

Cadernos de estágio

Práticas com a leitura de literatura na Educação Infantil: saberes e reflexões no Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica

Maria Clara Félix Soares ¹

Ana Beatriz Silva Dantas

Gleidson Justino Felipe da Silva

Informações

1 maria.felix.127@ufrn.edu.br

Como citar este texto

SOARES, Maria Clara Félix; DANTAS, Ana Beatriz Silva; SILVA, Gleidson Justino Felipe da. Práticas com a leitura de literatura na Educação Infantil: Saberes e reflexões no Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica. Cadernos de Estágio, v. 8, n. 2, 2026. DOI: [10.21680/2763-6488.2026v8n2ID43048](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2026v8n2ID43048).



Cde

Volume 8, N2

Agosto - Dezembro

Submetido em: 19 de Fevereiro de 2026

Publicado em: 24 de Agosto de 2026

ISSN: 2763-6488

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência do Estágio Supervisionado de formação de professores em Pedagogia, vivenciado por licenciandas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desenvolvido no âmbito da Gestão e da Coordenação Pedagógica, o estágio explorou a dimensão formativa ao trabalhar com professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal/RN, onde foram observadas fragilidades no uso pedagógico da literatura infantil. Assim, objetiva-se evidenciar, a partir de um relato reflexivo, como a Coordenação Pedagógica pode contribuir com práticas de leitura de literatura infantil, atuando na formação continuada de professoras da Educação Infantil. O estágio incluiu observação, participação e intervenção colaborativa, com registros em diário de campo e fotografias. Fundamentado em autores nos campos de estágio, docência e formação de leitores na Educação Infantil, o estudo destaca como o olhar crítico-reflexivo favorece o diálogo, reconhecendo necessidades do campo e propondo colaborações voltadas à comunidade escolar.

- 2** **Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Gestão e coordenação pedagógica; Leitura de literatura; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Pensar a ação docente a partir da Coordenação Pedagógica (CP) implica refletir sobre a mobilização de saberes em torno da organização do trabalho pedagógico e as relações entre pessoas, seja com professores ou crianças, em prol das demandas de aprendizagem. Na Educação Infantil (EI), em que o currículo se organiza por campos de experiência, por exemplo, o trabalho docente com crianças precisa ter intencionalidade em suas proposições pedagógicas, incluindo a escolha de materiais adequados, como os livros de literatura infantil.

O presente relato foi desenvolvido com base em uma experiência do Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Zona Norte de Natal/RN. Tal instituição, vale salientar, destina-se às crianças na faixa etária de 2 a 5 anos e 11 meses, atendidas em turnos parciais, em oito turmas ao todo.

As vivências no referido campo tiveram a duração de 40h e foram divididas em cinco semanas. A supervisão ficou a cargo da coordenadora pedagógica. A partir

dessa contextualização, relatamos neste trabalho as atividades planejadas no referido CMEI na carga horária prática do componente curricular Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica, da UFRN, campus Natal com vistas a evidenciar como a Coordenação Pedagógica pode promover situações formativas no âmbito da leitura de literatura infantil, constituindo-se referência de formação continuada. As ações desenvolvidas foram pensadas e cumpridas em dupla por discentes da Licenciatura em Pedagogia, sob orientação do professor do componente na universidade.

Destaca-se que, para a regência neste estágio, foram retomados conhecimentos referentes à gestão democrática, ao papel de articulador desempenhado pelo coordenador pedagógico, ao relacionamento gestão-coordenação-comunidade escolar, aos documentos da escola e às atividades da gestão. Além disso, frisa-se que, para o desenvolvimento do projeto de colaboração, os estudos referentes à literatura infantil e à mediação de leitura foram mobilizados, somando-se aos fundamentos que subsidiam a coordenação do trabalho pedagógico.

Nessa linha, para tal fim, o presente trabalho organiza-se da seguinte forma: introdução, orientações de cunho teórico que encaminham o percurso do estágio, diagnóstico da escola, metodologia de desenvolvimento de estágio, literatura infantil como ponte de ação colaborativa, resultados e discussão e, por fim, considerações finais.

3

O estágio realizado na coordenação pedagógica

O Estágio no âmbito da Gestão ou Coordenação Pedagógica compõe parte do percurso dos licenciandos em Pedagogia do 6º período, promovendo proximidade com a relação entre teoria e prática com vistas à construção de uma possível práxis pedagógica. Práxis essa, entendida por Freire (2014), como “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade (p. 127)”, além de fonte de conhecimento advindo da reflexão e da criação. Essa relevância decorre da razão de que, quando nos inserimos no campo de estágio, as escolas que fazem parte desse processo de formação, não nos colocamos como interventores, mas pretendemos somar e contribuir nessa relação na qual escola e universidade formalizam parceria para o desenvolvimento profissional de estudantes da graduação.

Pimenta e Lima (2017) nos lembram que é no estágio que é possibilitado aos estudantes aprenderem com os profissionais mais experientes na atividade docente. Contudo, esse percurso de aprendizagem em futuros espaços de atuação não ocorre de maneira transmissiva, pois o conjunto dos saberes que envolvem a ação pedagógica requer uma reflexão sobre as ações que se desenvolvem e que respondem a contextos específicos de atuação. Por isso, o intercâmbio entre universidade e

escola torna-se essencial durante a formação no Estágio Supervisionado, de modo que os licenciandos consigam analisar criticamente a realidade e, ao mesmo tempo, reconhecer e envidar esforços para buscar alternativas para alcançar as necessidades que surgem na prática.

Outra premissa é de que o estágio é oportunidade de encarar a realidade como possibilidade de pesquisa e investigação, uma vez que se baseia, conforme Pimenta e Lima (2017),

[...] na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. [...] Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos impostos pela realidade e que são percebidos na postura investigativa (Pimenta; Lima, 2017, p. 39-40).

Postura essa que se faz constituinte do fazer do professor e que, no estágio, se aprende a observar, analisar e registrar de maneira crítica como é desenhado o perfil e a realidade escolar, sendo a reflexão crítica um exercício de constância na formação de estagiários que irão exercer a docência, seja em conduções pedagógicas na sala de aula ou em papéis de coordenação e gestão. E conforme lembrado por Freire, “[...] transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2019, p. 34).

Assim, antes de pensar em “reformular” a realidade de uma comunidade escolar, trabalhando com seus atores, sejam crianças, professores, servidores, etc., é preciso compreender a necessidade de entrelaçar teoria e prática, reconhecendo possibilidades a partir das oportunidades de criar, descobrir, aprender-ensinar e, dessa maneira, contribuir com a educação, mesmo na condição de licenciandas em formação.

Por isso, antes de chegar a uma intervenção, é preciso tecer reflexões e articular conhecimentos que subsidiam o fazer docente que será implementado. Nesse estágio, em especial, realizamos o projeto de colaboração que une propostas extraídas do olhar do(a) estagiário(a) a partir das necessidades institucionais que, mediante acordo com a equipe escolar, viram intervenção supervisionada. Essa prática corrobora com o entendimento sobre a coordenação do trabalho pedagógico que diz que “implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola” (Franco, 2016, p. 27), sendo, portanto, um fazer que envolve o(s) outro(s), principalmente da esfera da CP.

Encontro com a realidade da escola

O CMEI que foi campo de estágio atende 180 crianças e está localizado em uma

área residencial e próximo às moradias de grande parte da comunidade escolar, mantendo um forte vínculo de pertencimento entre escola e famílias. Tal fato contribui para a consolidação da instituição enquanto referência na comunidade não só como espaço de educação, mas também de convivência e formação de laços sociais no espaço geográfico em que se situa.

Em 2025, este CMEI estava desenvolvendo um projeto anual com o tema “Brincando e transformando o mundo através da literatura”, que busca nortear práticas pedagógicas relacionadas à valorização da literatura para o enriquecimento da imaginação e formação da criança no contexto da EI. Nesse sentido, a equipe pedagógica da instituição, ao longo de todo o ano letivo, usufruía de tal eixo temático como guia para o seu trabalho pedagógico articulado com as condições, necessidades e potencialidades oferecidas pelo contexto em que se encontrava inserida.

Nessa perspectiva, é importante mencionar que a leitura de literatura, enquanto prática pedagógica carregada de grande potencial formativo, ocupa lugar fundamental na formação de crianças pequenas, sobretudo quando integrada ao cotidiano das instituições de EI. Tal afirmativa ocorre, sob a ótica de Amarilha (1997), devido ao estímulo ao desenvolvimento cognitivo e linguístico proporcionado pela leitura de literatura ao mesmo tempo em que promove a socialização e amplia o horizonte de experiências.

5

Sob esse viés, ainda, salienta-se que, conforme Documento Curricular do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil (DCRN-EI) (Rio Grande do Norte, 2018), participar de leituras e de contações de história integra os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O documento aponta, ainda, que tais práticas contribuem diretamente para o uso da imaginação e da linguagem, propiciando, assim, um ambiente culturalmente rico e favorável para a exploração e a construção de saberes relacionados, principalmente, à cultura escrita.

Nesse sentido, no contexto da instituição observada, constatou-se o uso da literatura infantil de forma consistente na rotina das crianças. Contudo, a discussão sobre sua adoção na prática pedagógica se constituía uma demanda para que os livros de literatura infantil e os processos de mediação de leituras literárias fossem melhor explorados em suas potencialidades. Essa realidade foi percebida a partir da observação do Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica, em que foi possível perceber, pelo acompanhamento do cotidiano, o interesse da instituição em desenvolver o projeto anual ligado à literatura infantil e sua importância na EI. Entretanto, foi possível perceber algumas vulnerabilidades relacionadas ao processo de seleção dos livros, às práticas de mediação de leitura nesse contexto e ao trabalho permanente com as obras literárias.

Sob essa linha, é pertinente frisar que, apesar de o projeto anual ser totalmente

relacionado à literatura, observamos que os livros disponíveis na escola estavam todos guardados em armários, não estando à vista das crianças. Nesse sentido, notamos, ainda, que as obras não estavam listadas e nem catalogadas, dificultando o conhecimento das educadoras acerca de como era composto o acervo do CMEI e, conseqüentemente, a escolha de livros a serem levados para a sala.

Diante desse cenário, emerge-se a necessidade de construção e fortalecimento de momentos formativos junto à equipe pedagógica da instituição, de maneira a dialogar com suas demandas e contribuir para a solidificação de uma cultura literária capaz de promover experiências de fruição, imaginação e formação leitora em seu cotidiano. Conseqüentemente, o presente trabalho propõe-se a discutir como a coordenação pedagógica pode contribuir com a prática de promover situações formativas no âmbito da leitura de literatura infantil, atuando na formação continuada de professoras de Educação Infantil.

Desenvolvimento de ação colaborativa

6

As intervenções de colaboração desenvolvidas no âmbito do Estágio Obrigatório em Gestão e Coordenação Pedagógica foram estruturadas a partir de um processo de observação participante do cotidiano do referido CMEI, o qual possibilitou a identificação e a análise reflexiva de aspectos centrais da organização do trabalho pedagógico e das práticas relativas à literatura infantil na instituição.

Dessa forma, tal imersão revelou fragilidades quanto à seleção de obras literárias nos momentos de leitura de literatura infantil e às mediações de leituras literárias desenvolvidas no dia a dia da escola. Essa constatação despertou um olhar atento e reflexivo das estagiárias enquanto pedagogas em formação, especialmente no que se refere às responsabilidades inerentes à CP frente ao cenário apresentado. Sobre isso, Placco e Souza (2012) ressaltam a importância do trabalho coletivo por parte de gestores e coordenadores pedagógicos para a mobilização e comprometimento com a melhoria do trabalho pedagógico nas instituições escolares, de forma que, por meio dessa parceria, torna-se possível atribuir novos significados às práticas educativas da escola.

Com base nisso, delineou-se a proposta de colaboração composta por duas intervenções complementares: um momento de diálogo formativo destinado às professoras e estagiárias do CMEI, e uma prática de contação de história com as turmas integrantes do turno matutino. A partir de tal proposta, buscamos contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas relacionadas ao contato com a literatura infantil promovido pela referida instituição.

A estruturação dessas ações fundamentou-se em referenciais teóricos que tra-

tam da distinção entre texto literários e não literários (Fiorin e Savioli, 2007), da importância da literatura infantil para as crianças (Amarilha, 1997a; 1997b), de aspectos imprescindíveis para a mediação docente na formação de leitores (Colomer, 2016) e da relevância da representatividade nos livros de literatura infantil (Campos; Amarilha, 2015).

Intervenção com diálogo sobre mediação de leitura de literatura infantil junto às professoras

A primeira ação pautou a promoção de um diálogo baseado em fundamentações teóricas e experiências compartilhadas com as docentes e estagiárias do CMEI, organizadas em formato de oficina, que contou com a projeção de slides produzidos por nós e a exposição de livros físicos disponíveis no acervo do CMEI e outros do nosso acervo. Acerca disso, é importante evidenciar que o momento ocorreu duas vezes: primeiro, com as docentes que atuavam no turno matutino e, em seguida, com as do turno vespertino, ambos no horário destinado ao planejamento.

7

Para o estreitamento de laços e o favorecimento da participação do grupo, iniciamos o momento com a seguinte pergunta: “qual é a sua maior dificuldade e/ou facilidade no trabalho com a literatura infantil?”. Tal indagação inicial buscou demonstrar que a proposta não tratava-se de uma formação ou de um ensinamento por parte das mediadoras, mas sim de uma conversa pautada em estudos e em vivências das próprias educadoras.

Nessa sequência, abrimos cada sessão dialógica com uma dinâmica de “Verdadeiro ou Falso?”, expondo pontos de vista relacionados às situações vivenciadas na escola e problematizando, de forma coletiva, concepções e práticas acerca do trabalho com a literatura infantil. Sobre isso, é importante ressaltar que a finalidade não é apontar práticas como certas e/ou erradas, mas sim provocar uma discussão a partir de tais perguntas e evidenciar que as respostas para elas estão ancoradas em perspectivas teóricas adotadas por cada uma. Após a conversa gerada pelas contribuições das professoras, seguimos com nossas colaborações pautadas no aporte teórico selecionado.

Inicialmente, partimos do seguinte questionamento: “Todo livro publicado para criança é literatura infantil” - verdadeiro ou falso?”. De forma unânime, as participantes disseram que não. A partir disso, discutimos as diferenças entre um texto literário e não literário, ancoradas em Fiorin e Savioli (2007), bem como suas características, e os aspectos que configuram um livro de literatura infantil, a exemplo de sua expressividade, riqueza de recursos (sonoros, rítmicos, repetições, prosódias), permite múltiplas interpretações (plurissignificativa), abrindo espaço para inven-

tividades, estimulando a imaginação das crianças. Estas são condições que qualificam o contato de crianças com a linguagem, do verbal ao visual.

Acerca disso, é importante mencionar que isso não anula o trabalho com escritos não literários, que também são importantes para a formação leitora e se fazem presentes nos acervos de centros infantis como recursos que apoiam o letramento e a valorização da cultura escrita.

Na intervenção, também expomos a seguinte afirmativa: “A literatura ou o relato de uma história são sempre bem-vindas pelas crianças. A história lida ou contada desempenha uma função catalisadora de interesse e prazer.”. No diálogo com as profissionais, percebeu-se que o vocábulo “sempre” deixou dúvidas, apesar da concordância no que tange à função da história. Nessa perspectiva, as mediadoras puderam refletir coletivamente, com base em Amarilha (1997b), que o enunciado trazia, sim, reflexões importantes sobre a ação de ler e contar histórias como uma prática permanente, pois a narrativa, além de proporcionar identificação e envolvimento emocional com os personagens, faz com que as crianças possam vivenciar os mais diversos conflitos e experiências sem que, com isso, corram qualquer tipo de risco. Entretanto, também validamos seus apontamentos acerca das adversidades que podem surgir no trabalho com a literatura infantil no contexto escolar, como a falta de motivação das crianças em certas ocasiões. Dessa maneira, é possível inferir que, mesmo com suas possíveis fragilidades, o trabalho com a literatura infantil no contexto escolar contribui para com a formação e o desenvolvimento integral da criança.

8

Nessa linha, dialogamos acerca da relação entre o progresso leitor das crianças e a participação dos adultos. Sob esse enfoque, com base em Colomer (2016), discutiu-se que as crianças precisam perceber que o adulto considera a leitura importante, de forma a demonstrar que vale a pena dedicar tempo à literatura. Nesse momento, compartilhamos com as educadoras sugestões que, quando colocadas em prática, corroboram com essa perspectiva teórica. Para isso, trouxemos como proposições o cantinho da leitura em cada sala de aula e o planejamento da leitura de literatura a partir de um plano que utilizamos no PIBID Alfabetização – programa ao qual nós, estagiárias, somos vinculadas.

Nesse momento, surgiu uma indagação acerca do nível de zelo das crianças para com os livros, especialmente as muito pequenas. A esse respeito, mencionamos que entendíamos a preocupação das educadoras para com a durabilidade dos materiais, porém, o ato de cuidar das obras físicas é um comportamento leitor que só pode ser desenvolvido a partir das vivências, as quais podem ser proporcionadas pela escola. Além disso, fundamentadas em Colomer (2016), apresentamos livros disponíveis no acervo do CMEI que podem ser colocados no cantinho da leitura

das crianças muito pequenas. Em suma, esses materiais apresentavam as seguintes características: páginas grandes e grossas, quinas arredondadas, imagens nítidas, algumas texturizadas e grandes, textos curtos e poucos personagens.

Na continuidade da oficina, seguimos a mesma dinâmica já explicada e expomos o seguinte enunciado: “É necessário compreender que os livros são a principal fonte de socialização que as crianças encontram em seu crescimento”. De modo unânime, a afirmativa foi considerada falsa pelas educadoras por apresentar uma visão muito fechada sobre o tema, de forma a surtir a reflexão prevista em nosso planejamento. Em concordância, discutimos que uma obra, na perspectiva teórica adotada aqui, não precisa ter como foco ensinar algo, porquanto, isso retira a fruição do ato de ler textos literários. Sob esse ângulo, conforme adverte Colomer (2016), não é inapropriado ter o desejo de que as crianças reflitam sobre o mundo que os cerca, no entanto, buscar esse objetivo através da literatura foge de seu viés poético e não utilitário. Para exemplificar tal fato, levamos uma coleção de livros de cunho moralizante disponíveis no acervo do CMEI e fizemos uma reflexão coletiva.

9

Ainda, dialogamos sobre quais obras estão sendo escolhidas considerando o nível de representatividade e identificação das crianças. Para isso, trouxemos a voz de Campos e Amarilha (2015), os quais evidenciam que a escola pode ser o primeiro lugar a proporcionar ao sujeito representações distorcidas de si e de sua cultura. Nesse sentido, cabe a tal espaço de formação promover práticas que contribuam para a superação de estereótipos e a valorização de narrativas marginalizadas pelo viés hegemônico. Desse modo, é preciso vivenciar tais concepções não apenas em períodos restritos do ano, mas sim em todas as práticas do docente e da escola, buscando desfolclorizar o trabalho com tais temáticas.

Nessa lógica, como forma de materializar tal discussão, levamos obras que evidenciam a negritude e, para tanto, apresentamos tanto obras com qualidades literárias, como obras paradidáticas (não literárias). Por outro lado, encontramos no acervo da instituição alguns livros que estigmatizam e estereotipam pessoas negras e, por isso, destacamos a importância de sempre ler e analisar uma obra antes de levá-la para as crianças, pois acreditamos que essa atitude também é um posicionamento que o(a) professor(a) precisa tomar na escolha de obras que chegam até as crianças.

Intervenção com contação de histórias para crianças: qualificando a abordagem com a literatura infantil

A segunda ação da proposta, por sua vez, tratou-se de uma atividade de contação da história do livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*, de Arden Druce (1991),

envolvendo todas as turmas do turno matutino da instituição, isto é, crianças de 2 a 6 anos. É importante ressaltar que, com tal intervenção, buscamos oportunizar às crianças uma experiência literária significativa, que valorize a vivência lúdica e segura das emoções de forma catalisadora de interesse, bem como o desenvolvimento de estratégias iniciais de leitura e o interesse pela literatura. Além disso, consideramos o momento como uma oportunidade de oferecer para as docentes que presenciaram a contação, uma exemplificação de diversos aspectos discutidos no diálogo sobre o trabalho com a literatura infantil na escola.

É importante frisar, portanto, que os procedimentos adotados para a contação da história baseada no referido livro buscaram envolver as etapas de pré-contação, contação da história em si e pós-contação, a exemplo da andaimagem de Graves e Graves (1995). Em relação a elementos de ambientação, destacamos o uso da paisagem sonora de ruídos da natureza, como o barulho de corvos e corujas, vento e riachos, através da caixa de som presente no ambiente.

10

Para a etapa de pré-contação, então, introduzimos o momento com a apresentação da capa da obra junto com a proposição de perguntas mobilizadoras, como “Vocês já tinham visto esse livro?”, “Que tipo de personagem é essa na capa?”, “O que sentem quando olham para ela?” e “O que vocês acham que vai acontecer na história que vamos contar?”. Acerca das atividades de pré-leitura, Graves e Graves (1995) consideram que estas podem despertar o interesse dos estudantes, ativar conhecimentos que facilitem a compreensão e antecipar elementos da obra que possam gerar dificuldades. Assim, ao associar tal perspectiva com a atividade de contação enquanto momento de fruição literária, destacamos que, ao estruturar esse momento de antecipação, compreendemos que a mediação literária torna-se intencional, ampliando o potencial da história como experiência estética e formadora.

Quanto ao momento de contação propriamente dita, iniciamos com a estagiária que fazia o papel de narradora convidando as crianças a ouvirem os sons e imaginarem uma grande floresta, cenário no qual a história se desenrolaria. Explicou que estava organizando uma festa especial e desejava a presença da bruxa, solicitando às crianças que repetissem a frase “Bruxa, bruxa, venha à minha festa!”. A entrada da personagem foi realizada pela outra das estagiárias caracterizada como bruxa, que utilizou entonação vocal aguda, risada assustadora e expressões corporais marcadas para construir o efeito narrativo desejado. A bruxa, seguindo a lógica da obra original, afirmou que só participaria da festa se o gato também fosse convidado.

A partir desse ponto, a contação seguiu a estrutura acumulativa característica do texto, com cada personagem – gato, árvore, saci, pirata, unicórnio, lobo e chapuzinho – surgindo em cena e impondo condição semelhante à da primeira per-

sonagem. Todos os personagens foram selecionados e adaptados de acordo com os materiais e fantasias disponíveis na instituição, de maneira que buscamos realizar a mediação literária sem se distanciar da realidade do CMEI.

De forma progressiva, então, utilizou-se uso intencional da voz, gestos, expressões corporais e interação direta com o grupo, e, a cada nova exigência, a narradora tecia comentários e solicitava a participação das crianças para convidar o próximo personagem. A partir disso, foi possível identificar o engajamento positivo das crianças em resposta à proposta de manutenção da estrutura acumulativa da obra em questão. A sequência encerrou-se com a Chapeuzinho, que, ao condicionar sua presença à participação das próprias crianças na festa, permitiu que a narradora incluísse simbolicamente o grupo, promovendo um desfecho coletivo.

A etapa de pós-contação centrou-se na elaboração da percepção das crianças sobre a vivência. Assim, abrimos espaço e tempo para que o grupo pudesse compartilhar sentimentos e ideias mobilizadas, tendo como apoio questões como “Vocês sentiram medo?” e “Aceitariam ir para essa festa?”. Com a variedade de respostas e o envolvimento apresentado pelas crianças, destacamos novamente a perspectiva Graves e Graves (1995), desta vez acerca de atividades de pós-leitura, para elucidar que estas podem possibilitar que os estudantes organizem e sintetizem informações, verifiquem sua própria compreensão e expressem seus entendimentos por meio de diferentes formas de resposta.

Por fim, destaca-se a relevância da presença das professoras e estagiárias da escola, bem como a supervisão da coordenadora pedagógica, durante a intervenção. Tal ação foi de grande importância para o cumprimento da dimensão prática do projeto de colaboração. Assim, foi possível aproximar, de forma concreta, diversos aspectos discutidos no diálogo desenvolvido anteriormente ao cenário real da instituição, possibilitando articulações entre teoria e prática no trabalho com a literatura infantil no contexto escolar.

Considerações finais

Diante das experiências vivenciadas no contexto do Estágio Obrigatório em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, bem como na discussão fundamentada no aporte teórico empregado, foi possível evidenciar que a literatura infantil possui grande potencial transformador no cotidiano da EI. Nesse sentido, para que tal constatação se concretize, é preciso trabalhar com a literatura de modo intencional, de forma a enxergá-la como completa em si mesma, não utilizando-a para abordar outros conteúdos e nem para ensinar algo. Dessa forma, a leitura de literatura in-

fantil, por si só, já é uma atividade.

Nesse sentido, observamos, ainda, que processos formativos bem planejados, participativos e teóricos são fundamentais para a qualificação do trabalho docente, visto que a CP, ao promover momentos de reflexão e estudo, exerce papel central na construção de uma cultura literária dentro da instituição, além de evidenciar uma característica importantíssima do coordenador pedagógico, de acordo com Almeida e Placco (2012): a sua ação preventiva dentro da escola. Nesse sentido, compreende-se a importância de prevenir os efeitos de situações conflitantes do cotidiano escolar relacionadas a práticas que se distanciam das orientações trabalhadas, de maneira a focar nas potencialidades e na realidade da instituição.

Sob essa perspectiva, salienta-se, a partir das vivências aqui relatadas, a importância da aproximação da CP para com as crianças no cotidiano escolar. Conforme o DCRN-EI (Rio Grande do Norte, 2018), a figura do coordenador precisa estar intimamente envolvida na organização das práticas educativas, visando, em nossa interpretação, a participação na garantia dos direitos de aprendizagem. De tal modo, frisamos a necessidade de uma atuação profissional que fundamente-se na presença no cotidiano das crianças e na observação de seus interesses e demandas, porquanto essa postura fortalece a articulação entre os sujeitos envolvidos no contexto e favorece a construção de um vínculo próximo e afetivo com os pequenos, que também é um aspecto necessário nesse processo.

12

Ao refletirmos sobre a postura da instituição de campo a partir de Pimenta e Leal (2017, p. 107), quando dizem que também “se pode considerar a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo, no qual esses assumem também a função de ‘supervisores’ (ou orientadores) do estágio”, ressaltamos a importância do acolhimento por parte da equipe como um todo, não somente das professoras. Este caracteriza-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento da nossa proposta e formação profissional de maneira geral, visto que possibilitou a compreensão das dinâmicas do CMEI e os processos de tomadas de decisão presentes nos papéis da CP.

Por fim, destaca-se a importância do Estágio Supervisionado para a nossa formação enquanto discentes da graduação e pedagogas em formação. Nessa perspectiva, um primeiro passo foi compreender que o nosso papel não estava relacionado ao recolhimento de informações e percepção de falhas. Lá, estávamos na condição de aprendizes e pesquisadoras, que, daqui a algum tempo, estarão atuando ativamente nesse espaço formativo e humanizador. Sob esse ângulo, ressaltamos a compreensão da necessidade de olhar para a escola enquanto espaço educativo vivo e complexo, considerando seu contexto, realidade e cultura própria, de maneira que

possamos identificar as potencialidades e fragilidades de seu trabalho pedagógico em uma perspectiva sensível e transformadora.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 25-36.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMPOS, Wagner Ramos; AMARILHA, Marly. A formação em literatura e a construção das identidades negras no ensino fundamental I. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 141-160, set. 2015.

13 COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**: caderno 5. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 97-127. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-5-Crianças-Leitores-e-Autores.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. Ilustrações de Pat Ludlow. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1991.

FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. Texto literário e texto não-literário. In: FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 349-352.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GRAVES, Michael F.; GRAVES, Bonnie B. **A experiência de leitura por andaime**: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. USA: UKRA, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: Educação Infantil. Natal: Offset, 2018.