

CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE SABERES POR MEIO DA LEITURA DA OBRA *O PEQUENO PRÍNCIPE*: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna Thiemy Fontalva de Araujo Portugal

Acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. <https://orcid.org/0009-0007-9988-7148>. E-mail: bruna.thiemy2021@hotmail.com

Deise Adriane de Andrade Cayres

Acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. <https://orcid.org/0009-0005-8168-8453>. E-mail: deisecayres@hotmail.com

Gabriela da Silva Santos

Acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. <https://orcid.org/0009-0009-3265-4811>. E-mail: gs189236@gmail.com

Isabela Stefany dos Santos Dias

Acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. <https://orcid.org/0009-0001-3807-4422>. E-mail: isabelastefanydias@gmail.com

Luana Dias Ferreira

Acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. <http://lattes.cnpq.br/0097641716301126>. <https://orcid.org/0009-0008-1998-9716>. E-mail: ld8745996@gmail.com

Marília Gabriela Reis

Acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. <https://orcid.org/0009-0003-2788-2322>. E-mail: marilia771@hotmail.com

Simone dos Santos

Acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. <https://orcid.org/0009-0005-5929-0203>. E-mail: simonesantos031084@gmail.com

Lindineia Ribeiro Goulart

Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. EMEF Dr. Álvaro Coelho. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. <https://orcid.org/0009-0002-9107-8286>. E-mail: lindy_neia@hotmail.com

Thays Cristina Ricci Silva Machado

Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. <https://orcid.org/0009-0003-8603-4251>. E-mail: thays@educacionaisp.com

Sandra Elias Takaki

Coordenação Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. <http://lattes.cnpq.br/2285899510820658>. <https://orcid.org/0009-0002-8520-2914>. E-mail: sandtakaki@yahoo.com.br

Daiana Pereira Belaz

Docente. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. <http://lattes.cnpq.br/2965316628065393>. <https://orcid.org/0009-0000-3015-5896>. E-mail: daianabelaz@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3-37>

RESUMO: O presente artigo analisa um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau (FASPREV). A intervenção pedagógica foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Álvaro Coelho, em Presidente Venceslau/SP, com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental (25 estudantes). O estudo objetivou descrever e discutir a implementação

PORTUGAL, B.T.F.A.; CAYRES, D.A.A.; SANTOS, G.S.; DIAS, I.S.S.; FERREIRA, L.D.; REIS, M.G.; SANTOS, S.; GOULART, L.R.; MACHADO, T.C.R.S.; TAKAKI, S.E.; BELAZ, D.P. Caminhos da prática docente na construção de saberes por meio da leitura da obra *o pequeno príncipe*: um relato de experiência. **Revista Eletrônica Amplamente**, Natal/RN, v. 5, n. 3, p. 678-696, jul./set., 2026.



de um projeto de letramento literário pautado na obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, investigando seus rebatimentos na formação do leitor, no desenvolvimento socioemocional e na constituição dos saberes da docência em licenciatura. Metodologicamente, adotou-se a abordagem qualitativo-descritiva, com rigoroso aporte documental e diários de campo mantidos pelas licenciandas. A sequência de ensino estruturou-se em momentos de leitura compartilhada, mediação dialógica, oficinas de reescrita, criação plástica e dinâmicas de acolhimento afetivo. Fundamentada nos pressupostos de Cosson (2021), Soares (2020), Vygotsky (2007), Solé (1998) e Tardif (2014), a análise evidencia que a mediação literária sistematizada expandiu as capacidades de interpretação crítica e expressão dos alunos, além de reconfigurar o cotidiano escolar por meio de atitudes empáticas e solidárias. Para as bolsistas de iniciação à docência, a vivência constituiu-se como práxis integradora entre teoria e prática, consolidando a percepção da escola pública como espaço reflexivo e humanizador.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Literário. Formação Docente. PIBID. Valores Humanos. Mediação Pedagógica.

PATHWAYS OF TEACHING PRACTICE IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE THROUGH THE READING OF THE WORK *THE LITTLE PRINCE*: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: This study analyzes an experience report developed within the scope of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID/CAPES), linked to the Pedagogy degree program at Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau (FASPREV). The pedagogical intervention was carried out at Dr. Álvaro Coelho Municipal Elementary School, in Presidente Venceslau, São Paulo, with a 3rd-grade class of elementary education (25 students). The study aimed to describe and discuss the implementation of a literary literacy project based on the work *The Little Prince*, by Antoine de Saint-Exupéry, investigating its impacts on reader development, socio-emotional growth, and the constitution of teaching knowledge in initial teacher education. Methodologically, a qualitative-descriptive approach was adopted, relying on document analysis and field diaries maintained by pre-service teachers. The instructional sequence was structured into shared reading sessions, dialogic mediation, rewriting workshops, artistic production, and affective interaction activities. Grounded in the theoretical frameworks of Cosson (2021), Soares (2020), Vygotsky (2007), Solé (1998), and Tardif (2014), the analysis reveals that systematic literary mediation expanded students' critical interpretation and expression capacities, while reconfiguring the school environment through empathetic and solidary attitudes. For the teaching initiation scholars, the experience served as an integrative praxis between theory and practice, consolidating the perception of public schools as spaces for reflective and humanizing education.

KEYWORDS: Literary Literacy. Teacher Education. PIBID. Human Values. Pedagogical Mediation.

INTRODUÇÃO

A formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental configura-se como

um desafio complexo e imperativo para a educação contemporânea. Para além do simples domínio do código alfabético, a apropriação da escrita e da leitura pressupõe o engajamento pleno do estudante em práticas sociais de linguagem capazes de conferir sentido à sua realidade. Nesse horizonte, a literatura infantil transcende a função ornamental ou utilitária de suporte gramatical e assume centralidade epistêmica: ela se converte em experiência estética, humanizadora e estruturante do pensamento crítico (Candido, 2011; Colomer, 2007).

No espaço escolar, a consolidação do hábito leitor requer o desenho de intervenções intencionais que promovam o letramento literário, entendido não apenas como o ato de ler livros, mas como o processo contínuo e articulado de apropriação da cultura escrita e de construção de interpretações (Cosson, 2021). Diante de uma sociedade hiperconectada e por vezes fragmentada, a mediação pedagógica da literatura abre espaço para a alteridade, o diálogo e a reflexão ética sobre os valores que organizam a vida coletiva.

Entretanto, para que essas práticas se concretizem de modo qualificado nas redes públicas de ensino, torna-se essencial investir na formação inicial de professores. Políticas públicas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desempenham papel crucial ao inserir precocemente os acadêmicos de Licenciatura no ecossistema escolar (Nóvoa, 2022). Essa imersão dialógica entre a universidade e a escola básica favorece a mobilização de saberes teóricos e experienciais que subsidiam a atuação profissional crítica e reflexiva (Tardif, 2014).

Foi nesse contexto formativo e interventivo que licenciandas do Curso de Pedagogia da Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau (FASPREV) planejaram e executaram um projeto de leitura na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Álvaro Coelho, no município de Presidente Venceslau (SP). A escolha da obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, justificou-se pelo seu elevado valor polissêmico, lírico e filosófico, cujas temáticas: amizade, alteridade, cuidado, responsabilidade e empatia oferecem, profícuo terreno para a alfabetização emocional e o desenvolvimento da linguagem nos anos iniciais.

Este artigo tem por objetivo descrever e analisar criticamente essa experiência pedagógica, explicitando os procedimentos metodológicos empregados, as categorias analíticas emergentes do processo de ensino-aprendizagem e as contribuições do PIBID para a tessitura da identidade docente das graduandas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica que sustenta este estudo articula três eixos epistemológicos inter-relacionados: a) a literatura infantil e o letramento literário como processos de humanização e apropriação da cultura escrita; b) a mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural e crítico-emancipatória; e c) a constituição dos saberes docentes no contexto da formação inicial pautada na práxis.

A LITERATURA INFANTIL E O LETRAMENTO LITERÁRIO: APROPRIAÇÃO ESTÉTICA, LINGUAGEM E HUMANIZAÇÃO

A concepção da literatura como um direito humano fundamental ancora-se nos ensinamentos de Antônio Candido (2011), para quem a fruição estética atende a uma necessidade incompressível de fabulação e simbolização presente em todas as culturas. A narrativa literária não se reduz a uma ferramenta utilitária para o ensino de regras gramaticais ou para a transmissão moralizante de comportamentos; trata-se de uma força organizadora do psiquismo que possibilita ao sujeito elaborar o caos interior, compreender a diversidade do mundo social e reconhecer a alteridade. Na infância, a literatura funciona como uma janela para o imaginário e como um espelho no qual a criança constrói e reconstrói sua própria subjetividade (Colomer, 2007).

Para que a experiência literária não se converta em mera prática episódica ou em leitura puramente mecânica na escola, Cosson (2021) propõe o conceito de *letramento literário*, definido como o processo social e permanente de apropriação do texto literário por meio do qual o leitor constrói sentidos para si e para a sociedade em que se insere. Segundo o autor, o "corpo-linguagem" do indivíduo expande-se na medida em que ele é exposto a universos simbólicos mais complexos. A literatura, enquanto sistema de

linguagem revestido de densidade estética, requer uma pedagogia própria que considere a experiência do leitor sem anular as exigências de compreensão das estruturas do texto.

Cosson (2021) enfatiza que o letramento literário exige o desenho de sequências didáticas intencionais que contemplem quatro momentos essenciais: a *motivação* (ativação do interesse e dos conhecimentos prévios), a *introdução* (apresentação do autor, da obra e do horizonte contextual), a *leitura* (momento de fruição e acompanhamento da tessitura narrativa) e a *interpretação* (instância dialógica em que se formulam hipóteses, inferências e valorações críticas). Dessa forma, a formação do leitor literário afasta-se do diletantismo ingênuo e consolida-se como uma prática escolar sistematizada de emancipação intelectual.

Essa perspectiva alinha-se às formulações de Magda Soares (2020) acerca da indissociabilidade entre *alfabetização* e *letramento*. Enquanto a alfabetização abarca a apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento diz respeito ao uso social, proficiente e reflexivo dessa escrita em diferentes esferas da atividade humana. No ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), a inserção das crianças em práticas autênticas de letramento literário atua como um potente catalisador da própria alfabetização, uma vez que a busca pelo sentido da história mobiliza o interesse do estudante em dominar a norma escrita.

A dimensão procedimental da leitura é profundamente enriquecida pelas contribuições de Isabel Solé (1998), que conceitua a leitura como um processo interativo de construção de significado. A autora demonstra que o leitor competente não acolhe passivamente as informações da página, mas desdobra estratégias metacognitivas organizadas em três momentos: *antes da leitura* (formulação de expectativas, antecipações e ativação do repertório prévio), *durante a leitura* (formulação e verificação de hipóteses, esclarecimento de dúvidas e inferências) e *depois da leitura* (extração da ideia central, síntese e avaliação crítica). A mediação docente deve, portanto, explicitar e modelar essas estratégias no decorrer da leitura compartilhada.

Complementarmente, Michèle Petit (2009) investiga o papel da leitura como espaço de acolhimento, reconstrução psíquica e pertencimento em contextos de vulnerabilidade. Para a socióloga, a metáfora literária oferece à criança uma distância

protetora por meio da qual ela pode nomear medos, angústias, afetos e desejos que de outro modo permaneceriam inarticulados. A leitura da obra ficcional converte-se em um território neutro para a transicionalidade, onde o leitor lê o texto e, simultaneamente, é lido por ele. Esse movimento é respaldado pela Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018), que situa a apreciação estética e o letramento literário como eixos transversais para a formação do pensamento crítico, da sensibilidade e do exercício da cidadania.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SOB AS LENTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA CRÍTICA

O arcabouço teórico que sustenta a intervenção pedagógica sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Lev Semionovich Vygotsky (2007). O postulado central vygotskiano estabelece que o desenvolvimento ontogenético das funções psicológicas superiores (como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração e o pensamento conceitual) não ocorre por maturação biológica isolada, mas é mediado culturalmente pela linguagem e pelos instrumentos simbólicos nas interações sociais.

Vygotsky (2007) formula a lei genética do desenvolvimento cultural, segundo a qual toda função no desenvolvimento da criança aparece em dois planos: primeiro no plano social, e posteriormente no plano individual ou intrapsíquico (no interior da própria criança). Nesse processo de internalização, o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real (determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes), assume papel estruturante na prática educativa.

Na sala de aula, a mediação pedagógica intencional atua diretamente na ZDP. As rodas de conversa, a leitura compartilhada e as atividades em pequenos grupos funcionam como andaimes sociocognitivos que impulsionam o estudante a alcançar patamares de interpretação e produção escrita que ele ainda não atingiria de forma isolada. A interação

dialógica entre as bolsistas de iniciação à docência e as crianças constitui, desse modo, o motor primário da aprendizagem e da reorganização das estruturas cognitivas e afetivas dos alunos.

Essa concepção socioconstrutivista dialoga perfeitamente com a Pedagogia Crítico-Transformadora de Paulo Freire (1989; 2021). Freire (1989) imortalizou a premissa de que "a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela" (p. 11). Para o educador, a alfabetização e a leitura literária não podem ser reduzidas a atos mecânicos de deposição de conteúdos, o que ele denunciou sob a alcunha de "educação bancária", mas devem se constituir como atos de conhecimento, criação e libertação.

Ensinar, para Freire (2021), exige o respeito rigoroso aos saberes dos educandos, a corporificação das palavras pelo exemplo, a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação. A práxis pedagógica respaldada no diálogo possibilita que os sujeitos passem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, capacitando-os a interpretar a realidade e agir sobre ela. No âmbito do trabalho com a literatura infantil, a abordagem freiriana convida as crianças a problematizarem as relações humanas narradas no texto, como a solidão, o poder, o afeto e a vaidade representados em *O Pequeno Príncipe*, conectando-as diretamente às suas vivências cotidianas e estimulando a autonomia intelectual (Freire, 2021).

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O PIBID, OS SABERES DOCENTES E A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A compreensão do processo de formação e profissionalização dos futuros docentes requer a convocação dos estudos de Maurice Tardif (2014). O autor rejeita a visão simplista do professor como mero executor de teorias concebidas por especialistas externos e propõe uma epistemologia da prática educativa. Segundo Tardif (2014), os saberes que fundamentam a ação docente constituem um amálgama plural e heterogêneo, proveniente de diferentes fontes:

1. Saberes disciplinares: integrados à universidade e referentes aos

conhecimentos específicos das diferentes áreas do saber;

2. Saberes curriculares: correspondentes aos programas, objetivos e conteúdos que a instituição escolar deve transformar em objetos de ensino;

3. Saberes de formação profissional: transmitidos pelas ciências da educação e pelas metodologias aplicadas nas instituições de ensino superior;

4. Saberes experienciais (ou da prática): validados no trabalho cotidiano, na relação pedagógica direta com os alunos e nos confrontos com os condicionantes do ambiente escolar.

Tardif (2014) sublinha que os saberes experienciais possuem vital relevância, pois são eles que retrabalham, filtram e ressignificam os demais saberes à luz das contingências concretas da sala de aula. A formação inicial precisa, portanto, oferecer espaços sistemáticos para que esses saberes experienciais sejam gestados e analisados teoricamente desde a graduação.

É exatamente nesse ponto de inflexão que se insere a reflexão teórica de António Nóvoa (2017, 2022). O pesquisador português advoga por uma virada profissional na formação de professores, fundamentada em um modelo que situe a formação "dentro da profissão". Nóvoa (2022) critica o insulamento acadêmico e defende a criação de um "terceiro lugar" — um espaço institucional híbrido de cooperação entre a Universidade e a Escola Básica.

Para Nóvoa (2017), a reflexão crítica sobre a prática (a *práxis*) e o trabalho colaborativo entre futuros professores, professores regentes e docentes universitários constituem os pilares da consolidação da identidade profissional. A formação docente deve articular de modo indissociável a dimensão pessoal (a construção do eu profissional), a dimensão coletiva (o sentimento de pertencimento a uma comunidade de trabalho) e a dimensão pública (o compromisso social da escola com a democracia).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) materializa essa convergência teórica ao inserir as estudantes de licenciatura no cotidiano escolar das redes públicas (Libâneo, 2013; Nóvoa, 2022). O programa proporciona a vivência antecipada dos desafios do planejamento, da regência, da gestão das dinâmicas interativas

e da avaliação, permitindo que a reflexão teórica ocorra sobre o ato pedagógico real, e não sobre abstrações ideais.

Em suma, a articulação entre o letramento literário (Cosson, 2021; Soares, 2020), a mediação sociocultural na ZDP (Vygotsky, 2007; Freire, 2021) e a construção da identidade docente na práxis do PIBID (Tardif, 2014; Nóvoa, 2022) constitui a matriz conceitual que sustenta e confere rigor interpretativo ao relato de experiência analisado neste estudo.

CONTEXTUALIZACAO E METODOLOGIA

O presente trabalho orienta-se pela abordagem qualitativa e caracteriza-se como um relato de experiência de cunho descritivo-analítico (Mussi; Flores; Almeida, 2021). O estudo sistematiza, analisa e problematiza a prática pedagógica vivenciada por nove acadêmicas do curso de Pedagogia (bolsistas do PIBID), sob a supervisão de docente da Educação Básica e coordenação de área docente do Ensino Superior.

CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

A experiência foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Álvaro Coelho, localizada na cidade de Presidente Venceslau, interior do estado de São Paulo. A turma investigada compreendeu 25 alunos regularmente matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental I, com idades variando entre 8 e 9 anos. O projeto estendeu-se ao longo do trimestre correspondente aos meses de abril a junho de 2026.

ESTRUTURA METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO

A intervenção pedagógica foi concebida sob o formato de Sequência Didática (Cosson, 2021; Solé, 1998). Os procedimentos foram estruturados em três grandes fases operacionais, descritas sinteticamente no Quadro 1.

Quadro 1 – Fases operacionais da Sequência Didática

Fase	Denominação	Objetivos Centrais	Estratégias e Procedimentos
Fase I	Sensibilização e Imersão	Despertar o interesse estético; ativar conhecimentos prévios; envolver as famílias.	Ambientação temática da sala; roda de leitura dialógica dos cap. 1 e 2; confecção das "coroas do príncipe"; remessa de mídias pedagógicas aos responsáveis.
Fase II	Aprofundamento e Ação	Desenvolver a compreensão inferencial; promover a autoria escrita e a alfabetização emocional.	Mapeamento de personagens/cenários; reorganização da sequência temporal; oficina "O Autor Sou Eu" (reescritas); "Cantinho do Pensamento" (debates éticos); "Caixa do Cativar" e "Cine Emoções".
Fase III	Culminância e Extensão	Socializar as produções; exercitar a autonomia leitora e aplicar valores de convivência no espaço escolar.	Feira de Livros na biblioteca; leitura pública da "Caixa do Cativar"; execução da "Ação Gentileza" (distribuição de rosas e mensagens à comunidade escolar).

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A intencionalidade pedagógica que orientou as ações do PIBID pautou-se na articulação entre o letramento literário e os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). A prática pedagógica extrapolou a mera decodificação textual ao promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas, artísticas e socioemocionais por meio de uma abordagem integradora. A correlação entre os campos de atuação da BNCC, os códigos das habilidades trabalhadas e as respectivas etapas do projeto encontra-se sistematizada no Quadro 2.

Quadro 2 – Habilidades e Competências da BNCC mobilizadas na intervenção pedagógica

Campo/Eixo da BNCC	Código da Habilidade	Descrição da Habilidade na BNCC	Atividade do Projeto na qual foi desenvolvida
--------------------	----------------------	---------------------------------	---

Leitura / Escuta (Compartilhada e Autônoma)	(EF15LP15)	Reconhecer que os textos literários fazem parte do patrimônio cultural da humanidade e valorizar a literatura em sua diversidade de manifestações.	Ambientação da sala; Roda de leitura de <i>O Pequeno Príncipe</i> ; Feira de Livros na Biblioteca.
Leitura / Escuta (Compartilhada e Autônoma)	(EF35LP21)	Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive narrativas mais complexas e poeticidade.	Leitura continuada da obra e escolha livre de obras na Feira de Livros.
Leitura / Escuta (Compreensão Inferencial)	(EF35LP22)	Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e a pontuação expressiva.	Atividades “Personagens e Cenários” e “Organização em Foco” (sequência narrativa).
Leitura / Escuta (Estratégias de Leitura)	(EF15LP02)	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras), apoiando-se em conhecimentos prévios e pistas textuais.	Levantamento de hipóteses a partir da capa e ilustrações; Leitura do Chapéu/Jiboia (Cap. 1).
Produção de Textos (Escrita Autônoma e Compartilhada)	(EF35LP25)	Criar narrativas ficcionais, com autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequenciamento temporal adequado e desfecho coerente.	Oficina “O Autor Sou Eu” (criação de novos finais alternativos para a história).
Produção de Textos (Escrita Funcional e Afetiva)	(EF15LP05)	Planejar e produzir texto com o apoio do professor e de pares, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	Elaboração das cartas/mensagens de carinho e gratidão para a “Caixa do Cativar”.
Oralidade (Participação Dialógica)	(EF15LP09)	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e escutando com atenção os pares.	“Cantinho do Pensamento” e Rodas de Conversa sobre as atitudes dos personagens.

Oralidade e Argumentação	(EF15LP13)	Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos e expressar opiniões justificadas.	Atividade “Leitura e Realidade” (debates sobre empatia, tristeza, afeto e convivência).
Linguagem Audiovisual/ Multissemiótica	(EF15LP14)	Construir o sentido de histórias em quadrinhos, tirinhas e recursos audiovisuais, relacionando imagens, textos e efeitos sonoros.	Sessão “Cine Emoções” (exibição e debate a partir do recurso audiovisual da obra).
Artes Visuais / Expressão Artística	(EF15AR04)	Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, modelagem), fazendo uso sustentável de materiais.	Confecção das coroas em EVA, ilustrações das histórias e montagem do Varal de Histórias.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

INSTRUMENTOS DE REGISTRO E ANÁLISE DE DADOS

Os dados qualitativos foram gerados mediante a triangulação das seguintes fontes:

1. *Observação participante*: anotada em Diários de Campo mantidos individualmente pelas licenciandas;
2. *Produções dos alunos*: textos narrativos (finais alternativos), desenhos, cartas pedagógicas e registros nas atividades de interpretação;
3. *Sessões de reflexão pedagógica*: reuniões semanais de planejamento e avaliação entre as bolsistas PIBID, a professora supervisora e a coordenadora de área.

A análise interpretativa seguiu os preceitos do exame de conteúdo categorial, confrontando os achados empíricos com o referencial teórico articulado. Preservaram-se as diretrizes éticas de sigilo e anonimato dos sujeitos pesquisados.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A intervenção pedagógica foi concebida e executada no âmbito do PIBID, junto a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental composta por aproximadamente 25 estudantes na EMEF Dr. Álvaro Coelho, em Presidente Venceslau/SP. A proposta estruturou-se a partir das observações iniciais das licenciandas, que identificaram forte interesse das crianças por narrativas lúdicas, mas também a necessidade de qualificar a compreensão leitora, a oralidade e a expressão criativa. A partir disso, o planejamento foi desenhado coletivamente sob a orientação da professora supervisora, desdobrando-se em etapas integradas de sensibilização, desenvolvimento e culminância.

FASE I: A IMERSÃO ESTÉTICA, AMBIENTAÇÃO E A SENSIBILIZAÇÃO DO LEITOR

A abertura do projeto pautou-se pela necessidade de criar um ambiente de acolhimento e encantamento com a obra *O Pequeno Príncipe*. A sala de aula foi inteiramente tematizada, contando com painéis decorativos, objetos alusivos à história, almofadas para aconchego e elementos visuais remetendo ao planeta do personagem principal.

Em seguida, realizou-se a leitura compartilhada dos dois primeiros capítulos. Antes da leitura propriamente dita, os estudantes examinaram a capa do livro, levantaram hipóteses sobre a narrativa e compartilharam seus hábitos e expectativas de leitura. Como estratégia de engajamento lúdico, cada criança confeccionou uma coroa em EVA inspirada no protagonista, assumindo simbolicamente o papel de "príncipes" e "princesas". A receptividade foi imediata e entusiasmada.

Expandindo o letramento para além dos muros escolares, as famílias foram convidadas a participar por meio do envio de um vídeo temático no grupo de WhatsApp da turma, incentivando momentos de leitura compartilhada no lar e estreitando os laços entre escola e família.

FASE II: O APROFUNDAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, AUTORIA E DIÁLOGO COM A REALIDADE

Concluída a sensibilização, o projeto avançou para as atividades de aprofundamento interpretativo e textual. Na etapa "Personagens e Cenários", os alunos identificaram os sujeitos da narrativa e construíram mapas visuais da história, debatendo coletivamente a sequência dos acontecimentos. Na atividade "Organização em Foco", a turma reorganizou cronologicamente situações dos capítulos já trabalhados, exercitando a memória e a atenção aos detalhes textuais.

A oficina "O Autor Sou Eu" conferiu protagonismo autoral aos estudantes. Após leituras intermediárias, as crianças imaginaram e registraram por meio de escrita e ilustração novos finais alternativos para a história. As produções deram origem a um Varal de Histórias montado na sala de aula, cuja exposição atraiu a visita e o apreço de professores, funcionários e turmas de outras salas, valorizando profundamente a autoria infantil.

No "Cantinho do Pensamento", as rodas de conversa funcionaram como espaço permanente de escuta e debate sobre o comportamento dos personagens, gerando comparações espontâneas com o cotidiano escolar e familiar. Esse processo culminou na atividade "Leitura e Realidade", considerada um dos marcos da intervenção. Diante da indagação problematizadora formulada pelas bolsistas; *“O Pequeno Príncipe aprende que cada pessoa possui uma história diferente. Como você pode demonstrar que compreende os sentimentos de um colega quando ele está triste?”*, as crianças manifestaram surpreendente sensibilidade. Respostas espontâneas como a de um estudante que afirmou: *“Eu brinco com ele para ele ficar feliz de novo”*, além de relatos sobre oferecer ajuda, conversar, dividir brinquedos ou permanecer ao lado do colega, evidenciaram a apropriação ética dos valores da empatia e da solidariedade. Ao término, cada aluno recebeu um marcador de páginas personalizado.

A sequência prosseguiu com a "Caixa do Cativar", na qual os estudantes elaboraram mensagens de carinho, gratidão e reconhecimento destinadas a colegas, familiares, professores e funcionários da escola. O forte envolvimento emocional manifestou-se no cuidado com a escrita e na expectativa gerada para o dia da abertura. O

percurso foi complementado pelo "Cine Emoções", que utilizou trechos audiovisuais da obra para promover debates e confrontar impressões visuais com a leitura literária prévia.

FASE III: CULMINÂNCIA, AUTONOMIA LEITORA E A AÇÃO GENTILEZA NA COMUNIDADE ESCOLAR

O encerramento do projeto consistiu em uma rica experiência de socialização e celebração coletiva. A Feira de Livros organizada na biblioteca escolar priorizou a autonomia dos estudantes, que puderam manusear livremente diversas obras, observar ilustrações, trocar recomendações com os colegas e escolher os exemplares de seu interesse em um ambiente de intensa e pacífica interação.

Em seguida, ocorreu o esperado momento de abertura da Caixa do Cativar. Sentados em roda, os alunos acompanharam a leitura das mensagens produzidas semanas antes. As reações espontâneas de alegria, emoção e reconhecimento ao ouvirem palavras de apreço dirigidas a si, aos familiares e aos profissionais da instituição consolidaram um clima de profundo acolhimento.

O ápice da culminância deu-se com a Ação Gentileza. Munidos de botões de rosa e das mensagens redigidas no projeto, os estudantes circularam livremente pelos espaços da escola para homenagear pessoas especiais. Houve entregas a funcionários da secretaria, portaria, equipe gestora, serviços gerais e professores de anos anteriores. Um dos episódios mais marcantes ocorreu quando um aluno se dirigiu espontaneamente à sala de uma antiga professora para entregar-lhe uma flor e agradecer o carinho recebido em sua trajetória. Em uma demonstração recíproca de afeto, os próprios bolsistas do PIBID e a professora supervisora foram surpreendidos com flores e agradecimentos por parte das crianças.

A avaliação final realizada pelas licenciandas e pela supervisora evidenciou que a intervenção superou os objetivos estritamente acadêmicos. Além dos saltos qualitativos na leitura, na interpretação e na produção escrita, o projeto reconfigurou o cotidiano escolar por meio de manifestações genuínas de respeito, cooperação e sensibilidade humana, reafirmando a potência da literatura como eixo articulador entre a formação

leitora, o desenvolvimento socioemocional e a práxis na formação inicial docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise integrada das evidências colhidas permite problematizar os resultados a partir de quatro categorias centrais, dispostas no Quadro 3:

Quadro 3 – Categorização analítica dos resultados

Categoria Analítica	Achados Empíricos Principais	Impacto no Processo Educativo
1. Letramento Literário Integrado	Transição da leitura decodificada para a interpretação polissêmica e autônoma.	Elevação dos níveis de fluência, vocabulário e compreensão inferencial.
2. Formação Humana e Afetividade	Redução de conflitos interpessoais; consolidação de condutas empáticas.	Construção de um ambiente escolar pautado no respeito mútuo e na solidariedade.
3. Protagonismo Infantil	Assunção da autoria escrita e artística; participação ativa nas tomadas de fala.	Fortalecimento do autoconceito leitor e da autonomia intelectual das crianças.
4. Identidade e Saberes da Docência	Superação da dicotomia teoria-prática pelas licenciandas; domínio de mediação.	Consolidação de saberes experienciais e compromisso ético com a escola pública.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

CONSOLIDAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DA AUTONOMIA LEITORA

Os dados demonstraram que a abordagem metodológica pautada em sequências didáticas (Cosson, 2021) superou a fragmentação tradicional com que a literatura costuma ser tratada na escola. Em vez de fichas de leitura mecânicas ou exercícios gramaticais

descontextualizados, o projeto ofereceu espaço para que o texto de Saint-Exupéry reverberasse nas vivências das crianças.

A transição observada nos estudantes, da mera leitura decodificadora para o engajamento interpretativo, confirma as teses de Solé (1998) e Soares (2020). A mediação constante atuou na Zone de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007), permitindo que alunos com maiores dificuldades de alfabetização avançassem no domínio do código e da expressão escrita ao trabalharem colaborativamente com seus pares.

FORMAÇÃO ÉTICA, SENSIBILIDADE E CLIMA ESCOLAR

A humanização defendida por Candido (2011) encontrou expressão concreta nos comportamentos observados. Os dilemas vivenciados pelo *O Pequeno Príncipe* serviu como espelho para a avaliação das relações interpessoais na turma. Conforme enfatiza Petit (2009), a metáfora literária oferece uma distância segura para que a criança elabore suas angústias e compreenda o lugar do outro.

A redução de pequenos atritos em sala de aula e a eclosão espontânea de gestos de carinho durante a "Ação Gentileza" comprovam que o desenvolvimento socioemocional não ocorre de forma isolada, mas integrado às práticas pedagógicas de linguagem.

O PIBID E A RECONFIGURAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Para as acadêmicas de Pedagogia, a vivência junto ao PIBID funcionou como um potente laboratório de práxis pedagógica. Em conformidade com as reflexões de Tardif (2014), os saberes acadêmicos sobre alfabetização, didática e psicologia da educação foram confrontados e reorganizados diante da imponderabilidade do cotidiano da sala de aula.

O ato de planejar, executar, gerir imprevistos e avaliar coletivamente sob a orientação da professora supervisora fortaleceu a constituição da identidade profissional das licenciandas. A pesquisa-ação no chão da escola, preconizada por Nóvoa (2017, 2022), revelou às futuras docentes que a prática de ensinar exige sensibilidade, rigor

teórico, escuta atenta e compromisso social com a qualidade da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto de leitura fundamentado na obra *O Pequeno Príncipe* evidenciou o potencial transformador da literatura infantil quando mediada por uma proposta pedagógica intencional, reflexiva e humanizadora. A intervenção demonstrou ser possível articular o desenvolvimento de competências linguísticas cruciais, leitura, interpretação, escrita e oralidade, à formação ética e socioemocional das crianças.

Os avanços observados na fluência leitora, na capacidade de argumentação e no fortalecimento de atitudes empáticas reafirmam a literatura como direito inalienável e recurso insubstituível para o desenvolvimento integral do educando. O protagonismo exercido pelos alunos durante a reescrita de desfechos, a mediação das rodas de conversa e a distribuição do carinho na "Ação Gentileza" sinaliza que a escola se cumpre plenamente quando se transforma em espaço de acolhimento, criação e diálogo.

Para a formação inicial docente, os rebatimentos do PIBID revelaram-se decisivos. A imersão direta na realidade da escola-campo permitiu às licenciandas construir saberes experienciais indispensáveis, integrando a teoria pedagógica à complexidade da prática. A experiência consolidou a percepção de que a docência é uma profissão reflexiva, técnica e profundamente humana.

Embora o estudo limite-se ao recorte de uma turma específica do 3º ano do Ensino Fundamental, sua contribuição reside em fornecer subsídios metodológicos e teóricos para que experiências análogas de letramento literário e formação de professores sejam multiplicadas. Recomenda-se a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem os desdobramentos de projetos dessa natureza na trajetória leitora dos estudantes e na vida profissional dos egressos do PIBID.

Em suma, ao percorrer os caminhos de *O Pequeno Príncipe*, alunos e futuras professoras reavaliaram o sentido do ato de ensinar e aprender, concluindo que o trabalho pedagógico mais fecundo é aquele que, com rigor e afeto, consegue "cativar" o ser

humano em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 211.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Leny Werneck. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2017.
- NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celso Mauro Paciornik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Isolina Bresolin Vianna. São Paulo: Caminho Suave, 2015.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submissão: maio de 2026. Aceite: junho de 2026. Publicação: agosto de 2026.

