

ENTRE TEORIA E PRÁTICA: vivências pedagógicas no Estágio Supervisionado I em Educação Infantil/Creche

Luana de Oliveira Lopes¹

Mylena Rezini²

Rafaela Haveroth³

Juliana Pedrosa Bruns⁴

Resumo: Este artigo integra as atividades do Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino situada no Vale do Itajaí (SC) e tem como objetivo analisar as vivências pedagógicas desenvolvidas com uma turma de crianças de 0 a 2 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem descritiva. A proposta pedagógica foi estruturada a partir da aplicação de uma sequência didática centrada no tema das cores, visando proporcionar experiências lúdicas que favorecessem o reconhecimento das cores, bem como o desenvolvimento da percepção visual, da coordenação motora fina e da capacidade de pareamento. As atividades envolveram contação de histórias, jogos, pintura, alimentação e brincadeiras, buscando estimular o interesse e a curiosidade das crianças. Os resultados evidenciam que, por meio das ações planejadas e desenvolvidas pelas acadêmicas, as crianças puderam vivenciar o processo de reconhecimento das cores de maneira lúdica e acessível, ao mesmo tempo em que desenvolveram habilidades perceptivas, motoras e cognitivas. Conclui-se que a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado I foi fundamental para a integração entre teoria e prática, proporcionando às acadêmicas um espaço enriquecedor para a aplicação dos conhecimentos adquiridos e para o desenvolvimento das competências necessárias à atuação docente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Pedagogia. Educação Infantil. Formação inicial de professores.

BETWEEN THEORY AND PRACTICE: pedagogical experiences in supervised Internship I in early childhood education/daycare

Abstract: This article is part of the activities of the Supervised Internship I in the Pedagogy course at an educational institution located in the Vale do Itajaí region (SC), and aims to analyze the pedagogical experiences developed with a group of children aged 0 to 2 years in a Municipal Early Childhood Education Center. This is a field research with a descriptive approach. The pedagogical proposal was structured around the application of a didactic sequence focused on the theme of colors, aiming to provide playful experiences that fostered color recognition, as well as the development of visual perception, fine motor coordination, and matching ability. The activities included storytelling, games,

¹Cursando Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. E-mail: luanalopes@unifebe.edu.br

²Cursando Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. E-mail: mylena@unifebe.edu.br

³Cursando Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. E-mail: rafaela.haveroth@unifebe.edu.br

⁴Doutora em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0150356078086113>. E-mail: juliana.bruns@unifebe.edu.br

painting, eating, and play, seeking to stimulate the children's interest and curiosity. The results show that, through the planned and developed actions by the students, the children were able to experience the process of color recognition in a playful and accessible way, while simultaneously developing perceptual, motor, and cognitive skills. It is concluded that the experience gained during Supervised Internship I was fundamental for the integration of theory and practice, providing the students with an enriching space to apply the knowledge acquired and to develop the competencies necessary for teaching in Early Childhood Education.

Keywords: Supervised Internship. Pedagogy. Early Childhood Education. Initial Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto do Estágio Supervisionado I, realizado por meio de uma instituição de ensino situada no Vale do Itajaí (SC). A atividade foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na mesma cidade da referida instituição.

Em consonância com Pimenta e Lima (2006), compreendemos que o Estágio Supervisionado tem como finalidade proporcionar aos acadêmicos vivências em contextos escolares que evidenciem a prática docente, contribuindo para o desenvolvimento das competências profissionais dos licenciandos. Trata-se de um espaço formativo que promove a práxis, isto é, a articulação crítica e reflexiva entre teoria e prática.

Nesse viés, Garrido e Lucena (2006), elucidam que o estágio não deve ser compreendido apenas como atividade prática, mas como atividade teórica, voltada à instrumentalização da práxis docente - entendida como ação transformadora da realidade. Nesse sentido, o estágio, enquanto componente curricular, configura-se como uma atividade de conhecimento, fundamentação, diálogo e análise crítica, cuja finalidade é subsidiar a intervenção consciente na realidade. A práxis, por sua vez, concretiza-se no exercício profissional do docente, no contexto da sala de aula, da escola, do sistema educacional e da sociedade.

Nessa direção, o objetivo deste artigo é analisar as primeiras experiências das acadêmicas de Pedagogia no Estágio Supervisionado I em Educação Infantil/creche, evidenciando as relações estabelecidas entre os conhecimentos teóricos adquiridos e a prática pedagógica vivenciada no CMEI. Esse processo é importante para compreender como a prática pedagógica contribui para formação de futuros pedagogos e para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Para dar continuidade ao diálogo proposto, informamos que este artigo está organizado em tópicos. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a investigação, seguido da descrição da metodologia de pesquisa. Em seguida, desenvolve-se a análise dos dados e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo é abordado a fundamentação teórica, que contempla uma breve história da criança e da infância, enfatizando a importância dos primeiros anos para a formação da criança. Aborda-se, ainda, a trajetória histórica da Educação Infantil e da Creche no Brasil, destacando sua origem e o papel que desempenham na atualidade. O texto também discute o protagonismo infantil no processo de desenvolvimento, assim como a importância de um ambiente pedagógico adequado e adaptado às necessidades da criança para a promoção do aprendizado.

O capítulo também aborda a Legislação e as Políticas Públicas na Educação Infantil, apresentando sua estrutura e relevância, com ênfase no atendimento às creches. Além disso, discute a atuação didático-pedagógica, ressaltando o papel fundamental do professor no desenvolvimento integral das crianças.

2.1 Educação Infantil

No decorrer da história é possível observar que a criança era vista como um mini adulto, sem direitos e sem assistência, pois não havia a compreensão de que a infância era uma etapa específica da vida (Ariés, 1981).

Durante o século XVI, surgiu na França a ideia de que a infância é uma etapa essencial para desenvolvimento humano e deveria ser vivenciada de forma absoluta, trazendo o “sentimento da infância”.

Ariès (1981) identifica dois sentimentos sobre a infância. O primeiro, presente no século XVI, é a “paparicação”, que seria o tratamento excessivamente carinhoso das crianças na família. O segundo, surgiu no século XVII, é a visão mais disciplinada e consciente da infância, influenciada por eclesiásticos e moralistas, que viam as crianças como seres frágeis que precisam de cuidado e disciplina. Essa abordagem, mais séria, foi adotada mais tarde também nas famílias (Ariés, 1981).

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. [...] (Ariès, 1981, p.156).

No início do século XIX, surgiram os primeiros jardins de infância em Blankenburg, na Alemanha, influenciados por Friedrich Froebel. Ele acreditava que, ao serem ensinadas de maneiras criativas desde os primeiros anos de vida, as crianças poderiam absorver um amplo conjunto de conceitos (Oliveira, 2002).

No Brasil, foi durante a segunda metade do século XIX, logo após a Abolição da Escravatura, que foram criadas algumas ações isoladas para a proteção da criança, com o objetivo de influenciar o destino dos filhos de escravos. A criação de creches e asilos foi uma tentativa de resolver essas questões.

No final do século XIX, as elites brasileiras, influenciadas pelo Movimento das Escolas Novas, que promoviam uma educação mais moderna, baseada nos modelos europeus e americanos, adotaram o jardim de infância como uma dessas ideias. No entanto, houve muitas discussões sobre sua verdadeira função, já que alguns viam essas instituições como uma forma de assistencialismo para crianças pobres, enquanto outros defendiam que poderiam trazer benefícios para o desenvolvimento infantil (Oliveira, 2002).

Em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, foram criados os primeiros jardins de infância privados. Alguns anos depois, foram abertas as instituições públicas, mas estas atendiam principalmente crianças de classes sociais favorecidas, com um currículo pedagógico baseado em Froebel (Oliveira, 2002).

Durante o ano de 1882, houve uma divisão dos grupos assistencialistas, distinguindo os jardins de infância dos demais. Surgiu, então, uma forte proteção às crianças, que parte de uma visão preconceituosa sobre a pobreza. Nessa época, muitos pais consideravam os jardins de infância perigosos, pois retiravam as crianças do ambiente doméstico de forma precoce e prejudicial. Assim, apenas as mães trabalhadoras aceitavam a ingresso de seus filhos nessas instituições (Oliveira, 2002).

Após a Proclamação da República em 1889, surgiram novas iniciativas para cuidar da infância, como a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância e do Departamento da Criança. Algumas escolas infantis e jardins de infância foram

fundadas, tanto por imigrantes europeus quanto pelo governo. A urbanização e a industrialização também mudaram a estrutura familiar e, com isso, a necessidade de instituições para cuidar das crianças de mães trabalhadoras aumentou (Oliveira, 2002).

As mulheres que cuidavam de crianças em troca de dinheiro eram chamadas de “criadeiras”, mas ficaram conhecidas como “fazedoras de anjos” devido à alta mortalidade infantil, consequência da precariedade frequente na época. Com a chegada de imigrantes europeus para trabalhar nas fábricas, o problema da Educação Infantil ainda não era visto como um dever social, mas como um favor concedido a algumas famílias ou grupos. Somente em 1922 foi realizado o “Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância”, surgindo as primeiras normas para as crianças em escolas maternais e jardins de infância (Oliveira, 2002).

Atualmente, na sociedade, por vezes, os pais não conseguem dedicar tempo integral aos filhos. Devido a essa necessidade, as crianças passam a maior parte do seu tempo nas creches. Por causa desse afastamento na relação entre pais e filhos, é papel do professor criar um vínculo com a criança (Ignacio, 2014).

Durante o período em que a criança permanece na creche, a rotina é fundamental para que ela compreenda que há um tempo determinado para todas as atividades, auxiliando a criança a entender a organização do dia. Além disso, a rotina contribui para o desenvolvimento de hábitos saudáveis, estimula o crescimento cognitivo e promove autonomia das crianças (Ignacio, 2014).

Na sequência, apresentamos algumas reflexões sobre o brincar, o cuidar e o educar na Educação Infantil.

2.2 O brincar, o cuidar e o educar na Educação Infantil

A partir de Ignacio (2014), compreendemos que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança descubra o mundo ao seu redor e interaja com outras crianças. Assim, ser criança é brincar, conviver, explorar, expressar-se e conhecer-se.

O brincar espontâneo e significativo exerce um papel crucial no desenvolvimento infantil, proporcionando experiências de fantasia nas quais a criança reproduz papéis sociais e desenvolve interações sociais relevantes. Por meio dessas vivências, ela elabora conflitos internos, controla sentimentos e expande sua lógica,

memória e simbolização, antecipando situações reais e incorporando regras de convivência. O brincar espontâneo oferece um espaço seguro para testar limites e compreender o “outro”.

Nessa direção, o cuidar, o brincar e o educar são processos inter-relacionados e fundamentais na Educação Infantil. O brincar em grupo oferece às crianças a oportunidade de conviver com normas e regras compartilhadas, estimulando a cooperação e o respeito mútuo. Por meio dessas experiências, aprendem a esperar sua vez, resolver conflitos de forma autônoma e expressar afeto.

O cuidar e educar são práticas essenciais na ação docente, que consideram tanto as necessidades individuais quanto coletivas das crianças (Brasil, 2018). Essas ações devem ser planejadas, intencionais e flexíveis, promovendo a autonomia. Cabe aos professores apoiar as crianças, garantindo acolhimento, segurança e a construção de relações significativas.

Para promover o desenvolvimento infantil, as instituições de Educação Infantil devem fundamentar suas práticas em princípios éticos, estéticos e políticos, valorizando a autonomia, os direitos e a ludicidade. A criança precisa vivenciar experiências desafiadoras e exploratórias, sempre mediadas pelo adulto.

Nessa direção, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996), é imprescindível no processo educacional, promovendo a socialização das crianças e a integração de suas experiências familiares ao ambiente escolar (Brasil, 2018). Ao combinar o educar e cuidar, amplia as vivências, os saberes e habilidades das crianças por meio da interação e do brincar.

Na sequência, será elucidado sobre o professor mediador e a organização dos espaços na Educação Infantil.

2.3 O professor mediador e a organização dos espaços na Educação Infantil

De acordo com Barbosa e Horn (2008), o professor na Educação Infantil deve ter um papel muito além de estar presente fisicamente na sala de aula, é fundamental que ele se envolva de forma ativa e intencional, criando um ambiente participativo e acolhedor em que as ideias, dúvidas e hipóteses das crianças sejam ouvidas, legitimadas e transformadas em oportunidades de aprendizagem. O professor conecta o mundo e o conhecimento à vida das crianças, proporcionando acolhimento e amor a elas. O professor, nesse sentido, atua como uma ponte entre a escola e a

comunidade, fortalecendo laços sociais, incluindo a cultura local e adaptando o ensino.

Para tanto, é indispensável ao professor ter uma intenção pedagógica ao propor interações significativas, considerando as necessidades de cada faixa etária e respeitando suas individualidades. Além disso, é fundamental garantir espaços para a participação das famílias, respeitando e acolhendo suas diferentes formas de organização.

Logo, os docentes devem ter o conhecimento sobre o que será ensinado, utilizando a metodologia mais indicada para realizar as atividades de ensino de uma forma que a criança aprenda adequadamente. Assim, é fundamental que o professor articule os temas trabalhados aos objetivos gerais estabelecidos para o ano letivo, realizando a previsão dos conteúdos, mantendo-se atualizado em relação às temáticas abordadas e promovendo o diálogo com outros educadores, de modo a ampliar seus conhecimentos e qualificar sua prática pedagógica.

Na creche, é essencial estabelecer uma rotina organizada que proporcione às crianças um ambiente acolhedor e estruturado. Para isso, é necessário definir momentos específicos para descanso, alimentação e atividades pedagógicas, que estimulem tanto o aprendizado quanto a socialização. A esse respeito, Barbosa (2006, p. 116) nos chama a atenção para o fato de que,

Muitas vezes, as rotinas que estão presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de educação infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional, não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da educação infantil e de uma tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho das instituições de educação e cuidados das crianças pequenas [...].

Ao professor, cabe, portanto, organizar uma rotina com intencionalidade pedagógica, visando a integralidade entre o cuidar, o educar e o brincar.

Nessa direção, é preciso compreender a criança como agente ativo de seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, o docente da Educação Infantil deve atuar como mediador entre a criança e o ambiente em que ela está inserida. Isso envolve o uso intencional dos materiais disponíveis, a organização do espaço escolar, incluindo mobiliário, equipamentos e demais recursos, assim como a qualidade das interações estabelecidas com as crianças (Oliveira, 2002).

Nas salas, os armários necessitam estar dispostos em locais mais baixos facilitando o acesso das crianças, permitindo que elas busquem e guardem seus materiais, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia (Oliveira, 2002).

O ambiente escolar, portanto, pode ser considerado um local de vivências e explorações, um espaço com muitos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, significados de palavras, experiências e expressões, além de ampliar sua percepção sobre o mundo (Oliveira, 2002).

Nesse viés, o professor desempenha um papel indispensável ao observar as manifestações das crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades de análise. Ao utilizar o ambiente e as referências culturais já incorporadas na linguagem, ele aumenta o pensamento da criança, expondo-a a um conhecimento organizado de forma estruturada e lógica. Nas rotinas diárias da creche e pré-escola, é ele quem organizará as atividades e selecionará materiais que orientem as crianças na construção de novos significados e na modificação de conceitos já vistos anteriormente, de forma intencional e direcionada (Oliveira, 2002).

Os vínculos com o professor de Educação Infantil ajudam a criança a superar desafios no aprendizado. Para isso, é importante que ela participe das atividades, com temas relevantes e conectados às suas experiências. Além disso, precisa estar em um ambiente que favoreça seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, permitindo-lhe expressar sentimentos, perguntar e expor opiniões. Para tanto,

O professor pode criar situações que possibilitem à criança imergir em atividades significativas em que busque explicar o mundo em que vive e a si mesma. Essas situações - com seus cenários, participantes e papéis - são recursos para a formação de habilidades e a construção de conceitos e valores por parte dela (Oliveira, 2002, p. 221).

Chamar a atenção da criança e responder suas perguntas de modo atencioso, ajuda a criar na creche e pré-escola uma comunidade de aprendizes curiosos e reflexivos, permitindo ao professor identificar os melhores caminhos para seu desenvolvimento (Oliveira, 2002).

Sendo assim, as relações afetivas estabelecidas entre o professor de Educação Infantil e a criança são fundamentais para estabelecer um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante, onde a criança possa explorar, expressar suas ideias e enfrentar desafios. Dessa forma o professor pode compreender melhor as necessidades individuais e orientar o processo de aprendizagem de forma mais sensível.

Em seguida, abordaremos algumas das contribuições de Vygotsky e Piaget sobre a criança e seu desenvolvimento.

2.4 A criança e o seu desenvolvimento: contribuições de Piaget e Vygotsky

Através de suas pesquisas, Piaget (1989) identificou quatro fases do desenvolvimento cognitivo. Essas etapas são: sensório-motora (do nascimento até os dois anos de idade), pré-operacional (dos dois aos sete anos), concretas (dos sete aos doze anos) e operatório formal (a partir dos doze anos).

Neste artigo, dar-se-á ênfase à fase sensório-motora, sendo uma fase decisiva para a formação da identidade, das emoções e das habilidades cognitivas. É um momento em que as crianças percebem o mundo principalmente por meio de seus sentidos e de suas ações físicas. Nessa fase, elas desenvolvem o conceito de permanência do objeto, ou seja, a compreensão de que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis aos seus olhos.

Uma característica dessa fase é o autorreconhecimento, que é quando a criança compreende que é um ser único e independente, entendendo que as outras pessoas são separadas dela. No final dessa fase, a linguagem começa a surgir, mostrando que a criança entende que as palavras podem representar objetos e sentimentos. Assim, ela começa a guardar informações sobre o mundo, lembrá-las e dar nomes a elas (Faria, 1989).

Enquanto isso, de acordo com Oliveira (2002), ao discutir as contribuições de Vygotsky, destaca que o campo interpsicológico criado nas interações entre as crianças, especialmente nas brincadeiras, permite o confronto entre suas respectivas "zonas de desenvolvimento proximal". Esse processo favorece a construção de representações cada vez mais abstratas da realidade e o desenvolvimento de novas formas de autorregulação - compreendidas como modos pessoais e historicamente construídos de pensar, sentir, lembrar, movimentar-se e gesticular.

Conforme exposto por Palangana (1994), a "zona de desenvolvimento proximal", conceito elaborado por Vygotsky, refere-se à distância entre o que a criança é capaz de realizar de forma autônoma e aquilo que pode alcançar com a mediação de outras pessoas. Durante as brincadeiras e interações sociais, as crianças enfrentam e ampliam suas zonas de desenvolvimento, o que favorece o aprimoramento de habilidades cognitivas e emocionais. Tais interações contribuem

para a construção de representações mais abstratas da realidade e para o desenvolvimento de formas de autorregulação - como pensar, raciocinar, sentir e agir de maneira mais complexa (Palangana, 1994).

Essa proximidade física e interação contínua entre a criança e o professor não apenas fortalecem os laços afetivos, como também atuam como mediadores no processo de desenvolvimento infantil. O contato constante, aliado a estímulos sensoriais e sociais, contribui para a construção de novas competências emocionais e cognitivas, ampliando as formas pelas quais a criança interpreta e interage com o ambiente ao seu redor.

Na sequência, apresentaremos uma breve discussão sobre a legislação e as políticas públicas que dialogam sobre a Educação Infantil em nosso país.

2.5 Legislação e Políticas Públicas na Educação Infantil

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, instituída pela Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), é a principal norma que regula a educação no Brasil, garantindo o direito à educação gratuita, a valorização dos docentes e da gestão escolar, além de estabelecer princípios, diretrizes e normas para a organização do sistema educacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ela também orienta a elaboração dos currículos e serve de base para as políticas públicas educacionais, com foco em uma educação de qualidade, democrática e inclusiva. A LDB, em consonância com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), assegura o atendimento em creches e pré-escolas como direito das crianças e dever do Estado.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (Brasil, 2010) orientam a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, em consonância com a Educação Básica, valorizando o cuidado, o brincar e o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. O documento define princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo direitos como acesso à educação gratuita, respeito à diversidade, inclusão, proteção e dignidade. Reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, promovendo práticas pedagógicas que respeitem culturas locais, indígenas, afro-brasileiras e do campo, com participação ativa da comunidade e das famílias. As práticas devem ser baseadas na ludicidade, nas múltiplas linguagens e na observação contínua do desenvolvimento infantil, assegurando a transição para o Ensino Fundamental sem antecipação de conteúdos.

Os **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil** (Brasil, 2018) orientam políticas públicas que assegurem o cuidado e o ensino de qualidade na Primeira Infância, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. O documento aborda áreas como gestão democrática e colaborativa dos sistemas e instituições, valorização e formação dos profissionais, currículo e práticas pedagógicas baseadas na interação e no brincar, além da parceria com as famílias e a comunidade. Destaca também a importância da intersetorialidade para garantir serviços articulados, bem como a adequação de espaços, materiais e infraestrutura que favoreçam um ambiente seguro, acessível, inclusivo e estimulante. Esses parâmetros reforçam o papel da criança como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e inserida em um contexto cultural, social e afetivo que deve ser valorizado.

A **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2018) é um documento normativo que estabelece os aprendizados fundamentais da Educação Básica, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Como referência para diretrizes curriculares e políticas educacionais, a BNCC busca alinhar a capacitação de professores, avaliações e a infraestrutura, promovendo equidade e qualidade no ensino. Fundamentada em princípios éticos, políticos e estéticos, estabelece dez competências gerais para preparar os estudantes para a vida, a cidadania e o mercado de trabalho, alinhando-se à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e incentivando a transformação social e a preservação ambiental.

As competências gerais da Educação Básica, segundo a BNCC, têm como objetivo formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para a vida em sociedade. Elas incluem o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, a valorização cultural, o uso consciente das tecnologias, a argumentação baseada em fatos e a prática da empatia e do respeito à diversidade. Além disso, promovem a autonomia, a responsabilidade e a resiliência, incentivando o bem-estar físico e emocional, o diálogo e a cooperação com base em princípios éticos, democráticos e sustentáveis.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) refere-se à criança como um ser ativo que observa, questiona, levanta hipóteses e constrói conhecimentos através de interações com o mundo físico e social. A criança é vista como um sujeito histórico e cultural, cujas identidades pessoais e coletivas se formam por meio de vivências sociais, especialmente no brincar, explorar e questionar. Reconhece a criança como

cidadã ativa garantindo seu protagonismo em ambientes educativos, onde expressão, afeto, socialização e o imaginário conduzem os processos de aprendizagem e desenvolvimento, além de toda a prática pedagógica. Além disso, preconiza a garantia de acesso à Educação Infantil de qualidade, respeitando os direitos da criança de brincar, comunicar-se, ou seja, ser criança e viver suas infâncias com dignidade, reconhecendo seu ritmo e maneira única de relacionar-se com ela mesma, com o outro e com o ambiente, manifestando seu jeito de agir nas situações cotidianas.

Cabe sinalizar, que a BNCC (Brasil, 2018) organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos orientam o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, abordando temas como a convivência social, a expressão corporal, as manifestações artísticas, a comunicação e a exploração do mundo físico e sociocultural. Por meio de brincadeiras, interações e experiências sensoriais e cognitivas, as crianças expandem seu conhecimento sobre si mesmas e o ambiente ao seu redor. Nesse processo, destaca-se o papel essencial do professor como mediador das vivências proporcionadas às crianças.

Tecidas essas reflexões, salientamos que os documentos citados acima são a base para assegurar uma Educação Infantil de qualidade, equitativa e coerente em todo o país. Eles orientam a organização do trabalho pedagógico, definem direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecem parâmetros que assegurem o respeito às especificidades da infância. Ao estabelecer critérios, princípios e metas para a atuação das instituições de ensino, esses documentos contribuem para a valorização da infância, a formação das crianças e a construção de práticas educativas.

3 METODOLOGIA

Para este trabalho foi realizada uma pesquisa de campo no componente curricular Estágio Supervisionado I, vinculado a uma instituição de ensino superior localizada no Vale do Itajaí, em Santa Catarina. As atividades foram desenvolvidas por meio de observações e práticas pedagógicas com uma turma de crianças de 0 a 2 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil.

A pesquisa de campo, segundo Gonsalves (2001, p.67)

[...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Assim sendo, é por meio desta experiência que buscamos compreender de forma mais profunda a dinâmica da creche e a interação das crianças com o ambiente educacional.

O Estágio Supervisionado foi conduzido a partir de uma metodologia organizada em diferentes etapas. A primeira delas consistiu em uma pesquisa bibliográfica, que serviu de base para a construção do referencial teórico, fundamentando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em diretrizes de políticas públicas voltadas à infância. O foco central do estudo foi a Educação Infantil, com a intenção de compreender a organização educacional necessária para essa etapa, a interação entre professor e criança, e refletir sobre práticas pedagógicas direcionadas à crianças de zero a três anos. O estágio foi desenvolvido junto a bebês e crianças bem pequenas, em conformidade com os princípios estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018).

Após essa etapa, foi realizada a observação em campo, no que se refere à regência do professor e à análise documental da creche, permitindo o registro de dados detalhados sobre a prática pedagógica, a interação entre professor e criança, a dinâmica do cotidiano e a organização da creche. As observações foram registradas por meio de um Diário de Bordo, um registro reflexivo e analítico das experiências vivenciadas em diferentes espaços, tempos e contextos da creche, permitindo a identificação das ações pedagógicas que ocorreram no dia a dia.

Falar sobre o uso do diário é relatar uma experiência que permeia pela formação inicial e continuada de professores que estão preocupados com sua prática docente e que buscam então investigar formas para tornar a aula cada vez mais significativa. Sendo assim o objetivo dessa escrita se caracteriza por relatar a importância de registrar no diário de bordo as vivências na formação docente (Batista, 2019, p. 289).

Após a observação de campo foi realizada a elaboração dos Planos de Ação, com base nas observações feitas anteriormente, seguido da etapa da regência, com a aplicação dos planos, efetivando a ação docente. Cabe elucidar que, neste artigo a ênfase recai sobre as atividades desenvolvidas com as crianças no período da regência, na qual as três acadêmicas e três primeiras autoras (sob a orientação da quarta autora) desenvolveram atividades pedagógicas por meio de uma sequência

didática para trabalhar durante sete dias com uma turma de crianças de 0 a 2 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil.

A sequência didática contemplou uma série de atividades planejadas para explorar as cores com as crianças da Educação Infantil, sendo elas, uma contação de história com o livro “Cores das cores”, de Arthur Nestrovski, seguida de uma proposta de rabiscos com giz de cera em papel pardo e, posteriormente, as atividades “Copos coloridos”, “Associação de cores e imagens”, “Cores na parede”, “Cores na garrafa” e “Piquenique das cores”. Todas essas propostas serão detalhadas no tópico seguinte, evidenciando seus objetivos, a participação das crianças e os resultados observados em diálogo com o referencial teórico deste estudo. As atividades foram pensadas em consonância com as habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018).

Salientamos, que o diálogo constante com a professora regente da sala foi essencial para alinhar as propostas do estágio às rotinas e necessidades das crianças, bem como para garantir uma prática significativa e integrada ao contexto escolar. Este apoio foi fundamental para a execução das atividades, contribuindo com observações, mediações e trocas que favoreceram o processo de ensino-aprendizagem. Afirmamos que foi uma etapa marcada pela construção coletiva do conhecimento e pelo respeito ao tempo e às expressões das crianças, reforçando a importância do planejamento colaborativo na prática pedagógica.

Por essa perspectiva, ao planejar uma sequência didática, também deve-se levar em conta os diálogos e relações interativas entre professor/aluno e aluno/aluno, observando as influências dos temas ou conteúdos nessas relações, bem como o papel de todos no desenvolvimento das atividades, na disposição dos conteúdos, no tempo e espaço, nos recursos didáticos e na avaliação, tudo tem que ser muito bem planejado e organizado para a obtenção do êxito na realização das atividades (Ugalde; Roweder, 2020, p. 03).

Por fim, a última etapa consistiu na elaboração dos Relatórios e na análise da regência de classe, com base em todo o processo vivenciado ao longo dessa experiência formativa.

O desenvolvimento das atividades de campo, desde a fase de observação até a regência, compreendeu uma carga horária de 55 horas. Já a construção da fundamentação teórica, a elaboração dos Planos de Ação e dos Relatórios, bem como a organização da documentação pedagógica para a confecção do Portfólio, totalizou 50 horas. Somadas, essas atividades corresponderam a uma carga horária total de 105 horas.

A combinação dessas etapas metodológicas permitiu a compreensão profunda e detalhada da prática docente na creche, contribuindo para a construção do conhecimento necessário para a futura atuação docente das acadêmicas nesse campo educacional.

A pesquisa adotou a abordagem descritiva como método de análise. As acadêmicas registraram suas vivências por meio de um diário de bordo, o que contribuiu significativamente para o planejamento das aulas em parceria com a professora regente.

De acordo com Pedroso, Silva e Santos (2018), a pesquisa descritiva tem como objetivo representar, de forma detalhada, um fenômeno ou situação, possibilitando a compreensão das particularidades de indivíduos, grupos ou contextos. Esse tipo de investigação permite ainda identificar relações entre os eventos observados, priorizando a observação e o registro dos fatos.

A seguir, são apresentados os resultados e as discussões decorrentes da experiência vivenciada.

4 VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EM EDUCAÇÃO INFANTIL/CRECHE

Durante a realização do estágio, o tema central das atividades foi o estudo das cores, com o objetivo de favorecer a identificação e a classificação de diferentes tonalidades pelas crianças da Educação Infantil. Nos primeiros dias, a introdução ao tema ocorreu de forma lúdica e leve, por meio de músicas e contação de histórias.

Inicialmente, as crianças se organizaram no tatame e foi iniciada uma roda de conversa. Nesse momento, as crianças puderam fazer perguntas e serem ouvidas de forma individual e coletiva. Conforme aponta Oliveira (2002), chamar a atenção da criança e responder suas perguntas de modo atencioso, ajuda a criar na creche e pré-escola uma comunidade de aprendizes curiosos e reflexivos, permitindo ao professor identificar os melhores caminhos para seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a roda de conversa torna-se um espaço privilegiado para o professor observar, escutar e compreender os interesses, questionamentos e formas de expressão das crianças.

Demos início com uma música de “Bom dia” e, em seguida, uma das acadêmicas começou uma contação de história, usando o livro “Cores das cores”, do autor Arthur Nestrovski.

Observamos que as crianças permaneceram atentas e demonstraram interesse pela obra literária, em consonância com os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Durante a leitura do livro, foram realizadas intervenções pedagógicas por meio de questionamentos acerca das cores apresentadas na narrativa. Em seguida, buscamos estabelecer uma relação com o cotidiano das crianças, por meio de perguntas que estimulavam a identificação das cores em seu ambiente familiar e escolar, como descrito na LDB (Brasil, 1996) sobre a Educação Infantil, que afirma ser imprescindível no processo educacional, promover a socialização das crianças e a integração de suas experiências familiares ao ambiente escolar, embora apenas algumas tenham se manifestado verbalmente.

A atividade foi complementada com a audição de uma canção temática sobre as cores, acompanhada da apresentação visual de lápis de cor, um para cada criança, a fim de reforçar a associação entre som, imagem e significado. Em consonância com a BNCC, observamos que a prática propiciou alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender (Brasil, 2018).

Após essa etapa inicial, quando as crianças já estavam familiarizadas com o tema, passamos a desenvolver atividades que permitissem o contato direto com as cores, utilizando, por exemplo, giz de cera para rabiscos em papel pardo.

As crianças foram conduzidas até o papel pardo previamente disposto no chão da sala de aula, sendo então orientadas a realizar desenhos utilizando giz de cera de diferentes cores. Durante a atividade, observamos expressivas manifestações de interesse por parte das crianças, que se envolveram ativamente na produção dos desenhos e nos comentários a respeito das cores e formas representadas. Em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), observamos que a atividade propiciou os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: “Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros” (Brasil, 2018, p. 47).

Em diálogo com Cavalcanti (2005), consideramos que a criança é protagonista de sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Assim, enquanto professoras em formação, atuamos como mediadoras em todo o processo educativo, promovendo situações que favorecessem o encontro entre as crianças e o conhecimento. Nesse contexto, reconhecer e valorizar os saberes prévios das crianças mostrou-se fundamental como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, com o objetivo de contribuir para a identificação e organização das diferentes cores, propusemos atividades lúdicas de pareamento como “Copos coloridos”, “Associação de cores e imagens” e “Cores na parede”, que tornaram o processo mais significativo e envolvente para as crianças.

Na atividade “Copos coloridos”, quatro crianças por vez posicionaram os copos coloridos em seus respectivos pares. A grande maioria acertou todas cores e posições; as poucas que trocaram alguma cor, ao serem questionadas, perceberam o equívoco e se corrigiram. Dessa forma, podemos afirmar que a atividade foi concluída com êxito.

A classificação de objetos segundo atributos como cor, forma, tamanho ou peso constitui uma habilidade essencial no processo de desenvolvimento infantil. A BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância de propor situações nas quais as crianças possam observar, comparar, relacionar e categorizar elementos do ambiente, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico e a capacidade de análise.

Na proposta intitulada “Associação de cores e imagens”, cada criança, individualmente, escolheu uma imagem e a posicionou no grupo correspondente, de acordo com a cor predominante.

Observamos que a maioria das crianças realizou o pareamento de forma satisfatória e demonstrou entusiasmo em repetir a atividade. As que apresentaram dificuldades iniciais conseguiram concluir a tarefa com êxito após a mediação de uma das acadêmicas, evidenciando a importância da intervenção pedagógica no processo de aprendizagem.

Na prática, essa habilidade foi estimulada por meio de uma atividade em que as crianças associaram imagens às suas cores correspondentes, utilizando painéis com velcro para fixá-los. A proposta possibilitou que elas refletissem sobre semelhanças, exercitassem a coordenação motora e reforçassem a percepção visual.

Já na atividade intitulada “Cores na parede”, pedimos para todas as crianças se sentarem de frente para os papéis contendo imagens de frutas, previamente fixados na parede. Em seguida, uma a uma, as crianças foram chamadas para pegar duas bolinhas de cores distintas e realizar o pareamento com a imagem correspondente. A maioria das crianças conseguiu realizar sem grandes dificuldades, demonstrando capacidade de identificar as cores, nomeá-las em voz alta e posicioná-las no local correto. As demais crianças também conseguiram realizar a atividade, porém precisaram de auxílio para identificar o espaço correspondente. De modo geral,

o desempenho observado superou as expectativas iniciais: a maioria das crianças permaneceu sentada, aguardando com paciência a sua vez de participar, o que também evidencia avanços no desenvolvimento da atenção, autocontrole e respeito às regras da atividade.

Para apresentar aos pais as propostas desenvolvidas durante a semana de intervenção, foi realizada a vivência “Cores na Garrafa”. As crianças foram orientadas a se sentarem espalhadas no tatame e, em seguida, foi colocada uma garrafinha com água e tinta à frente de cada uma. Nesse momento, foi solicitado que aguardassem sem mexer no material até que todas tivessem recebido suas garrafinhas.

Essa atividade exemplifica como o professor pode criar situações que possibilitem à criança imergir em experiências significativas, nas quais ela possa buscar explicações sobre o mundo em que vive e sobre si mesma. Essas vivências tornam-se recursos fundamentais para a formação de habilidades e para a construção de conceitos e valores, conforme destaca Oliveira (2002, p. 221).

Com essa atividade, objetivamos analisar a capacidade das crianças de compreenderem comandos verbais e o tempo de espera entre orientações. Identificamos que pouco mais da metade das crianças aguardou o segundo comando para pegar a garrafa, enquanto as demais mostraram-se mais ansiosas, mexendo e chacoalhando a garrafa assim que a receberam.

A atividade de manipular garrafinhas contendo água e tinta favoreceu o desenvolvimento progressivo das habilidades manuais das crianças, como propõe a BNCC (Brasil, 2018). Ao sacudir as garrafas para misturar os líquidos, as crianças exercitaram o controle dos movimentos das mãos e dos braços, aperfeiçoando a coordenação motora fina e a percepção de causa e efeito.

Além disso, a experiência proporcionou uma forma lúdica de explorar as cores, perceber suas transformações e conhecer a diversidade de tonalidades resultantes das misturas, estimulando a curiosidade, a criatividade e o raciocínio das crianças (Brasil, 2018). Durante a atividade, todas as crianças mostraram-se encantadas com a mudança da cor da água e ficaram bastante animadas com a atividade.

Como encerramento da semana de aplicação das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado, foi realizado um “Piquenique das cores”. Durante o piquenique, questionamos as crianças sobre as cores das frutas, estimulando a identificação e a nomeação oral. Aproveitamos também a ocasião para destacar que algumas frutas possuem coloração distinta entre a casca e o interior, promovendo a

observação atenta e o enriquecimento do vocabulário relacionado às características dos alimentos.

Durante a interação, as crianças mostraram reconhecer algumas cores e conhecer a maioria das frutas apresentadas. As crianças participaram com interesse, interagindo ativamente durante toda a atividade e permanecendo em roda até o encerramento da proposta pedagógica. Após as explicações, demonstraram entusiasmo ao saborear os alimentos, e algumas experimentaram determinados sabores pela primeira vez, revelando curiosidade e abertura diante da vivência proporcionada pelo piquenique. Foi uma atividade bem divertida e diferente, marcando os momentos finais da nossa intervenção com esse momento especial.

Por fim, refletimos que as crianças demonstraram grande interesse pelas atividades propostas ao longo dos dias de aplicação, questionando, participando ativamente e compartilhando suas percepções sobre as experiências vivenciadas. Observamos que, ao final, conseguiram identificar e classificar corretamente as cores, com poucas trocas ou equívocos durante o processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações das acadêmicas e análises realizadas durante o Estágio Supervisionado I, compreendemos a importância das práticas pedagógicas no desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil. As atividades selecionadas para serem aplicadas em sala de aula, fundamentadas em estratégias pedagógicas previamente planejadas em diálogo com a professora regente da turma que as acolheu para a realização do estágio supervisionado, revelaram-se satisfatórias na promoção da interação entre as crianças, contribuindo significativamente para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

O objetivo das atividades planejadas foi proporcionar às crianças vivências lúdicas e compreensíveis para o reconhecimento das cores, promovendo o desenvolvimento da percepção visual, da coordenação motora fina e da capacidade de pareamento. Por meio de histórias, jogos, pintura, alimentação e brincadeiras, buscamos estimular o interesse e a curiosidade pelas cores.

Por fim, concluímos que o estágio proporcionou experiências valiosas, permitindo refletir sobre os desafios e as realidades da atuação docente. Assim,

podemos confirmar que a experiência prática, aliçada na teoria, é essencial para a formação do futuro pedagogo, pois possibilita a articulação entre saberes e o desenvolvimento de uma prática reflexiva e intencional. Certamente, essa etapa foi marcada por trocas significativas e momentos de descobertas, gerando um sentimento de gratidão pelas experiências vivenciadas e pelos aprendizados adquiridos ao longo da jornada.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATISTA, Tailine Penedo. **O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica**. Revista Insignare Scientia - RIS, Brasil, v. 2, n. 3, p. 287–293, 2019. DOI: 10.36661/2595-4520.2019v2i3.11209. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11209>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-208, maio./ago. 2005.

FARIA, Anália Rodrigues de. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança Querida: o dia a dia da educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PEDROSO, Júlia de Souza; SILVA, Kauana Soares da; SANTOS, Laiza Padilha dos. Pesquisa descritiva e pesquisa prescritiva. **JICEX**, v. 9, n. 9, 2017. Disponível em: <https://unisantacruz.edu.br/revistas-old/index.php/JICEX/article/view/2604>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UGALDE, Maria Cecília Pereira.; ROWEDER, Charlys. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. Educitec - **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, n. ed.especial, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6ied.especial.992>. Acesso em: 16 jun. 2025.