

A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO NO PRIMEIRO ANO DE PEDAGOGIA: APRENDIZAGENS A PARTIR DE VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thaina Santos¹

Fabiana Vigo Azevedo Borges²

RESUMO

O presente artigo discute aprendizagens construídas durante o estágio supervisionado realizado na Escola Municipal Antônio Domingos Paro, com foco na observação e participação em práticas pedagógicas junto a crianças da Educação Infantil, incluindo estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise fundamenta-se sobretudo nos aportes teóricos de Vygotsky e Wallon, para quem o desenvolvimento infantil é constituído pelas interações sociais, afetivas e corporais que emergem no cotidiano. As experiências na sala de aula, na brinquedoteca e no parquinho demonstram que práticas pedagógicas intencionais, afetivas e inclusivas potencializam participação, autonomia e aprendizagem. Conclui-se que o estágio constitui espaço decisivo de articulação entre teoria e prática, contribuindo para a consolidação da identidade profissional da futura docente.

Palavras-chave: Estágio. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda em Pedagogia no Centro Universitário UNIFAFIBE.

² Doutora e Mestre em Educação. Docente do Centro Universitário UNIFAFIBE.



A formação de professores para a Educação Infantil constitui, historicamente, um campo marcado por tensões conceituais, disputas epistemológicas e múltiplas configurações institucionais, evidenciando a complexidade de preparar profissionais para atuar com crianças pequenas. No contexto brasileiro, observa-se uma expressiva diversidade de modelos formativos, decorrentes da articulação entre políticas públicas, diretrizes legais e distintas concepções pedagógicas que orientam tanto a formação inicial quanto a continuada. Tradicionalmente, essa formação ocorre nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados em instituições públicas e privadas, presenciais ou a distância, contemplando estudantes em formação inicial e profissionais que buscam segunda graduação. Trata-se de proposta que abrange uma ampla gama de áreas e etapas educacionais — da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I — além de componentes dedicados à gestão escolar.

A organização curricular dessas licenciaturas tende a distribuir, ao longo dos primeiros semestres, disciplinas teóricas que introduzem fundamentos da educação, seguidas por componentes práticos e estágios supervisionados, mais intensificados no final do curso. Todavia, no presente estudo optou-se pela realização do estágio ainda no primeiro semestre da graduação, permitindo antecipar vivências concretas da prática profissional e estabelecer, desde cedo, uma leitura crítica sobre o cotidiano escolar.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reforçou a exigência de formação superior para atuação



nesse segmento e evidenciou a centralidade da primeira infância como fase crucial do desenvolvimento humano. Essa determinação legal impulsionou o fortalecimento da formação universitária de educadores da infância, destacando a necessidade de cursos capazes de articular fundamentos teóricos e práticas pedagógicas adequadas às especificidades da criança pequena.

Nesse sentido, Melo (2020) ressalta que a formação do pedagogo se consolida na articulação entre os referenciais teóricos estudados e as práticas vivenciadas em contextos educativos. O estágio, portanto, assume papel decisivo, pois oferece ao licenciando a oportunidade de experimentar o fazer docente de modo situado, integrando experiências concretas e saberes acadêmicos. Em consonância, Pimenta e Lima (2015) afirmam que o estágio é espaço privilegiado em que o futuro professor mobiliza observação, imitação, reflexão, análise crítica e reelaboração de práticas, reconstruindo continuamente sua atuação à luz das demandas reais da escola.

Esse debate torna-se ainda mais relevante quando se considera o cenário contemporâneo da educação inclusiva. No cotidiano das instituições educacionais, encontra-se um número crescente de estudantes com deficiência que, ao serem matriculados, não buscam apenas acesso físico à escola, mas condições reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Entretanto, estudos como os de Silva, Souza e Negreiros (2020) evidenciam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades significativas para atender a esse público, revelando limitações estruturais na formação inicial e continuada e reforçando a urgência de práticas formativas que preparem o docente para atuar em contextos diversos e complexos.



Assim, sustenta-se que o estágio supervisionado desempenha papel estruturante nos modelos formativos, uma vez que funciona como o principal elo entre universidade e escola. Constitui-se como espaço concreto de experimentação pedagógica, análise crítica e construção da identidade profissional, articulando teorias, metodologias e práticas de forma integrada ao longo do processo formativo.

Nesse cenário, compreender o estágio como componente essencial da formação docente implica reconhecer sua potência enquanto espaço de diálogo entre a produção acadêmica e os desafios cotidianos da escola. A partir dessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar as aprendizagens construídas pela licencianda durante o estágio realizado na Escola Municipal Antônio Domingos Paro, atentando às interações com crianças da Educação Infantil — incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) — e investigando de que modo tais vivências se articulam aos referenciais da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, especialmente os contributos de Vygotsky e Wallon, que fundamentam a compreensão do desenvolvimento infantil como processo social, afetivo e mediado.

2- A FORMAÇÃO DOCENTE E A VIVÊNCIA INCLUSIVA NOS ESTÁGIOS

A literatura sobre formação docente reconhece o estágio supervisionado como um dos eixos estruturantes da profissionalização do professor, pois permite ao licenciando aproximar-se do campo escolar, compreender suas dinâmicas internas e relacionar conhecimentos teóricos à complexidade das práticas pedagógicas. A inserção no cotidiano da escola pública não se limita ao contato inicial com a realidade; constitui-se como espaço de diálogo crítico com processos educativos, com sujeitos e com



condições concretas de trabalho. Ribeiro e Araújo (2017) apontam que a aprendizagem no estágio depende do posicionamento ativo do estudante, já que é no enfrentamento de situações pedagógicas reais que o licenciando compreende os desafios estruturais e institucionais que atravessam o trabalho docente.

Nessa perspectiva, o estágio assume papel formativo decisivo ao possibilitar ao aluno professor o exercício de análise, interpretação e intervenção, oferecendo condições para articular saberes acadêmicos com a diversidade de experiências presentes na escola. Conforme discutem Corte e Lemke (2015), o estágio tem como finalidade aproximar o licenciando de seu futuro campo profissional, criando oportunidades para que mobilize e desenvolva competências relacionadas à prática pedagógica, à observação sistemática, à mediação e ao planejamento educativo.

Ao discutir a formação de professores no contexto contemporâneo, é imprescindível considerar que essa vivência ocorre em um cenário marcado pelo avanço das políticas de educação inclusiva. Nas últimas décadas, a ideia de uma escola aberta à diversidade consolidou-se como princípio ético e legal no Brasil. A Constituição Federal de 1988 assegura a todos o direito à educação, incluindo estudantes com deficiência e outras condições que demandam atendimento educacional específico (BRASIL, 1988). Posteriormente, documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, ampliaram a compreensão de que todas as crianças — independentemente de características físicas, cognitivas, linguísticas, culturais ou sociais — devem estar incluídas no ensino regular, reforçando que “As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1997, p. 17-18).”



A partir desses marcos, o debate sobre inclusão passou a integrar de maneira mais incisiva a agenda formativa dos cursos de licenciatura. Glat e Fernandes (2005) destacam que a educação inclusiva parte do pressuposto de que a escola é espaço de socialização e aprendizagem para todos, devendo garantir condições equitativas de acesso, participação e desenvolvimento. Assim, incluir não significa apenas permitir a presença física do aluno, mas criar contextos pedagógicos capazes de responder às necessidades específicas de cada sujeito e promover a aprendizagem em sua diversidade.

Essa perspectiva dialoga com a formulação de Mantoan (2005), que entende a inclusão como capacidade de reconhecer o outro em sua singularidade, convivendo e interagindo com pessoas diferentes, rompendo com modelos segregadores que limitavam o direito à educação. Nessa mesma direção, Ferreira e Ferreira (2004) afirmam que discutir inclusão implica reconhecer a heterogeneidade dos sujeitos e compreender que cada estudante apresenta interesses, motivações e modos particulares de aprender, o que exige práticas pedagógicas sensíveis, flexíveis e pautadas na valorização das diferenças.

No âmbito das políticas educacionais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a inclusão como uma ação política, cultural e pedagógica que busca assegurar o direito de todos os estudantes estarem juntos, participando e aprendendo em condições não discriminatórias. Tal política determina que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve funcionar de forma complementar ao ensino comum, articulado ao projeto pedagógico da escola, garantindo recursos e orientações que favoreçam práticas inclusivas.

Dessa forma, pensar a formação docente sob a ótica da inclusão implica reconhecer o estágio supervisionado como espaço privilegiado para



que o licenciando compreenda como, de fato, a escola enfrenta os desafios impostos pela diversidade. O estágio torna-se ocasião para analisar como as instituições acolhem alunos com deficiência, como organizam o trabalho pedagógico, quais estratégias de mediação são utilizadas e como se constituem as interações entre professores, estudantes e profissionais de apoio.

Nesse processo, o licenciando tem oportunidade de problematizar situações, identificar limites estruturais e refletir sobre práticas que potencializam ou restringem a participação dos alunos. Assim, a vivência inclusiva no estágio não apenas contribui para a formação crítica do futuro professor, mas também o desafia a articular teorias de desenvolvimento, perspectivas pedagógicas e princípios éticos que fundamentam uma escola verdadeiramente democrática e aberta à diversidade humana.

3- AS APRENDIZAGENS DOCENTES A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DE UMA LICENCIANDA

A etapa de estágio supervisionado configura-se como momento privilegiado para que o estudante de Pedagogia desenvolva um olhar investigativo sobre a prática educativa, articulando, de maneira concreta, os referenciais teóricos estudados ao longo da formação com os desafios, dinâmicas e complexidades do cotidiano escolar. No caso da licencianda do 1º ano, a experiência vivenciada em uma escola pública permitiu não apenas observar processos pedagógicos, mas também compreender como as interações, os vínculos e as mediações se constituem em elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil e para a atuação docente.

A partir deste ponto, serão analisadas e discutidas as aprendizagens construídas durante o estágio, considerando aspectos como rotina,





interações, estratégias pedagógicas, mediação com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e relações afetivas estabelecidas no ambiente educativo. Essas reflexões permitem compreender de que modo a licencianda começou a elaborar sua identidade profissional, reconhecendo que a docência na infância exige sensibilidade, fundamentação teórica consistente e capacidade de interpretar situações educativas à luz de autores como Vygotsky e Wallon. Dessa forma, os itens seguintes aprofundam a análise das vivências e evidenciam como a experiência prática contribuiu para ampliar seu entendimento sobre a complexidade do trabalho docente nas instituições públicas de Educação Infantil.

3.1- Rotina na sala de aula: interações e mediações

A participação na rotina escolar permitiu observar como gestos aparentemente simples — organizar materiais, acolher as crianças, apoiar a realização de tarefas — possuem impacto significativo no desenvolvimento socioemocional e cognitivo. A teoria histórico-cultural evidencia que tais interações não são neutras: constituem-se como situações mediadoras que influenciam diretamente o modo como a criança se relaciona com o mundo, com os colegas e com o conhecimento. Para Vygotsky (1998), todo processo de aprendizagem é essencialmente social, uma vez que o desenvolvimento da criança acontece inicialmente no nível social; e, depois, no nível individual, destacando a centralidade das interações adultas no processo de internalização das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, a observação cotidiana revelou que o simples ato de sentar-se ao lado de uma criança, auxiliando-a a compreender uma instrução ou reorganizar um material, constitui uma mediação que amplia sua capacidade de agir de forma autônoma. A mediação verbal, com linguagem clara e estruturada, mostrou-se especialmente relevante no caso



de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que tendem a responder melhor a instruções objetivas, sequenciadas e acompanhadas de suporte visual. A organização do ambiente — desde a disposição dos objetos até a previsibilidade das ações — também se revelou um elemento fundamental para garantir segurança emocional, favorecendo participação e engajamento.

Wallon (2007) contribui para essa compreensão ao afirmar que a criança se desenvolve por meio da integração entre emoção, motricidade e cognição, dimensões que se manifestam de forma intensa na rotina escolar. Segundo o autor, a emoção, motricidade e cognição formam uma unidade funcional.

O acolhimento inicial, por exemplo, não atua apenas na esfera emocional, mas repercute no comportamento cognitivo e motor da criança ao longo do dia. Uma recepção sensível reduz tensões, regula o corpo e permite que a criança se engaje com mais flexibilidade em desafios cognitivos. Do mesmo modo, pequenas intervenções — como mediar conflitos, apoiar uma criança que demonstra insegurança ou encorajar iniciativas de exploração — revelam o caráter profundamente interdependente dessas dimensões.

Neste sentido, a vivência do estágio possibilitou perceber que a rotina não é um conjunto mecânico de ações, mas um espaço pedagógico dotado de intencionalidade. Cada momento — registro, roda de conversa, lanche, atividades dirigidas, transições e organização do espaço — torna-se oportunidade de observação, escuta e intervenção. Ao atuar nesses momentos, a licencianda pôde experimentar o papel de mediadora, testando formas de comunicação, estratégias de apoio e modos de favorecer a autonomia das crianças.



Essa perspectiva ajuda a compreender por que o acolhimento, o reforço positivo e a mediação sensível se mostraram eficazes no apoio às crianças, sobretudo àquelas com TEA, que se beneficiam de instruções objetivas, previsibilidade e uso de recursos visuais, conforme orientações do DSM-5 (APA, 2014).

3.2. Brinquedoteca: o brincar como linguagem e conhecimento

A brinquedoteca constituiu-se como um espaço altamente fecundo para a compreensão das múltiplas linguagens da infância, permitindo observar como o brincar organiza, estrutura e potencializa o desenvolvimento infantil. A literatura especializada tem reiterado que o brincar não pode ser reduzido a mero passatempo ou momento recreativo; ao contrário, trata-se de atividade estruturante que possibilita à criança elaborar significados, interpretar o mundo e construir formas complexas de pensamento. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, o jogo é entendido como atividade orientadora da infância, exercendo função primordial na formação de funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p.

112) afirma:

No brinquedo, a criança está sempre acima da sua idade média, acima de seu comportamento cotidiano; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1998, p. 112):



Essa concepção permite interpretar o brincar como espaço de emergência de processos simbólicos, em que a criança assume papéis, cria narrativas e reelabora experiências sociais. Durante o estágio, atividades com massinhas, blocos de montar, jogos de encaixe e brinquedos temáticos evidenciaram não apenas o desenvolvimento da coordenação motora ou da atenção, mas a produção de sentidos que emergem das interações entre pares e com os adultos.

O brincar mediado pela licencianda, por exemplo, demonstrou que a intervenção sutil — sugerir materiais, organizar o espaço ou nomear ações — pode ampliar significativamente a participação das crianças e favorecer a construção de hipóteses e estratégias de resolução de problemas. Em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), observou-se que atividades sensoriais previsíveis e com regras claras geravam maior engajamento, favorecendo comunicação e permanência na tarefa. Esse achado corrobora pesquisas contemporâneas, que apontam que o brincar estruturado pode reduzir níveis de ansiedade, ampliar interações e favorecer comportamentos sociais mais espontâneos.

Além disso, foi possível identificar que o espaço da brinquedoteca, ao permitir um ambiente seguro e menos hierarquizado, favorecia a expressão da afetividade. Gestos de aproximação, pedidos de ajuda, convites para brincar e demonstrações de carinho revelaram que o brincar é também prática relacional, constituindo-se como território de construção de vínculos. Em consonância com Wallon (2007), emoção e cognição entrelaçam-se no ato de brincar, e a afetividade torna-se força motriz que sustenta a iniciativa infantil, mobilizando o desejo de participar, criar e interagir. Assim, a brinquedoteca não apenas fomentou aprendizagens cognitivas e motoras,



mas evidenciou dimensões emocionais e sociais fundamentais para o desenvolvimento e para a prática educativa inclusiva.:

Durante o estágio, atividades com massinhas, blocos e jogos de encaixe permitiram observar processos de simbolização, resolução de problemas e interações sociais. Crianças com TEA demonstraram maior conforto e engajamento em atividades sensoriais e previsíveis, corroborando estudos que apontam o brincar estruturado como ferramenta para reduzir ansiedades e ampliar comunicação.

3.3. Parquinho: corpo, movimento e interação social

O parquinho revelou-se um espaço privilegiado para observar como o corpo e o movimento constituem dimensões fundamentais da experiência infantil. Diferentemente do ambiente mais estruturado da sala de aula ou da brinquedoteca, o parquinho apresenta desafios espontâneos: correr, subir, equilibrar-se, esperar a vez, negociar brinquedos e resolver conflitos corporais ou verbais. Esses elementos se articulam diretamente com a compreensão walloniana do desenvolvimento infantil, que atribui ao movimento função estruturante na formação da personalidade. Para Wallon (2007), o corpo não é apenas meio de locomoção, mas linguagem expressiva, matriz das relações sociais e do emergir das emoções.

No cotidiano do estágio, observou-se que situações aparentemente simples — como subir no escorregador, empurrar o balanço ou participar de uma brincadeira coletiva — exigiam das crianças tomada de decisão, percepção do outro, controle motor e regulação emocional. Para a licencianda, esse espaço mostrou-se fértil para compreender como a criança articula motricidade, afetividade e cognição em movimentos integrados e interdependentes.



Vygotsky também oferece contribuição valiosa para interpretar tais processos. Ao considerar que o desenvolvimento ocorre na relação com o outro, o parquinho configura-se como ambiente rico em interações sociais espontâneas. Negociar uma disputa por um brinquedo, esperar o turno na fila ou acolher um colega em dificuldade são ações que emergem como formas de aprendizagem social mediada. Nesses momentos, observou-se que as crianças mobilizam estratégias de cooperação, linguagem emocional e recursos comunicativos que, muitas vezes, não se manifestavam com tanta intensidade em contextos mais formais.

No caso de crianças com TEA, a experiência no parquinho evidenciou a importância de pequenas mediações por parte da licencianda e da professora titular. Antecipações verbais, explicação prévia das regras e acompanhamento próximo mostraram-se fundamentais para reduzir inseguranças e ampliar a participação. Tais intervenções contribuíram para estruturar previsibilidade e favorecer interação com colegas, demonstrando que a inclusão não se limita a adaptações pontuais, mas requer compreensão sensível dos modos de ser e agir de cada criança.

A vivência nesse espaço permitiu à licencianda compreender que o parquinho é mais do que local de recreação: é território pedagógico, onde emergem aprendizagens que dificilmente se revelam em outros contextos. Ali, o corpo fala, as emoções se manifestam de modo ampliado e a interação social ocorre de forma intensa, exigindo do educador capacidade de observação, escuta e intervenção sutil. Assim, o parquinho tornou-se lugar privilegiado para refletir sobre como a prática docente pode favorecer autonomia, cooperação e engajamento, consolidando-se como espaço decisivo para o desenvolvimento integral da criança.



3.4- Estratégias pedagógicas e inclusão

Ao longo das intervenções foram mobilizadas estratégias como:

- uso de recursos visuais;
- reforço positivo;
- atividades sensoriais;
- rotinas estruturadas.

Essas práticas estão relacionadas a uma perspectiva inclusiva, que compreende o aprendizado como processo relacional e adaptativo. A BNCC (2017) orienta que a educação infantil deve garantir experiências que promovam participação, autonomia e respeito às identidades e ritmos individuais.

A experiência mostrou que crianças com TEA respondem positivamente a ambientes estruturados, planejados e afetivos, reforçando que a inclusão não se limita à presença, mas à criação de condições reais de participação.

3.5- Vínculos afetivos e mediação

A formação de vínculos afetivos revelou-se um dos elementos centrais da minha experiência de estágio, especialmente pelo contato diário com as crianças na Educação Infantil. A aproximação espontânea — como quando vinham até eu pedir ajuda para abrir a lancheira, convidaram-me para brincar na brinquedoteca ou simplesmente me abraçaram ao me ver chegar — evidenciou que a relação educativa se consolidou a partir da confiança. Esses gestos, aparentemente simples, foram fundamentais para estabelecer

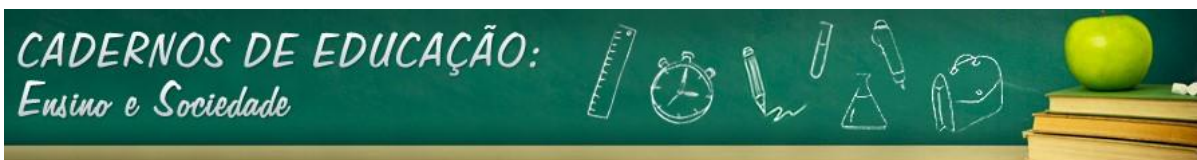


um clima de segurança emocional, condição indispensável para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa.

Wallon (2007) destaca que a afetividade não é um componente secundário no desenvolvimento infantil, mas sim um elemento estruturante das ações e relações. Em diversas situações, percebi na prática o que o autor descreve: crianças que inicialmente apresentavam resistência a participar das atividades se engajavam mais facilmente quando eu as acolhia com atenção e sensibilidade. Um dos exemplos mais marcantes foi o vínculo estabelecido com uma criança com TEA. Quando eu a acompanhava na brinquedoteca ou no parquinho, observava que seu comportamento se tornava mais tranquilo e receptivo. O simples fato de eu estar presente, oferecendo um olhar atento, aumentava sua disposição para interagir e explorar o ambiente.

Vygotsky (1998) também contribui para compreender esse processo ao afirmar que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da interação social e da mediação do outro. Assim, as relações afetivas estabelecidas não eram apenas demonstrações de carinho, mas instrumentos pedagógicos que sustentavam intervenções, orientavam comportamentos e facilitavam aprendizagens. Por exemplo, quando uma criança me chamava para ajudá-la a montar um brinquedo ou resolver um conflito, o vínculo construído permitia que eu atuasse como mediadora, orientando a linguagem, a resolução de problemas e a convivência.

Portanto, os vínculos afetivos construídos durante o estágio não se restringem à dimensão emocional; eles estruturaram e potencializaram a mediação pedagógica. A confiança mútua estabelecida abriu espaço para intervenções mais eficazes, favoreceu a participação ativa das crianças e contribuiu para um ambiente educativo acolhedor, colaborativo e propício ao desenvolvimento integral.



3.6- Aprendizados pessoais e profissionais

A prática do estágio proporcionou um processo intenso de formação, no qual pude ampliar competências tanto pessoais quanto profissionais. A convivência diária com as crianças, com suas demandas diversas e seus modos singulares de estar no mundo, exigiu de mim sensibilidade, observação analítica e capacidade de adaptação. A cada dia, eu era convidada a reavaliar minhas atitudes e intervenções, compreendendo que ser professora implica um exercício contínuo de reflexão e ressignificação.

Enfrentar desafios cotidianos foi essencial para meu crescimento. Situações como conflitos entre colegas, dificuldades de interação, necessidades sensoriais específicas — especialmente no acompanhamento de crianças com TEA — exigiram atenção redobrada e postura mediadora. Eu precisei observar cuidadosamente, interpretar sinais, ajustar minha linguagem e criar estratégias para favorecer a participação e o bem-estar de cada criança. Essa experiência ensinou-me que a docência na infância não se resume a executar atividades planejadas, mas envolve ler o contexto, acolher as emoções e criar possibilidades de aprendizagem a partir do que emerge no cotidiano.

Entre os aprendizados mais significativos, destaco a compreensão da importância do vínculo afetivo como base da prática pedagógica. Ao receber abraços espontâneos, ao ser chamada para brincar ou ao ser procurada para resolver situações de insegurança, percebi que minha presença tinha impacto direto na forma como as crianças se envolviam nas atividades. Esses momentos fortaleceram minha percepção de que a relação educativa é construída no encontro, no diálogo e na escuta ativa.



Profissionalmente, o estágio ampliou minha visão sobre planejamento pedagógico. Compreendi que planejar exige prever possibilidades, mas também estar aberto ao inesperado. Muitas vezes precisei reformular ações no momento, ajustando atividades conforme o interesse ou a necessidade do grupo. Esse exercício constante de flexibilidade reforçou minha capacidade de mediação e minha segurança para atuar em diferentes situações.

Em síntese, o estágio contribuiu para consolidar competências fundamentais à docência: sensibilidade para compreender as crianças em sua singularidade, observação atenta para interpretar contextos, mediação para apoiar aprendizagens e adaptabilidade para responder aos desafios. Trata-se de um processo formativo contínuo, no qual aprendi não apenas a ser professora, mas a ser uma profissional capaz de olhar o cotidiano com criticidade, afeto e compromisso com a educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado realizado na Escola Municipal Antônio Domingos Paro configurou-se como um espaço formativo privilegiado, no qual a articulação entre teoria e prática pôde ser vivenciada de maneira concreta e reflexiva. As experiências observadas e vividas no cotidiano escolar permitiram compreender que a formação docente não se limita ao domínio de conteúdos e metodologias, mas envolve dimensões afetivas, relacionais, éticas e corporais que atravessam o trabalho pedagógico na Educação Infantil. A prática cotidiana evidenciou que o desenvolvimento da criança ocorre de maneira integral, mobilizando aspectos cognitivos, emocionais e motores, tal como discutem Vygotsky e Wallon em seus referenciais teóricos.



Ao acompanhar rotinas, interações, conflitos, brincadeiras e processos de exploração, tornou-se evidente que a escola é um ambiente dinâmico no qual o professor atua como mediador sensível, responsável por criar condições para que cada criança participe, se expresse e construa significados. A reflexão sobre essas vivências permitiu à licencianda desenvolver uma leitura mais aprofundada sobre o papel da mediação e sobre como práticas intencionais podem ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, sobretudo daquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Observou-se que pequenas intervenções — ajustes na comunicação, adequação de instruções, organização do ambiente, apoio emocional — têm impacto decisivo na maneira como cada criança se engaja nas atividades e se relaciona com seus pares.

As experiências na brinquedoteca, no parquinho e na sala de aula reforçaram que a Educação Infantil demanda um olhar atento às múltiplas linguagens da criança, reconhecendo o brincar, o movimento, a interação e a afetividade como dimensões estruturantes da aprendizagem. O estágio permitiu compreender, na prática, que tais elementos não constituem momentos periféricos da rotina escolar; ao contrário, são espaços pedagógicos densos, capazes de revelar necessidades, potencialidades e formas de comunicação fundamentais para o planejamento educativo.

Nesse percurso, tornou-se evidente que o estágio supervisionado não é apenas um requisito curricular, mas um processo formativo crítico que desafia o futuro professor a

interpretar situações, problematizar práticas, tomar decisões e construir saberes profissionais situados. Ao deparar-se com a diversidade presente na escola pública, especialmente no âmbito da educação inclusiva, a licencianda pôde compreender que ensinar exige constante análise do



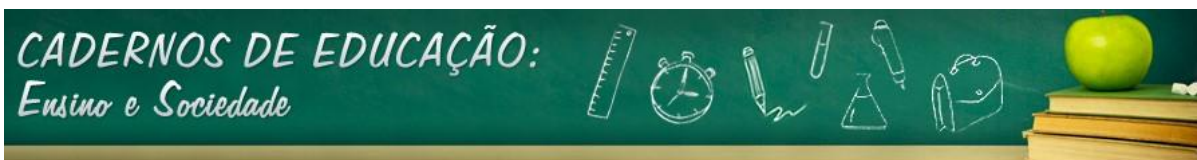
contexto, conhecimento teórico sólido e abertura para aprender com as próprias experiências e com aqueles que fazem parte do cotidiano escolar.

Assim, compreender a rotina escolar como território de aprendizagens docentes significa reconhecer que é nela que se tornam visíveis os desafios concretos da prática educativa: a necessidade de ajustar intervenções, lidar com emoções, promover participação, construir vínculos e elaborar respostas pedagógicas sensíveis. Nesse processo, teoria e prática deixam de ser dimensões distantes e passam a operar de forma integrada, orientando o desenvolvimento de competências profissionais que sustentam uma atuação ética, inclusiva e reflexiva.

Conclui-se que o estágio supervisionado contribuiu de maneira decisiva para a construção da identidade docente da licencianda, permitindo-lhe desenvolver competências relacionadas à observação, mediação, análise crítica, sensibilidade pedagógica e compreensão da diversidade infantil. A experiência vivida reforça a necessidade de uma formação que valorize a prática situada, o diálogo com referenciais teóricos consistentes e a construção de uma postura profissional comprometida com a inclusão, o respeito às diferenças e o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, o estágio não apenas aproximou a licencianda do cotidiano escolar, mas também ampliou sua compreensão sobre a complexidade e a responsabilidade da docência na Educação Infantil, preparando-a para atuar de modo consciente, sensível e socialmente comprometido.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil.**

Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/bncc> . Acesso em: 01 nov.

2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF:

Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 01 nov.

2025.

CORTE, V.; LEMKE, C. **O estágio supervisionado e a formação inicial de professores: reflexões sobre a prática.** 2015.

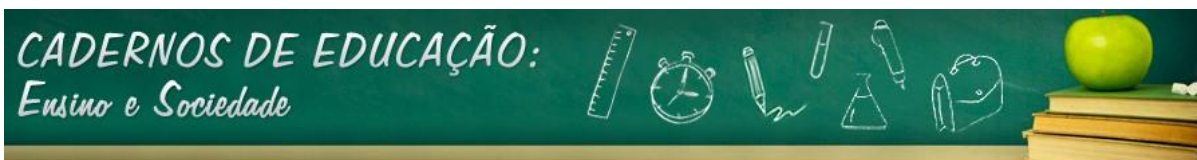
FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.**

In: Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2005.

OLIVEIRA, M. A.; GOMES, A. C. **Educação Infantil e Desenvolvimento**

Infantil: práticas pedagógicas inclusivas. São Paulo: Cortez, 2015.



PIAGET, J. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

RIBEIRO, R. A.; ARAÚJO, E. C. **Estágio supervisionado: possibilidades de aprendizagem na formação inicial**. 2017.

SILVA, R. C.; SOUZA, L. A.; NEGREIROS, S. S. **A formação do professor e os desafios da educação inclusiva**. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca: princípios, políticas e práticas em educação especial.

Salamanca: UNESCO, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025.