ESTÁGIO SUPERVISONADO: A ROTINA ESCOLAR COM UM ESPAÇO VIVO DE APRENDIZAGEM E PROTAGONISMO INFANTIL

Raiany Silva Diniz[1]; Izaias Félix da Cunha[2]

[1]Universidade Estadual da Região Tocantina Do Maranhão(UEMASUL), Imperatriz/Maranhão – Brasil, raiany.diniz@uemasul.edu.br

[2]Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Imperatriz/MA – Brasil, izaiasfelix002@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda a rotina escolar como fator primordial para o desenvolvimento físico, intelectual e mental dos alunos. Entende-se que o cotidiano escolar transcende a mera sequência de horários e que quando bem estruturado torna-se um cenário de vivências com propósito e conexão emocional. A problemática central questiona: como a rotina escolar, sob a ótica do protagonismo estudantil, compreendendo a importância da contextualização, da escuta ativa e da utilização de jogos como dinamizadores do interesse e da aprendizagem?. O objetivo geral consiste em analisar a rotina escolar, sob a ótica do protagonismo estudantil, compreendendo a importância da contextualização, da escuta ativa e da utilização de jogos como dinamizadores do interesse e da aprendizagem. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, unindo pesquisa bibliográfica e análise de campo. A fundamentação teórica destaca Vygotsky (1991, 2007), que enfatiza o brincar e a rotina como ferramentas para a internalização de regras e cultura. Ausubel (2003) e o diálogo com Vieira e Diniz (2018) reforçam a necessidade de ancorar novos conhecimentos em saberes prévios, tornando a aprendizagem significativa. Complementarmente, documentos como o RCNEI (1998) e a BNCC (2017) legitimam o uso de jogos e a garantia do desenvolvimento integral.

Palavras-Chave: Rotina Escolar; Aprendizagem Significativa; Protagonismo Estudantil.

1 INTRODUÇÃO

A rotina escolar é frequentemente compreendida como uma estrutura sequencial de horários e espaços que organiza o cotidiano desde a "acolhida" até a saída dos alunos. No entanto, este estudo propõe que a rotina ultrapasse o paradigma da repetição enfadonha para constituir-se como um poderoso instrumento de aprendizagem significativa. A motivação para esta pesquisa surgiu durante o período de estágio supervisionado em uma escola pública de Educação Infantil em Imperatriz - MA, onde se observou a necessidade de transformar o tempo escolar em um espaço de experiências intencionais.

Frente a estas questões, o problema central busca entender: como a rotina escolar, sob a ótica do protagonismo estudantil, compreendendo a importância da contextualização, da escuta ativa e da utilização de jogos como dinamizadores do interesse e da aprendizagem?

A metodologia adotada, por sua vez, foi a abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, articulando a revisão bibliográfica com a análise exploratória de campo realizada durante três meses. O objetivo geral foi analisar a rotina escolar, sob a ótica do protagonismo estudantil, compreendendo a importância da contextualização, da escuta ativa e da utilização de jogos como dinamizadores do interesse e da aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Rotina como elo entre o Saber Prévio e o Novo Conhecimento

Para que a rotina escolar deixe de ser mecânica, ela deve se ancorar naquilo que o aluno já conhece. Segundo David Ausubel (2003), o fator isolado mais importante na aprendizagem é o conhecimento prévio do aluno. Na Educação Infantil, isso se manifesta nos hábitos de higiene, alimentação e sono que a criança traz de casa. Dessa forma, quando o professor utiliza esses elementos na escola, ele promove uma "ancoragem" cognitiva.

No estágio em Imperatriz, observou-se que atividades contextualizadas permitem que a criança se sinta parte do processo e de inserção na sala de aula. Ao planejar uma rotina com intencionalidade, o docente ultrapassa o discurso de apenas “cumprir horários", aproximando-se cada vez mais da contextualização e concretização daquilo que os documentos oficiais denominam como Direitos de Aprendizagem.

Para mais, cabe ressaltar que as interações cotidianas, galgadas em uma rotina organizada, possibilita o surgimento de lações efetivos nas relações vivenciadas no interior da escola, o que por sua vez, torna possível que o professor consiga identificar aspectos socias, culturais e cognitivos dos alunos nas atividades desenvolvidas, como por exemplo as brincadeiras. Sobre a brincadeira como importante elemento para o desenvolvimento integral do aluno, a Base Nacional afirma que:

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. [...] Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes

> parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 37).

A interação e o brincar, representações de uma rotina organizada, tornam-se, então, eixos estruturantes que permitem a mediação das frustrações e a resolução de conflitos logo nos primeiros anos de vida, garantindo que as crianças desde pequenas consigam por meio das brincadeiras e interações ampliar as suas visões mediantes as diferentes condições, utilizando-se de um ambiente que carrega uma diversidade cultural, "o faz de conta", brincadeiras regionais, etc.

Por conseguinte, os alunos ampliam o desenvolvimento de suas habilidades ao partirem de seus conhecimentos individuais e serem inseridos numa prática educativa marcada por uma rotina escolar organizada e com finalidades educativas claras e formativas. Logo, aproxima-se da garantia de sua inclusão social e crítica no espaço escolar e da efetivação do direito de aprender e explorar diferentes linguagens e saberes.

2.2 O Brincar e a Zona de Desenvolvimento Proximal

A fundamentação teórica de Vygotsky (1991, 2007) é essencial para analisar os resultados obtidos em campo. Para o autor, o brincar é a principal atividade da criança, pois cria uma "situação imaginária" onde ela opera com significados que transcedem o seu comportamento habitual. Este pensamento é percebido em:

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (Vygotsky, 1998, p. 130).

Quando a criança brinca no faz de conta e ela se entitula de "professora", "médica" ou "mãe", por exemplo, ela age de acordo com os papéis sociais que aquele titulação lhes é representanda ou da sua percepição. Isso implica que atraves desse mecanismo haverá um controle sob os impulsos imediatos como rir fora de contexto, abandonar a cena ou agir de modo incoerente com aquele personagem o qual ela esta inteprendando, tendo

inconsientemente o desejo de representa fielmente a cena ou modo de agir. Diante disso o brincar permite o desenvolvimento da criança a partir de sua imaginação e outras brincadeiras.

Outro elemento essencial da Teoria Histórico Cultural (THC), refere-se à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que Vygotsky (2007, p. 97- 98) a elabora como sendo:

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentemente em estão embrionários. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Com base no supramencionado, a ZDP pode ser percebida, em consonância com um ambiente organizado e pautado no desenvolvimento da criança, como campos de exepriências capazes de aproximá-la de ambientes socias diversos, explorando suas capacidades de imaginação e associação com aquele ambiente pelo qual esta inserido.

Durante o desenvolvimento das atividades do Estágio Supervisionado em que utilizou-se massinhas, tintas e desenhos (Figura 1), percebeu-se que estas práticas superam o discurso de gasto energético da criança e situam-nas em atividades que proporcionam seu desenvolvimento à medida que as protagonizam nos processos de ensino e aprendizagem.

Figura 1 – Exemplo de rotina escolar baseada no protagonismo



Fonte: Registro fotográfico de autoria própria (2025)

A Figura 1 registra o momento em que as crianças foram convidadas a explorar livremente materiais como massinhas de modelar, tintas e desenhos. Longe de ser uma atividade de "preenchimento de tempo", essa prática revelou o alto grau de concentração e a singularidade de cada aluno. Além disso, durante a observação, notou-se que as crianças não apenas reproduziam formas, mas narravam suas criações, transformando a massinha em personagens de suas vivências cotidianas.

De mais a mais, durante a atividade foi observado também um grupo de crianças tentando misturar as tintas para criar novas cores, possibilitando uma troca de informações onde uma criança explicou à outra que o azul com amarelo resultava em verde. Essa colaboração entre pares é o motor do desenvolvimento potencial.

Esse cenário confirma a tese de Vygotsky (1991) sobre a função simbólica, onde o objeto (massinha) passa a representar algo ausente, permitindo que a criança opere no campo da imaginação e do significado. Para mais, a organização do espaço permitiu que as crianças transitassem entre as diferentes mesas de interesse, escolhendo com qual material desejavam interagir primeiro. Essa flexibilidade na rotina promoveu uma redução visível nos conflitos interpessoais, uma vez que o aluno, ao sentir-se protagonista de sua escolha, engaja-se de forma mais profunda na tarefa.

A mediação pedagógica, nesse contexto, não foi impositiva ou improvisada, mas observadora e encorajadora, garantindo que o tempo escolar fosse percebido como um espaço de prazer e descoberta, e não apenas de cumprimento de ordens.

2.3 O Jogo de Dominó e o Raciocínio Lógico-Matemático

Os jogos tem uma função central no desenvolvimento infantil, pois constituem uma atividade privilegiada por meio da qual a criança constrói conhecimentos, internaliza normas sociais e desenvolve funções psicológicas superiores. É através dos jogos que as crianças praticam suas percepções, aprendem a lidar com as regras e desenvolvem também suas linguagens, ampliando suas interações sociais e fortalecendo habilidades como atenção, memória, autocontrole e resolução de problemas.

Assim, faz-se necessário “cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem (Macedo, 2005, p.15). Pois, como afima Cotonhoto, Rossetti e

Missawa (2019):

> Em diversos espaços, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas (

O jogo Dominó com Copos é importante exemplo das contribuições destes nas práticas educativas. No jogo, as crianças possuem duas colunas formadas por 5 copos cada, sendo uma enumerada de 1 a 5 e a outra coluna com representação de bolinhas que equivalem a um dos números na coluna paralela. A atividade a ser realizada pelo aluno é relacionar a quantidade de bolinhas e sua representação numérica assosicando as duas colunas.

Figura 2 – Jogo de dominó com copos descartáveis



Fonte: Registro fotográfico de autoria própria (2025)

Diante disso, durante a atividade realizada foi notavel o conhecimento dos alunos com números, sem antes mesmo de qualquer orientação. O que observamos foi uma intensa troca de saberes entre os pares: crianças que já haviam consolidado a contagem rapidamente terminavam o jogo e auxiliavam espontaneamente aquelas que ainda encontravam dificuldades em relacionar as duas colunas corretamente. Assim, os jogos especialmente os que envole o raciocínio do alunos não apenas divertem, mas são um ponto inicial para o professor entender sobre o que os alunos ja conhecem ou tem maiores dificuldades na

displina de matematica, como foi o caso da referida atividade, por exemplo.

2.4 Protagonismo e Autonomia no Cotidiano Escolar

A rotina planejada com afeto e flexibilidade permite que a criança participe das decisões. Quando o aluno ajuda a organizar os materiais ou escolhe qual jogo prefere iniciar, ele está exercendo sua autonomia à medidade que fortalece as competências socioemocionais preconizadas pela BNCC, como a escuta e a colaboração. Por esta esteira, a rotina deixa de ser algo imposto "de cima para baixo" e passa a ser uma construção coletiva entre docente e discente.

Dessa forma, a construção do protagonismo e da autonomia infantil no cotidiano escolar ocorre por meio de rotinas pedagógicas intencionalmente planejadas que consideram a criança como sujeito participativo dos processos de ensino e de aprendizagem. No contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entende-se que a rotina não deve ser como uma sequência fixa de atividades, mas como um espaço horizontal que favorece a participação, a escuta e o desenvolvimento integral de cada aluno.

Nesse sentido, observou-se que a professora chamava um aluno diferente para assumir a função de “responsável do dia”, utilizando uma varinha simbólica que marcava o momento de “príncipe” e a “princesa”, o que evidenciou o aluno como protagonista do processo educativo. A criança escolhida tinha a tarefa de contar quantos alunos estavam presentes na sala, exercitando noções matemáticas básicas, como contagem, atenção e oralidade, além de fortalecer sua autoconfiança ao se colocar diante do grupo.

Em seguida, a professora conduzia os alunos até um quadro fixado no canto da parede, onde registravam, por meio de bolinhas, a quantidade de meninos e meninas que estavam presentes no dia. Cada aluno era incentivado a participar ativamente desse momento em que a professora mediava a interação e o aluno conduzia o momento, contribuindo assim para a construção coletiva do registro.

Após a marcação separada, realizava-se a contagem coletiva do total de alunos, promovendo a compreensão de soma, comparação de quantidades e organização de dados de forma concreta e visual. Essa prática, além de trabalhar conteúdos matemáticos de maneira lúdica e contextualizada, favorecia o desenvolvimento do protagonismo infantil, onde o aluno era o centro do processo. Eles participavam da rotina cotidianamente e de maneiras diferentes sendo eles os condutores da atividade sob a mediação docente.

As crianças eram constantemente impulsionadas a agir, decidir, registrar e refletir sobre o que estavam fazendo. Quando os alunos não acertavam todas as respostas, demonstravam grande interesse em participar, mesmo sendo atividade rotineira, evidenciando um ambiente acolhedor, no qual o erro era compreendido como parte do processo de aprendizagem.

Vale ainda ressaltar o trabalho com a temporalidade, pois era recorrente na rotina da sala de aula. Diariamente, a professora questionava os alunos sobre o dia da semana, o mês e o ano em que se encontravam. Ainda que, na maioria das vezes, as respostas não fossem completamente corretas, o momento despertava curiosidade, atenção e participação ativa. As crianças demonstravam agilidade em querer responder, algumas chutavam aleatoriamente todos os dias da semana, e até os finais de semana, ansiosas por acerta qual era aquele dia, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação e a escuta infantil.

Quando o aluno auxilia na contagem, no registro das informações ou na identificação do tempo, ele exerce sua autonomia de forma concreta, o que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), favorece o desenvolvimento de suas habilidades e competências de aprendizagem. Dessa maneira, as práticas realizadas pela professora contemplam os direitos de aprendizagem de participar, expressar, conviver e explorar.

As atividades mobilizaram os campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, ao trabalhar contagem, registro, comparação e soma de quantidades de forma concreta e significativa; e os campos “O eu, o outro e o nós” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, promovendo, dentro dessa rotina, a oralidade, a interação social, o protagonismo infantil, a autonomia, a cooperação e o pensamento lógico-matemático.

Portanto, práticas como essas demonstram que o cotidiano escolar, quando bem planejado e intencional, torna-se um espaço rico de aprendizagens significativas, fortalecendo vínculos afetivos, promovendo a participação ativa dos alunos e consolidando uma rotina escolar dinâmica, democrática e participativa.

Ao permitir que os alunos participem ativamente da rotina, a professora cria um ambiente em que a criança se reconhece como sujeito do seu próprio aprendizado, exercitando a autonomia e o senso crítico desde os primeiros anos escolares, o que possibilitará uma sólida base para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, a prática observada confirma que quando a rotina escolar é articulada com fundamentação teórica e mediada de maneira consciente pelo professor, ela ultrapassa o caráter meramente organizacional e assume uma função pedagógica a qual é essencial na formação integral da criança.

Logo, a rotina modela o espaço cotidiano da sala de aula em um ambiente de aprendizagem significativa, no qual as interações entre alunos e professores deixam de ser um engessamento automático de padrões e normas, passando a constituir-se como um instrumento formativo que dá continuidade ao planejamento pedagógico e às atividades desenvolvidas em sala ao promover a participação ativa, a autonomia e o protagonismo infantil.

3 CONCLUSÕES

Diante disso, podemos concluir que a rotina escolar é um dos elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança, capaz de promover o protagonismo estudantil quando planejada de forma intencional e flexível.

Constata-se que ao usarmos jogos e práticas lúdicas potencializa o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional, evidenciando que a escuta ativa e a mediação docente contribuem para um ambiente acolhedor e participativo e superando uma rotina mecânica à medida que assume uma função pedagógica e formativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P**. Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL**.** Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica**. Construção psicopedagógica, São Paulo, v. 27, n. 28, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005>. Acesso em: 11 mar. 2026.

MACEDO, L. **Ensaios Pedagógicos:** como construir uma escola para todos?. Porto Alegre, Artmed, 2007.

VIEIRA, Marli A.; DINIZ, Maria I**. Aprendizagem significativa na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.