VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

EXPERIENCES AND REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN INTERNSHIP EXPERIENCE

Raissa Freire Silva, rfs36@aluno.ifnmg.edu.br
Lílian Gleisia Alves dos Santos,
lilian.santos@ifnmg.edu.br

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões e experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado I – Docência na Educação Infantil, desenvolvido em uma escola pública do município de Salinas, Minas Gerais, com uma turma do segundo período da Educação Infantil (crianças de 5 anos). O estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, focalizando a organização da rotina, a intencionalidade do planejamento pedagógico, as mediações inclusivas e os desdobramentos de uma intervenção didática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na modalidade relato de experiência, fundamentada na observação participante e em registros em diário de campo durante as etapas de observação e regência. As vivências evidenciaram a relevância da rotina estável para a autonomia das crianças e problematizaram o uso descontextualizado de materiais apostilados, destacando a premência de sequências didáticas articuladas aos direitos de aprendizagem e campos de experiências previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que o estágio se consolidou como espaço de práxis e pesquisa, evidenciando que a docência na infância exige planejamento intencional, escuta sensível e acolhimento à diversidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Sequência Didática. Inclusão Escolar. Prática Pedagógica.

Abstract This article presents reflections and experiences from Supervised Curricular Internship I – Teaching in Early Childhood Education, carried out in a public school in the municipality of Salinas, Minas Gerais, Brazil, with a second-year Early Childhood Education class composed of five-year-old children. The study aimed to analyze pedagogical practices in the school routine, focusing on the organization of the daily routine, the intentionality of pedagogical planning, inclusive educational practices, and the outcomes of a teaching intervention. This is a qualitative study in the form of an experience report, based on participant observation and field diary records collected during the observation and teaching stages. The experiences highlighted the importance of a stable routine for children's autonomy and raised questions about the decontextualized use of workbook-based materials, emphasizing the need for teaching sequences aligned with the learning rights and fields of experience established by the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). It is concluded that the internship became a space for praxis and research, demonstrating that teaching in early childhood requires intentional planning, sensitive listening, and an inclusive approach to diversity..

Keywords: Early Childhood Education. Supervised Internship. Teaching Sequence. School Inclusion. Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado constitui um momento basilar na trajetória da formação inicial de professores, caracterizando-se não como mera aplicação instrumental de teorias, mas como campo de pesquisa e reflexão crítica sobre o fazer docente (PIMENTA, 2012). No âmbito da Educação Infantil, essa aproximação reveste-se de especificidades decisivas: demanda um olhar atento à infância como tempo de direitos, no qual o cuidar e o educar são indissociáveis e os eixos norteadores do trabalho pedagógico são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010, 2018).

Este trabalho decorre das vivências formativas desenvolvidas no componente de Estágio Curricular Supervisionado I – Docência na Educação

Infantil, realizado entre abril e junho de 2026 em uma instituição da rede pública municipal de Salinas, Minas Gerais, junto a uma turma de segundo período (crianças na faixa etária de 5 anos).

A imersão em campo possibilitou acompanhar o cotidiano da turma, participar ativamente de momentos de rotina e assumir o período de regência por meio de projetos integrados.

No cotidiano escolar observado, evidenciaram-se tensões pedagógicas recorrentes na Educação Infantil contemporânea, como a predominância de propostas fragmentadas mediadas por apostilas ou livros didáticos em detrimento de percursos investigativos contínuos, além dos desafios cotidianos voltados à inclusão efetiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas observadas e vivenciadas durante o estágio supervisionado, discutindo criticamente a estruturação da rotina, a superação de práticas pontuais por meio de sequências didáticas e a construção de mediações sensíveis à diversidade e à autoproteção corporal na infância.

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Caracterização da pesquisa e aspectos éticos

Este estudo ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa e estrutura-se metodologicamente como um relato de experiência. Conforme apontam Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência transcende a mera enumeração cronológica de fatos quando articula a empiria vivenciada ao rigor teórico-metodológico, transformando a prática docente em objeto de problematização científica.

Os procedimentos de produção de dados basearam-se na observação participante contínua e no registro sistemático em diário de campo ao longo de todas as etapas do estágio (observação, coparticipação e regência). As anotações registraram a organização dos tempos e espaços, as interações verbais e não verbais entre os sujeitos, as estratégias de acolhimento e as respostas das crianças às mediações propostas.

Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em educação, foram resguardadas a privacidade e a identidade de todos os participantes, bem como da instituição de ensino, utilizando-se identificações genéricas e nomes fictícios para os episódios dialógicos. O registro fotográfico das atividades pedagógicas contou com autorização prévia por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento, garantindo-se a não exposição indevida da imagem das crianças.

2.2 Contexto institucional e sujeitos da experiência

A intervenção ocorreu em uma escola pública municipal de Salinas, Minas Gerais, que atende turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A turma acompanhada correspondia ao segundo período da Educação Infantil, composta por

18 crianças na faixa etária de 5 anos. O agrupamento apresentava ritmos variados de desenvolvimento e comunicação, integrando crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A equipe da sala era composta pela professora regente e por uma auxiliar de apoio à inclusão.

2.3 Percurso metodológico e intervenções realizadas

O estágio organizou-se em dois momentos complementares: 1) Fase diagnóstica e coparticipação: Acompanhamento da rotina regular (acolhida, roda de conversa, refeições, parques e momentos dirigidos), identificando-se a necessidade de conferir maior organicidade e intencionalidade às atividades, que frequentemente se encerravam no preenchimento de páginas de livros didáticos sem desdobramentos expressivos; 2) Fase de intervenção e regência: Elaboração e execução de planejamentos pautados em sequências pedagógicas. Desenvolveram-se duas frentes interligadas: *Ampliação de proposta sobre identidade e diferenças:* A partir de um disparador do livro adotado, a atividade foi desdobrada em dinâmica com espelhos e contação da história *sobre ser diferente* (Silva, 2023), seguida de rodas de diálogo e reconto oral; *Sequência Didática "Meu corpo, meu cuidado":* Estruturada em três encontros articulados, teve como finalidade trabalhar o autocuidado, o autoconhecimento e a proteção corporal (limites do toque e canais de confiança). Utilizou-se o recurso lúdico do "Painel do Semáforo do Toque", a leitura mediada da obra infantojuvenil *Lili e os segredos do coração* e produções gráficas expressivas (desenho livre e representação de esquemas corporais).

Uma das atividades partiu de uma proposta apresentada no livro didático utilizado pela turma. A partir dela, foi realizada uma roda de conversa e utilizada a estratégia do espelho, permitindo que as crianças observassem suas próprias características e conversassem sobre as diferenças existentes entre as pessoas. Durante a atividade, as crianças demonstraram interesse em participar, identificando características próprias e dos colegas e estabelecendo relações com seus familiares. Dessa forma, a proposta apresentada no livro foi ampliada a partir de outras estratégias, aproximando o conteúdo das experiências das crianças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O planejamento pedagógico e a problematização do livro didático na infância

Ao se posicionarem diante do espelho de corpo inteiro, as crianças passaram a explorar minuciosamente a própria imagem refletida e a compará-la, de modo ativo e espontâneo, com os traços dos pares dispostos ao redor. Longe de uma atitude puramente mecânica ou contemplativa, o contato visual com a corporeidade disparou narrativas biográficas significativas, nas quais as dimensões da identidade, da hereditariedade e do pertencimento étnico-racial emergiram com vigor. Nesse momento de mediação sensível, uma das alunas expressou: *"Meu cabelo enroladinho é igual ao da minha mãe, mas a pele do meu primo é mais escura que a minha" (*Criança L., 5 anos).

A manifestação da Criança L. revela que a apropriação dos esquemas corporais e a identificação

das próprias características físicas na primeira infância não ocorrem no vazio conceitual ou por mera constatação biológica, mas estão profundamente enraizadas nas matrizes socioculturais e afetivas do núcleo familiar. Conforme pontua Freire (1996), o educando não ingressa no espaço escolar despido de leituras de mundo; traz consigo saberes construídos na experiência social, os quais constituem o ponto de partida indispensável para qualquer ação educativa transformadora e libertadora. Ao tomar a mãe e o primo como referências de confronto e filiação fenotípica, a criança demonstra que já constrói noções complexas acerca da diversidade humana e das gradações da cor de pele, ressignificando o ambiente da sala de aula como um espaço legítimo de validação das identidades plurais.

Essa constatação dialoga de forma orgânica com os pressupostos teóricos de Vygotsky (1998), para quem as funções psicológicas superiores e a consciência de si são forjadas na dialética entre as relações intrapsíquicas e interpsíquicas, isto é, por meio das mediações semióticas partilhadas socialmente. Na rotina da Educação Infantil, a autopercepção da criança não se desenvolve de modo isolado; ela requer espelhamento, contraposição e acolhimento nos diálogos cotidianos. O trabalho pedagógico, portanto, ganha contornos de intencionalidade ao substituir o exercício estático da pintura estereotipada de figuras em folhas apostiladas pela escuta sensível das vozes das crianças, permitindo-lhes enunciar suas singularidades e situar a si mesmas no tecido social.

Esse movimento de tomada de consciência individual serviu como solo fértil para que o grupo avançasse coletivamente da introspecção para o reconhecimento do outro, ultrapassando a mera observação das diferenças e inaugurando posturas de alteridade, cooperação e empatia entre os colegas de classe. A partir dessa dinâmica relacional estabelecida na roda, outro apontamento emergiu com clareza na turma: *"O colega usa óculos para enxergar melhor, e eu não uso, mas nós dois gostamos de correr no pátio"* (Criança P., 5 anos).

Na formulação da Criança P., evidencia-se a consolidação das aprendizagens associadas aos eixos estruturantes do currículo da infância e, mais especificamente, ao campo de experiências *"O eu, o outro e o nós"* preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Ao notar que o par necessita de óculos como recurso de correção visual, a criança não estigmatiza a diferença nem a traduz como incapacidade ou estranheza; pelo contrário, identifica a funcionalidade do acessório e busca, de imediato, um denominador comum que as une ontologicamente: o ato lúdico de correr e brincar no espaço compartilhado.

Conforme advertem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a construção da autonomia e da solidariedade é decorrente direta de práticas pedagógicas que asseguram o convívio diário com as diferenças em contextos de brincadeira compartilhada. Quando o planejamento acolhe essas situações dialógicas e rompe com a homogeneização curricular, o espaço escolar se firma como território de inclusão autêntica, onde a diversidade física e relacional é compreendida não como um obstáculo a ser contornado, mas como elemento dinamizador da aprendizagem e do desenvolvimento integral de todos os sujeitos envolvidos no ato educativo.

Essa intrincada teia de interações, olhares e construções verbais ganha materialidade plástica e registro documental na Figura 1, que captura a dinâmica pedagógica instaurada a partir da utilização do espelho de corpo inteiro em sala de aula.

Figura 1 – Atividade do espelho sobre diferenças e semelhanças.

Fonte: Acervo pessoal (2026).

A visualização da cena registrada na Figura 1 evidencia a quebra intencional com o modelo tradicional de enfileiramento e com a rigidez postural frequentemente imposta às crianças na execução de tarefas em apostilas impressas. Nota-se a estruturação do espaço em um semicírculo orgânico, no qual as crianças permanecem acomodadas no piso sobre tapetes, em plano de proximidade com o artefato pedagógico e com a professora em formação. A altura em que o espelho foi posto permitiu que as crianças não apenas vissem o próprio rosto em detalhes, mas tivessem acesso ao reflexo de sua totalidade corporal e, fundamentalmente, do coletivo de pares posicionado em torno delas.

O registro fotográfico documenta com precisão o engajamento corporal dos sujeitos: as crianças não se portam como receptoras passivas de instruções, mas tocam os cabelos, aproximam o rosto do vidro para observar os contornos dos olhos e se voltam fisicamente para os colegas com sorrisos, gestos afirmativos e apontamentos táteis. Esse dinamismo motor e relacional traduz visualmente a centralidade dos eixos interações e brincadeiras prescritos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), atestando que o conhecimento na faixa etária de cinco anos não se dissocia do movimento, da tatilidade e do reconhecimento mútuo.

Ademais, a Figura 1 comprova empiricamente como a mediação pedagógica foi capaz de ressignificar um conteúdo que, originalmente previsto no livro didático como atividade isolada de colorir contornos estáticos, foi transformado em vivência sensorial e comunicativa densa. O espelho operou, nos termos de Vygotsky (1998), como um instrumento semiótico e psicológico de transição: ele retirou as noções de identidade e alteridade do plano da abstração verbal e as devolveu ao campo da experiência viva, tornando o ambiente da sala de aula um laboratório seguro para que o agrupamento infantil investigasse, nomeasse e celebrasse as próprias particularidades físicas e culturais.

3.2 A sequência didática como estratégia de continuidade e profundidade

A fragmentação curricular identificada na fase de observação atribuiu a busca por estratégias pedagógicas que garantissem a continuidade das aprendizagens. Para tanto, adotou-se o modelo de

sequência didática conceituado por Zabala (1998), entendido como uma série articulada e intencional de atividades ordenadas para alcançar objetivos formativos que não se esgotam em uma única aula.

Essa concepção orientou o projeto "Meu corpo, meu cuidado", organizado em três módulos encadeados: 1º Encontro – Autopercepção e limites: Diálogo sobre partes do corpo e apresentação do *Painel do Semáforo do Toque*. Cores familiares foram associadas aos sentimentos de segurança (verde), dúvida/atenção (amarelo) e invasão/desconforto (vermelho), fornecendo recursos cognitivos claros para a verbalização da recusa diante de toques indesejados. A materialidade da proposta ganha visibilidade na Figura 2, que registra a mediação com o painel do Semáforo do Toque fixado na parede. Observa-se a disposição atenta das crianças no chão, enquanto uma delas é convidada a fixar os círculos adesivos coloridos sobre o contorno do corpo humano. A imagem evidencia o valor da pista visual e semiótica descrita por Vygotsky (1998): a transposição do código social do trânsito (verde = livre/seguro; amarelo = atenção; vermelho = pare/perigo) ofereceu um suporte concreto para que crianças de apenas 5 anos conseguissem categorizar sensações subjetivas de conforto e desconforto, tornando palpável o aprendizado da autoproteção.

Figura 2 – Apresentação do Painel do Semáforo do Toque.

Fonte: Acervo pessoal (2026).

2º Encontro – Literatura e afeto: Mediação de leitura da história *Lili e os segredos do coração*, problematizando sentimentos de medo e diferenciando "segredos felizes" de situações que oprimem a criança, incentivando a busca por redes de apoio. Em seguida, as crianças produziram desenhos livres como forma de expressão simbólica.

O registro da Figura 3 captura o momento de escuta atenta durante a mediação da literatura infantil. Na cena registrada, nota-se a proximidade física entre a estagiária e a turma, com o livro mantido aberto e voltado para as crianças, permitindo a leitura compartilhada das imagens expressivas da obra. A fotografia documenta a literatura funcionando como artefato mediador: as ilustrações da personagem em situações de medo serviram como espelho emocional, desmistificando o silêncio diante de situações desconfortáveis e abrindo espaço seguro para a posterior atividade de representação por meio do desenho livre.

Figura 3 – Contação da história *Lili e os Segredos do Coração.*

Fonte: Acervo pessoal (2026).

3º Encontro – Sistematização reflexiva: Retomada das discussões por meio de esquemas corporais compartilhados, permitindo consolidar os limites de intimidade e autonomia.

A concatenação das propostas conferiu sentido ao percurso. Vygotsky (1998) assevera que as funções psicológicas superiores se estruturam a partir da mediação semiótica e das trocas sociais. Ao abordar um tema delicado por meio de instrumentos lúdicos diversificados (painel visual, narrativa literária e desenho), as crianças puderam reelaborar conceitos internos com segurança socioemocional: *"Se alguém tocar onde fica a cor vermelha, a gente tem que gritar bem alto 'não pode!' e contar pra professora ou pra vó"* (Criança G., 5 anos).

3.3 Inclusão, alteridade e as mediações pedagógicas na infância

A presença de crianças com TEA no agrupamento ressaltou que a inclusão escolar não se materializa apenas na garantia de matrícula ou no espaço físico compartilhado, mas na flexibilização e diversificação das formas de comunicação e participação (VYGOTSKY, 1998).

A Figura 3 ilustra ainda, a dinâmica da contação da história sobre inclusão, evidenciando a disposição da turma e a atuação integrada entre a estagiária e a auxiliar de apoio à inclusão. Observa-se que a criança com diagnóstico de TEA encontra-se acomodada no mesmo plano que os demais colegas, amparada pela presença próxima da auxiliar que realiza mediações sensoriais e pontuais com o suporte visual do livro físico. O registro demonstra visualmente que a inclusão escolar efetiva não reside no isolamento da criança atípica em tarefas paralelas, mas na garantia de arranjos relacionais e apoios individualizados que viabilizem sua permanência e coparticipação nas vivências coletivas do grupo.

Figura 4 – Contação da história *Sobre Ser Diferente.*

Fonte: Acervo pessoal (2026).

Durante as atividades coletivas, observou-se que crianças com perfis sensoriais e tempos atencionais distintos demandavam mediações diferenciadas (Figura 4). A articulação entre a estagiária, a professora regente e a auxiliar de apoio permitiu antecipar as etapas da aula por meio de pistas visuais, recurso central para a previsibilidade das crianças autistas. Na contação da história *Sobre ser diferente* (SILVA, 2023), cuja personagem central utiliza cadeira de rodas, os suportes ilustrados e a

mediação concreta facilitaram o engajamento de toda a turma.

A leitura disparou compreensões espontâneas sobre cooperação e respeito: *"Ela não anda com a perna, anda com a roda da cadeira, mas ela joga bola e brinca igual todo mundo"* (Criança M., 5 anos).

Durante a dinâmica do Semáforo do Toque, uma das crianças autistas, que habitualmente se esquivava de atividades verbais longas, interagiu diretamente com os círculos coloridos do painel, apontando para as cores e sinalizando gestualmente as áreas de desconforto. Essa manifestação confirmou a premissa de que a garantia dos direitos de aprendizagem, em especial *conviver*, *participar*, *expressar* e *conhecer-se* (BRASIL, 2018), depende de um ambiente pedagógico que acolha múltiplas formas de linguagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso do Estágio Curricular Supervisionado I revelou-se como um espaço privilegiado de práxis, onde os referenciais teóricos foram tensionados e ressignificados diante da complexidade da sala de aula real. A experiência evidenciou que a docência na Educação Infantil não comporta práticas lineares ou mecanizadas por cartilhas e apostilas prontas; exige, fundamentalmente, autoria docente, escuta sensível e planejamento intencional.

A passagem de atividades pontuais e desarticuladas para a construção de sequências didáticas proporcionou experiências de aprendizagem mais densas, participativas e significativas para as crianças. Concomitantemente, o trabalho com temas relativos à autoproteção e à diversidade mostrou que as crianças da primeira infância possuem capacidade reflexiva apurada quando lhes são ofertados suportes lúdicos e espaços dialógicos seguros.

Por fim, a imersão formativa reforçou a concepção de que a escola inclusiva se constrói na singularidade de cada intervenção pedagógica, reafirmando o estágio supervisionado não como um rito protocolar burocrático, mas como território de investigação indispensável à constituição de uma identidade docente ética, crítica e comprometida com a infância.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a Deus, pela força, discernimento e perseverança concedidos ao longo desta caminhada acadêmica.

À família, em especial à mãe Andriele e à avó Edite, pelo apoio incondicional, afeto e estímulo constante diante de cada desafio superado.

À orientadora, Profa. Dra. Lílian Gleisia Alves dos Santos, pelo acompanhamento generoso, pelas orientações precisas e pela confiança depositada no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de curso e amigos, Mateus, Tamires, Emanuelly e Andressa, pela partilha solidária, incentivo mútuo e companheirismo durante toda a trajetória formativa.

À instituição de ensino, à equipe pedagógica e a todas as crianças que integraram esta experiência de estágio, permitindo que o cotidiano da infância se convertesse em aprendizado e compromisso docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

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

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. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Stephanie Caroline Hirai da. **Sobre ser diferente**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.