

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS- UFAM  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**LUANA FERREIRA BELÉM**

**LUDICIDADE, AFETIVIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NAS VIVÊNCIAS  
PEDAGÓGICAS COM AS FORMAS GEOMÉTRICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**MANAUS/AM**

**2026**

**LUANA FERREIRA BELÉM**

**LUDICIDADE, AFETIVIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NAS VIVÊNCIAS  
PEDAGÓGICAS COM AS FORMAS GEOMÉTRICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Pedagogia da Universidade Federal do  
Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção  
do título de Licenciada em Pedagogia

Orientador: Prof(a). Dr(a). Darianny Araújo dos Reis

**MANAUS/AM**

**2026**

**LUANA FERREIRA BELÉM**

**LUDICIDADE, AFETIVIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NAS VIVÊNCIAS  
PEDAGÓGICAS COM AS FORMAS GEOMÉTRICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Pedagogia da Universidade Federal do  
Amazonas (UFAM) como requisito parcial para  
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 19/12/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Darianny Araújo dos Reis- UFAM  
Orientadora

---

Profa. Me. Danielle Rose Souza Cruz Melo Marcolino- UFAM  
Membro da Banca Examinadora

---

Profa. Me Lorena Chrystinne Borges de Souza - UFAM  
Membro da Banca Examinadora

# LUDICIDADE, AFETIVIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM AS FORMAS GEOMÉTRICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Luana Ferreira Belém<sup>1</sup>

Darianny Araújo dos Reis<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho configura-se como um relato de experiência e tem como objetivo analisar como vivências pedagógicas desenvolvidas por meio de metodologias matemáticas lúdicas, articuladas à afetividade e à interdisciplinaridade, contribuíram para o ensino e a aprendizagem das formas geométricas na Educação Infantil. A experiência foi vivenciada durante uma regência realizada no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, em uma pré-escola da rede municipal de Manaus, com uma turma de crianças de 4 a 5 anos. A metodologia adotada caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, fundamentada na observação sensível da rotina escolar, no planejamento intencional e na realização de uma sequência didática composta por jogos pedagógicos, atividades lúdicas e manipulativas, exploração de materiais concretos, propostas corporais e de interação e diálogo. As atividades buscaram romper com práticas mecânicas e desmotivadoras, priorizando o brincar, a escuta e a mediação afetiva como elementos centrais do processo educativo. Os resultados evidenciaram avanços no reconhecimento das formas geométricas, no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, no engajamento, na participação e nas interações sociais das crianças, além do fortalecimento da segurança emocional diante das propostas. Observou-se que metodologias lúdicas e sensíveis ampliam as possibilidades de aprendizagem matemática na infância, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprender. Conclui-se que a experiência contribuiu significativamente tanto para o desenvolvimento integral das crianças quanto para a construção da identidade docente da professora em formação, reafirmando o estágio supervisionado como um espaço formativo fundamental.

**Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Afetividade. Formas Geométricas. Relato de Experiência**

## Abstract

This work is presented as an experience report and aims to analyze how pedagogical experiences developed through playful mathematical methodologies, articulated with affectivity and interdisciplinarity, contributed to the teaching and learning of geometric shapes in Early Childhood Education. The experience was lived during a teaching practice carried out in the Supervised Internship in Early

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UFAM. E-mail: [luanaferreirabelem16@gmail.com](mailto:luanaferreirabelem16@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas (DMT) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: [daryreis@ufam.edu.br](mailto:daryreis@ufam.edu.br)

Childhood Education, in a preschool of the municipal network of Manaus, with a class of children aged 4 to 5 years. The methodology adopted is characterized by a qualitative approach, anchored in the assumptions of historical-cultural psychology, based on the sensitive observation of the school routine, intentional planning and the implementation of a didactic sequence composed of educational games, playful and manipulative activities, exploration of concrete materials, bodily proposals and interaction and dialogue. The activities sought to break with mechanical and demotivating practices, prioritizing play, listening and affective mediation as central elements of the educational process. The results showed progress in the recognition of geometric shapes, in the development of fine and gross motor coordination, in engagement, participation, and social interactions among children, as well as in strengthening emotional security in the face of the proposed activities. It was observed that playful and sensitive methodologies broaden the possibilities for mathematical learning in childhood, respecting different rhythms and ways of learning. It is concluded that the experience contributed significantly both to the integral development of the children and to the construction of the teaching identity of the pre-service teacher, reaffirming the supervised internship as a fundamental formative space.

**Keywords:** Early Childhood Education. Playfulness. Affectivity. Geometric Shapes. Experience Report

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é um espaço fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, articulando de forma indissociável o cuidar e o educar. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a criança é reconhecida como sujeito de direitos e ativo na construção do conhecimento. Nesse contexto, a ludicidade assume um papel estruturante, associando-se à concepção de jogo e brincadeira. Por meio dessas experiências, a criança explora o mundo e constrói significados, preparando-se para as aprendizagens futuras (Bacelar, 2009). Assim, a prática pedagógica exige sensibilidade e intencionalidade para garantir o respeito à singularidade, à curiosidade e à aprendizagem significativa desde os primeiros anos de vida.

Este relato de experiência apresenta uma prática vivenciada durante uma regência realizada no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, em uma pré-escola da rede pública municipal de Manaus, com crianças de 4 a 5 anos. A experiência emergiu das observações sistemáticas feitas ao longo do estágio, que revelaram desafios significativos na aprendizagem de formas geométricas e nas relações estabelecidas no cotidiano da sala. Essas observações iniciais foram

fundamentais para compreender o contexto da turma e para justificar a necessidade de uma intervenção pedagógica que rompesse com práticas mecânicas e desmotivadoras, oferecendo às crianças experiências mais sensíveis, lúdicas e significativas. A experiência aqui relatada foi tecida no cotidiano de uma turma do 1º período da Educação Infantil, no turno vespertino, composta por aproximadamente 23 crianças entre 4 e 5 anos. O grupo caracterizava-se por uma heterogeneidade pulsante, revelada não apenas pelos diferentes ritmos de aprendizagem, mas por uma rica diversidade social e cultural que incluía crianças brasileiras e venezuelanas. Essa pluralidade demandava um olhar pedagógico atento e sensível às múltiplas experiências que atravessavam a infância naquele espaço.

Somado a esse contexto, a turma contava com a presença de duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cada uma com suas especificidades de comunicação e interação. Tal cenário reforçou a premissa de que a inclusão deve ser um princípio constitutivo da prática docente, exigindo propostas que respeitassem a singularidade e promovessem a participação efetiva de todos.

No que tange à rotina, observou-se uma organização pautada em momentos fixos e práticas que, em grande medida, priorizavam atividades impressas, repetitivas e mecanizadas. Havia pouco espaço para a ludicidade espontânea, a escuta e a exploração livre, o que frequentemente resultava em insegurança, cansaço e baixa participação das crianças. A condução da turma pela professora titular apresentava-se predominantemente rígida, com cobranças acentuadas e uma comunicação por vezes autoritária, influenciada pela sobrecarga do cotidiano institucional. Essa dinâmica impactava diretamente o bem-estar emocional do grupo, levando muitos pequenos a demonstrarem receio de se expressar ou buscar ajuda.

Diante desse diagnóstico, minha atuação como estagiária e regente buscou estabelecer uma mediação pedagógica fundamentada no acolhimento e na valorização das expressões infantis. As vivências desenvolvidas priorizaram metodologias matemáticas lúdicas, articuladas à afetividade e à interdisciplinaridade, criando condições para que as crianças se sentissem seguras e protagonistas de seus processos de aprendizagem. Essa postura investigativa e intencional foi o que fundamentou a elaboração da sequência didática apresentada neste trabalho.

Nesse sentido, o trabalho dialoga com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentados em Vygotsky (1991), ao compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças se constroem nas interações, nas experiências compartilhadas e na mediação pedagógica sensível. Nessa perspectiva, o brincar, a linguagem e a afetividade assumem papel central no processo educativo, pois é na relação com o outro e com o meio que a criança constrói sentidos e amplia suas possibilidades de desenvolvimento. Assim, as vivências propostas durante a regência buscaram criar contextos de escuta, acolhimento e participação, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e culturalmente constituído.

Durante a regência, observei de perto as várias dificuldades que as crianças apresentavam em relação às formas geométricas. Muitas não conseguiam traçar, ou representar formas simples, como o círculo, enquanto outras demonstraram insegurança em trabalhar em grupo ou participar das atividades com tranquilidade.

Tornou-se evidente que o ambiente pedagógico, marcado por atividades repetitivas, impressas e pouco interativas, contribuía diretamente para o cansaço, para a desmotivação e até mesmo para o receio das crianças em tentar, sobretudo quando eram cobradas de forma autoritária nos processos educativos. Esses fatores impactavam não apenas o aprendizado matemático, mas o bem-estar emocional das crianças, que, em diversos momentos, se mostravam tímidas, assustadas, confusas ou até constrangidas em relação ao próprio desempenho.

As escolhas pedagógicas adotadas durante a regência resultaram de diagnóstico atento das necessidades do grupo. Observei que as dificuldades da turma não estavam relacionadas à falta de capacidade das crianças, mas ao modo como o ensino vinha sendo conduzido diariamente, com pouca ludicidade, pouca escuta e pouquíssimas oportunidades de exploração concreta. Observou-se também um *déficit* afetivo que influenciava diretamente a aprendizagem, uma vez que, muitas crianças precisavam de acolhimento, encorajamento e mediação próxima para se sentirem seguras diante das atividades e na rotina escolar. Reconhecer esse cenário foi essencial para planejar uma intervenção com metodologias matemáticas lúdicas, que

valorizassem a infância, a curiosidade e a autonomia de meninos e meninas.

Diante desse contexto, tornou-se urgente propor uma abordagem mais dinâmica e significativa, capaz de respeitar o ritmo de cada criança e de despertar o interesse genuíno pelas práticas educativas. Por isso, a sequência didática foi organizada com atividades como massinha, jogos, pintura, exploração de objetos concretos e o Baú Surpresa. Recursos que tornaram o aprendizado mais leve, prazeroso e envolvente. Ao trabalhar com formas geométricas de maneira sensorial e interativa, percebeu-se que as crianças passaram a associar essas formas a objetos do cotidiano, desenvolveram melhor a coordenação motora fina e grossa, ampliaram a atenção e demonstraram maior curiosidade e participação nos momentos de interação.

Essas escolhas pedagógicas dialogam diretamente com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orienta que o ensino de matemática na Educação Infantil deve partir da exploração, da investigação, da brincadeira, da interação e da integração entre os campos de experiências. A BNCC reconhece a criança como sujeito ativo, e as observações registradas durante o estágio confirmaram exatamente isso: quando as crianças tiveram oportunidade de explorar, tocar, criar e brincar, mostraram-se mais envolvidas, seguras e capazes de construir conhecimentos matemáticos de forma significativa. Assim, foi possível compreender que a matemática na infância precisa ser vivida e experimentada, e não apenas copiada no papel.

Outro aspecto importante dessa vivência foi a presença marcante da afetividade. Em diversos momentos, especialmente nas atividades com massinha ou nos jogos que envolviam regras, muitas crianças demonstravam vergonha, medo de errar ou receio de tentar novamente. A mediação afetiva feita com paciência, escuta e encorajamento foi importante para que elas persistissem e superassem suas dificuldades. Esse cuidado é fundamental não apenas para o aprendizado das formas geométricas, mas para fortalecer a autoestima, a autonomia e a confiança das crianças em relação ao próprio processo de aprender, que é inerente à condição humana em sua inteireza.

A interdisciplinaridade também se fez presente na sequência didática,

articulando matemática com artes, movimento, oralidade e aspectos socioemocionais. Essa integração tornou o processo mais completo e significativo, pois a turma era composta por crianças com ritmos de aprendizagem muito distintos, incluindo crianças venezuelanas e crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Tal diversidade reforçou ainda mais a necessidade de metodologias acessíveis, sensoriais e inclusivas, capazes de envolver todas as crianças e promover experiências participativas e inovadoras, diante das rotinas que lhes eram propostas.

Essa prática foi extremamente importante para minha formação docente. Ao vivenciar os desafios reais da Educação Infantil, compreendi a importância de planejar com intencionalidade, observar com sensibilidade e adaptar as propostas conforme as necessidades da turma. Essa experiência me mostrou que ensinar exige presença, escuta, acolhimento e constante reflexão sobre a prática. Relatar essa vivência é, portanto, uma forma de registrar todo o percurso formativo, reconhecendo meu crescimento profissional e contribuindo para que outros futuros docentes se inspirem e reflitam sobre práticas mais humanas, lúdicas e respeitosas.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo geral analisar como as vivências pedagógicas desenvolvidas por meio de metodologias matemáticas lúdicas, integradas à afetividade e à interdisciplinaridade, contribuíram para o ensino e a aprendizagem das formas geométricas durante uma regência realizada no Estágio Supervisionado na Educação Infantil, nível pré-escolar.

Considerando todas essas observações e reflexões, emergiu a questão que orienta este estudo: Como as metodologias matemáticas lúdicas, aliadas à afetividade e à interdisciplinaridade, podem favorecer o ensino e a aprendizagem das formas geométricas na Educação Infantil durante uma regência no Estágio Supervisionado? Assim, busca-se com este relato explicitar o processo didático-pedagógico desenvolvido com as crianças na perspectiva de oferecer alguns possíveis caminhos que possam servir de base para as práticas educativas no ensino e educação matemática. Este trabalho está organizado em seções que contemplam a fundamentação teórica, a metodologia, a apresentação

e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

## **1 QUADRO TEÓRICO**

Na Educação Infantil, a matemática deve ser apresentada de forma integrada ao cotidiano e às experiências lúdicas das crianças, emergindo naturalmente de suas interações, investigações e explorações do ambiente. A BNCC (2017) orienta que esse campo de conhecimento, descrito no interior do campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e formações”, seja compreendido de forma interdisciplinar, considerando que as aprendizagens matemáticas ocorrem quando as crianças observam, comparam, organizam e manipulam objetos em situações significativas.

Essa concepção também é reforçada pela Política Nacional de Educação Infantil (PCNEI, 2006), que compreende a criança como sujeito ativo, capaz de construir saberes por meio do brincar e das interações. Em consonância com esses princípios, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que a prática pedagógica deve favorecer experiências que envolvam “relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais” (DCNEI, 2010, p. 25-26), indicando que a matemática se desenvolve de modo concreto e contextualizado.

Na Educação Infantil, o lúdico assume um papel estruturante, já que é por meio dele que as crianças experimentam, observam, interagem e constroem sentidos sobre o mundo, pois tudo o que compõe seu cotidiano contribui para sua formação integral. Não obstante, a ludicidade é um elemento fundamental na vida das crianças. Desde os primeiros anos, o brincar favorece o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, além de estimular a linguagem e a imaginação, por isso, o ambiente educativo precisa oferecer oportunidades para brincadeiras significativas (Bacelar, 2009).

Como dispõe o Manual de Orientação Pedagógica do MEC- Ministério da Educação, ao destacar a importância de espaços para promover essas experiências e as diferentes expressões das crianças, “[...] é necessário, então aproveitar essa riqueza de interesses e preparar o ambiente de modo que haja

espaços para a ocorrência de brincadeiras imaginárias e a expressão da individualidade.” (Brasil, 2012, p. 94-95).

No contexto da regência, observou-se que as possibilidades de ludicidade estavam fortemente condicionadas aos espaços disponíveis na escola. A quadra esportiva, embora descoberta e submetida às altas temperaturas características da cidade de Manaus, configurava-se como um dos poucos espaços em que as crianças podiam vivenciar momentos de maior liberdade corporal, interação e brincadeira, sendo, inclusive, o local em que demonstravam maior entusiasmo e envolvimento. O acesso ao parquinho ocorria apenas uma vez por semana, o que limitava a ampliação dessas experiências no cotidiano escolar.

No espaço da sala de referências, constatou-se pouca exploração do ambiente para o brincar livre, com predominância de atividades dirigidas e mecanizadas. De modo semelhante, durante os momentos de recreio, as crianças frequentemente eram advertidas, o que restringia ainda mais as oportunidades de ludicidade espontânea. Essas observações evidenciam que o planejamento intencional dos espaços educativos constitui uma dimensão fundamental da prática pedagógica na Educação Infantil, uma vez que o brincar, quando integrado ao ambiente, potencializa o envolvimento, a participação e a aprendizagem significativa das crianças.

A vivência lúdica depende de envolvimento, prazer e significado. Embora diversos jogos, histórias e brincadeiras possam ser oferecidos às crianças, nem toda atividade garante uma vivência lúdica, porque cada criança interpreta e se envolve de modo singular. Sendo assim, é importante diferenciar atividades lúdicas e vivências lúdicas. As atividades lúdicas incluem jogos, danças, histórias, parquinho e diversas propostas.

Porém a vivência lúdica, vai além da atividade em si: envolve satisfação, sentido e envolvimento subjetivo. Bacelar (2009) explica que uma mesma atividade pode ser lúdica para algumas crianças e para outras não, pois cada indivíduo vive a experiência de forma única. Por isso o professor precisa planejar de modo sensível, permitindo que cada criança se expresse e vivencie o brincar conforme suas próprias necessidades e, dessa forma também poderá “[...]”

contribuir para o desenvolvimento da criança de maneira sensível” (Bacelar, 2009, p. 29).

Por outro lado, o brinquedo e o jogo são elementos centrais nessa perspectiva. Para Kishimoto (1996), o brinquedo representa aspectos do real e possibilita que a criança explore e manipule objetos, construindo significados e articulando imaginação e experiência concreta. Ele não precisa ser caro ou complexo: sua potência está na liberdade de criação que oferece às crianças. Entretanto, Huizinga (2007) afirma que o jogo é mais antigo que a cultura, compreende-se por cultura algo associado à sociedade em todas as suas ações e desenvolvimento.

Ao tratar o problema do jogo diretamente como função da cultura, e não tal como aparece na vida do animal ou da criança, inicia-se a análise a partir do momento em que as abordagens da biologia e da psicologia chegam ao seu limite. O jogo manifesta-se na cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até as fases mais complexas da civilização. Em toda parte, o jogo se apresenta como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida comum. (HUIZINGA, 2007, p. 6).

Portanto o jogo, ao articular-se com o brincar, torna-se um grande colaborador para o desenvolvimento. Entendendo-o como uma atividade que envolve regras, simbolismos, desafios e interação, na escola, poderá permitir que as crianças vivam situações de cooperação, tomada de decisão e resolução de problemas. Como afirmam Macedo, Petty e Passos (2005, p. 17), a escola que não incorpora o lúdico não consegue envolver as crianças, pois elas interagem e se sentem motivadas em atividades que fazem sentido no presente.

A partir dessa compreensão, as metodologias matemáticas lúdicas tornam-se essenciais para aproximar a criança do conhecimento lógico-matemático de forma concreta e com sentido. O brincar possibilita observar, comparar, classificar, criar estratégias e resolver desafios, favorecendo aprendizagens que vão além da repetição ou da cópia de escrita mecânica. Tal perspectiva se integra diretamente com o ensino das formas geométricas, pois a criança compreende melhor quando pode tocar, movimentar-se, experimentar e relacionar as formas ao seu cotidiano.

Essa abordagem se articula com a experiência vivida na regência, em que o trabalho com formas geométricas tornou-se mais significativo e divertido quando

realizado por meio de atividades como massinha, jogos, baú surpresa, pintura, movimento, dentre outras. Logo, a ludicidade favoreceu o engajamento das crianças, ampliou sua segurança e permitiu que elas construíssem conhecimentos matemáticos de forma concreta, sensível e satisfatória.

A afetividade na primeira infância transcende as demonstrações isoladas de carinho, configurando-se como um pilar estruturante do desenvolvimento físico, emocional e social da criança, contribuindo para que ela se desenvolva de forma segura e autônoma. Nesse sentido, é importante refletir quantos profissionais reconhecem essa dimensão como parte essencial da educação, e não apenas como algo secundário ao ensino de habilidades e conteúdos.

Ao dialogar acerca dessa compreensão com a perspectiva histórico-cultural, que destaca o papel das relações e da mediação no desenvolvimento do pensamento infantil, Santos, Cardoso e Oliveira (2017, p. 56) afirmam que “as informações e diálogos que ocorrem no plano verbal entre o professor e os alunos irão influenciar decisivamente na forma como as crianças tornam mais complexos o seu pensamento e processam novas informações”, reforçando que o avanço cognitivo depende da qualidade da interação.

Nessa mesma direção, Ubugata (2023, p. 799) enfatiza que “a afetividade não se restringe ao cuidado e carinho [...] envolve paciência, respeito aos processos, olhar atento e escuta ativa”, elementos que fortalecem a confiança, a segurança emocional e os vínculos positivos com o adulto de referência, na escola, precisamente o(a) professor(a). Assim, afetividade e aprendizagem se articulam como dimensões inseparáveis, pois é na relação sensível e mediadora que a criança encontra condições para aprender e se desenvolver integralmente.

A interdisciplinaridade na Educação Infantil fundamenta-se na compreensão de que as crianças aprendem de forma integral, desencadeando diferentes linguagens, emoções, movimentos e experiências em suas vivências diárias. Em consonância com essa visão, a BNCC (2017) afirma que as aprendizagens não devem ocorrer de maneira fragmentada, mas integradas entre os diversos campos de experiência, respeitando o modo global como a criança percebe e interage com o mundo.

Diante do exposto, o entendimento da integralidade na Educação Infantil é ratificado por documentos legais. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) reforçam essa perspectiva ao defender práticas pedagógicas que articulem, de maneira inseparável, cuidado, educação e experiências múltiplas, garantindo o direito das crianças ao desenvolvimento pleno. As DCNEI orientam que as práticas pedagógicas devem assegurar o contato das crianças com diversas manifestações culturais e artísticas, tais como: “música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (DCNEI, 2010, p. 26), pois isso promove ampliação de repertórios culturais onde se integram áreas do conhecimento e expressões culturais.

## **2 METODOLOGIA**

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, pois apresenta e analisa uma prática desenvolvida durante uma regência realizada no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, em um CMEI da rede municipal de Manaus, com crianças de 4 a 5 anos. O estágio supervisionado é parte da matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, e constitui-se como espaço de formação e desenvolvimento profissional da docência (Ostetto, 2008). Toda a construção deste estudo baseia-se na vivência direta no contexto escolar, na observação sensível da rotina, no planejamento pedagógico e na aplicação de uma sequência didática organizada especialmente para o ensino das formas geométricas. Assim, o estudo assume caráter experiencial, fundamentado em fatos reais, registros e intervenções desenvolvidas no cotidiano da sala de referência.

A abordagem adotada é qualitativa, pois prioriza a compreensão das expressões, reações, falas, dificuldades e avanços das crianças durante as atividades propostas. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa trabalha com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015, p. 21-22). As adaptações realizadas ao longo da regência como reorganizar tarefas, alterar regras de jogos ou oferecer mediação próxima revelam uma postura investigativa e flexível, orientada a

compreender os significados produzidos nas interações e a responder às necessidades reais da turma.

Durante todo o processo, estive envolvida de forma ativa e intencional. Observei continuamente a turma, registrando ações, interações e necessidades emergentes, e atuei como mediadora direta, oferecendo acolhimento, explicações claras e incentivo para favorecer a participação das crianças. O planejamento, a organização dos materiais e a condução das atividades foram de minha responsabilidade, e cada etapa foi estruturada para cumprir os objetivos desta experiência, especialmente no que se refere à vivência lúdica, ao reconhecimento das formas e à integração entre linguagem, movimento e aspectos socioemocionais.

O estágio ocorreu em uma pré-escola da rede municipal de Manaus, em uma turma do 1º Período composta por aproximadamente 23 crianças, com grande diversidade cultural, diferentes ritmos de aprendizagem e duas crianças com TEA, cada uma com necessidades próprias de apoio. A rotina diária, conduzida pela professora titular, iniciava-se com entrada, oração e música, seguida de atividades impressas no caderno, idas ao banheiro, hidratação, lanche, momentos de parquinho e brincadeiras livres ao final do período.

A sequência didática planejada teve como objetivo central favorecer a aprendizagem das formas geométricas por meio de metodologias matemáticas lúdicas, articuladas à afetividade e à interdisciplinaridade em alinhamento direto aos objetivos específicos desta pesquisa. Para isso, organizei um conjunto de atividades que possibilitassem exploração, movimento, criação e manipulação concreta, oferecendo experiências diversificadas que atendessem aos diferentes ritmos e modos de aprender presentes no grupo.

Os procedimentos pedagógicos incluíram: Baú Surpresa, roda de conversa, contação de história, atividades de tracejado e pintura, modelagem com massinha, dinâmicas de encaixe com copos, jogo da memória com formas e cores, fichas para identificação e agrupamento, atividades corporais no chão com deslocamentos, jogo de tabuleiro e bingo das formas geométricas. A sequência foi estruturada em três momentos principais:

#### 2.1 Início (diagnóstico): roda de conversa e exploração do Baú Surpresa

para identificar conhecimentos prévios e observar como as crianças reconheciam, nomeavam ou relacionavam formas.

2.2 Desenvolvimento: atividades progressivas que trabalharam coordenação motora fina, percepção visual, raciocínio lógico, oralidade, imaginação e exploração sensorial, sempre utilizando materiais concretos para fortalecer a compreensão das formas.

2.3 Fechamento: bingo das formas geométricas, como síntese lúdica da aprendizagem e retomada dos conceitos trabalhados.

As escolhas metodológicas foram guiadas pela intencionalidade pedagógica: despertar a curiosidade (Baú Surpresa), conectar o conteúdo ao cotidiano (história), fortalecer a motricidade fina (tracejado, pintura, massinha), desenvolver atenção e classificação (encaixe e agrupamento), promover memória visual (jogo da memória), integrar corpo e pensamento (atividade com movimento) e introduzir regras, turnos e antecipação lógica (jogo de tabuleiro). Essa organização responde diretamente aos objetivos específicos desta pesquisa, especialmente no que se refere à compreensão das formas, ao engajamento nas atividades e à integração entre diferentes linguagens.

A afetividade foi um princípio presente em toda a regência. Diante das inseguranças, introspecções e receios observados nas crianças, a mediação pedagógica buscou oferecer acolhimento, encorajamento e segurança emocional, criando condições para que cada uma pudesse participar no seu tempo e ritmo. As propostas pedagógicas foram planejadas considerando a diversidade da turma como elemento constitutivo do processo educativo, o que favoreceu práticas acessíveis e inclusivas. As atividades possibilitaram exploração sensorial, livre manipulação e participação espontânea, ampliando as interações e o engajamento das crianças. Durante a regência, observou-se que uma criança com TEA demonstrou especial interesse pela massinha e pelo Baú Surpresa, evidenciando o potencial das metodologias lúdicas para promover a inclusão e ampliar as possibilidades de interação na Educação Infantil.

Como instrumentos de registro, utilizei anotações e fotografias produzidas ao longo das atividades. Esses registros permitiram acompanhar as reações, dificuldades, expressões emocionais e modos de participação das crianças,

alimentando o processo reflexivo e subsidiando a análise posterior.

Portanto, neste quadro metodológico apresenta-se o planejamento da regência, o contexto em que a experiência ocorreu, a sequência didática construída, os materiais utilizados e a intencionalidade pedagógica que orientou cada atividade, sempre em diálogo com as propostas da BNCC e das DCNEI. Tais elementos se conectam diretamente aos objetivos deste estudo e fornecem a base necessária para a análise que será discutida nas próximas seções.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A presente seção tem como objetivo relatar e discutir a experiência vivenciada durante a minha regência no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, realizada com uma turma de crianças de 4 a 5 anos, em uma escola pública municipal da cidade de Manaus. Essa regência constituiu um momento significativo da minha formação docente, no qual desenvolvi o ensino das formas geométricas por meio de metodologias matemáticas lúdicas, valorizando a afetividade, a participação das crianças e o desenvolvimento motor com vista ao desenvolvimento da linguagem e conhecimentos matemáticos das crianças.

A experiência ocorreu em uma sala de pré-escola composta por crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, que apresentavam dificuldades em reconhecer e representar formas geométricas simples. No início da regência, observei que muitas crianças demonstravam insegurança diante das propostas, especialmente nas atividades que exigiam maior precisão motora ou a exposição de suas produções. No entanto, ao longo da sequência didática, a participação ocorreu de forma progressiva, evidenciando maior envolvimento, curiosidade e interesse nas atividades propostas.

O planejamento da sequência didática foi motivado pelo cenário observado no cotidiano escolar. Durante as atividades de desenho, observei que diversas crianças apresentavam dificuldades na representação de formas geométricas simples, como o círculo, o que indicava um desenvolvimento ainda em processo da coordenação motora fina. Essa dificuldade estava relacionada à necessidade de maior controle e precisão dos movimentos das mãos, aspecto recorrente em atividades que envolviam o uso do lápis e o traçado de formas. Em contrapartida,

as crianças demonstravam grande entusiasmo diante de propostas que envolviam a coordenação motora grossa, como atividades corporais e de exploração do espaço, evidenciando preferência por experiências mais dinâmicas e corporais, pouco vivenciadas em seu contexto escolar.

Além disso, percebi que algumas crianças apresentavam resistência ou dificuldade em participar de atividades que exigiam interação em grupos maiores, inclusive no simples ato de brincar, prática que também era pouco proposta como atividade pedagógica. Essa situação evidenciou a necessidade de um trabalho mais gradual e individualizado voltado ao desenvolvimento das habilidades sociais. Essas observações iniciais foram fundamentais para o planejamento das propostas pedagógicas, pois permitiram compreender o ponto de partida da turma e orientar a escolha de atividades que respeitassem os ritmos, as necessidades e as potencialidades das crianças.

A segunda regência configurou-se como uma experiência de grande aprendizado, especialmente por ter ocorrido em um período marcado pela correria do final do semestre e por desafios pessoais. Ainda assim, esse contexto reforçou a importância de planejar propostas pedagógicas que realmente fizessem sentido para as crianças, indo além de atividades mecânicas e repetitivas, que já demonstravam causar cansaço e desmotivação. Essa vivência permitiu compreender que o ensino da matemática na Educação Infantil precisa ser lúdico, envolvente e afetivo, pois é por meio da manipulação, da exploração, da brincadeira e da interação que as crianças constroem conhecimentos de forma mais espontânea e significativa.

Ao longo da sequência didática, ficou evidente que o vínculo afetivo estabelecido com a turma foi determinante para o engajamento nas atividades propostas. Crianças que se sentiram acolhidas demonstraram maior participação, iniciativa e segurança para tentar, errar e recomeçar. Essa constatação reforça a relevância da observação atenta, do planejamento intencional e da flexibilidade pedagógica, elementos fundamentais para ajustar as propostas às necessidades reais da turma. Nesse sentido, Ostetto (2000, p. 117) afirmam que “planejar é essa atividade de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para compreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com grupos de crianças. Planejamento pedagógico

é a atitude do educador diante do seu trabalho docente”.

Compreende-se, portanto, o planejamento na Educação Infantil como uma ferramenta dinâmica e estratégica que vai além da simples organização de atividades. Ele representa uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho, possibilitando experiências enriquecedoras para o desenvolvimento infantil. As atividades diversificadas e criativas desenvolvidas durante a regência contribuíram não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o fortalecimento emocional e social das crianças, ao mesmo tempo em que reafirmaram minha identificação e paixão pela docência.

As atividades propostas durante a regência integraram, de forma dinâmica, os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular, promovendo o desenvolvimento integral das crianças por meio da ludicidade, da interação e da interdisciplinaridade. No campo *O Eu, o Outro e o Nós*, as rodas de conversa, as dinâmicas em grupo e jogos como o bingo e o jogo da memória favoreceram a convivência social, a cooperação e o respeito às opiniões dos colegas.

No campo *Corpo, Gestos e Movimentos*, atividades como o manuseio de massinha, os jogos de tabuleiro, os encaixes e as propostas corporais possibilitaram a exploração do corpo e do espaço, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa. Já no campo *Traços, Sons, Cores e Formas*, o traçado, a pintura e a modelagem permitiram vivências criativas, ampliando a percepção estética e o reconhecimento das formas geométricas.

**Figura 1** – Atividade corporal com identificação de formas geométricas no chão



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

As rodas de conversa e a contação de histórias dialogaram com o campo *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, ampliando o vocabulário e favorecendo a expressão oral das crianças. Por fim, no campo *Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações*, jogos como o bingo, o tabuleiro e o jogo da memória contribuíram para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da percepção espacial, integrando o ensino das formas geométricas a situações concretas e significativas do cotidiano infantil, conforme orienta a BNCC (2017).

**Figura 2** – Roda de conversa com exploração do Baú Surpresa



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Entre os momentos mais significativos da regência, destacaram-se as expressões de alegria e entusiasmo das crianças durante as atividades lúdicas, especialmente na atividade do Baú Surpresa. Durante a roda de conversa inicial, as crianças participaram ativamente, compartilhando percepções sobre as formas geométricas, suas cores e associações com objetos do cotidiano, o que favoreceu o envolvimento desde o início da proposta.

**Figura 3** – Atividade de tracejado e pintura das formas geométricas



**Fonte:** Acervo pessoal da autora (2024).

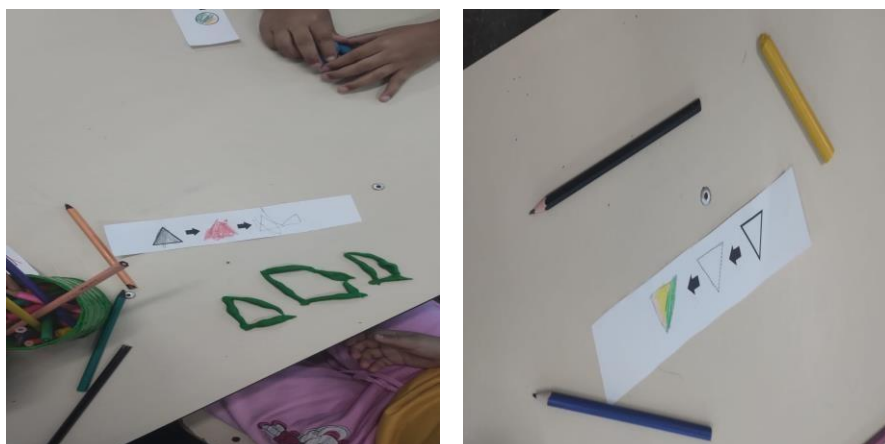
**Figura 4** – Atividade classificação de formas geométricas



**Fonte:** Acervo pessoal da autora (2024).

Na atividade com massinha, notei grande interesse por parte das crianças, indicando que esse material era pouco utilizado em sua rotina. Apesar do entusiasmo, algumas apresentaram dificuldades em modelar as formas geométricas solicitadas, demonstrando insegurança e receio de tentar novamente. Nessas situações, a mediação pedagógica próxima mostrou-se fundamental, pois o incentivo, o acolhimento e o diálogo possibilitaram que as crianças superassem a frustração inicial e persistissem na atividade, fortalecendo sua autoconfiança.

**Figura 5** – Atividade de modelagem com massinha para construção de formas geométricas



**Fonte:** Acervo pessoal da autora (2024).

Nas dinâmicas seguintes, como o jogo da memória, percebi que as crianças possuíam bom domínio das cores, embora ainda enfrentassem desafios relacionados à atenção, ao raciocínio lógico e à conclusão das tarefas. Quando as orientações eram oferecidas de maneira mais próxima e individualizada, houve avanços significativos, o que exigiu adaptações no desenvolvimento das atividades para respeitar os limites e as possibilidades do grupo.

**Figura 6** – Jogo da memória com formas geométricas e cores



**Fonte:** Acervo pessoal da autora (2024).

O jogo de tabuleiro também foi bem recebido, despertando interesse e proporcionando momentos de diversão e engajamento coletivo, ainda que algumas crianças demonstrassem certa introspecção ao não conseguirem

avançar como esperado.

**Figura 7 –** Jogo do tabuleiro das formas geométricas



**Fonte:** Acervo pessoal da autora (2024).

De modo geral, a sequência didática mostrou-se envolvente e desafiadora, revelando tanto áreas que necessitam de maior desenvolvimento como a atenção aos comandos, a persistência diante das dificuldades e o raciocínio lógico, quanto o grande potencial das crianças quando inseridas em propostas lúdicas, interativas e sensíveis. O uso de materiais variados, como o baú, a massinha e os jogos, contribuiu significativamente para um aprendizado prazeroso e significativo, evidenciado pelo entusiasmo e pela participação ativa das crianças, envolvidas com a ludicidade, que está associada à brincadeira, como nas atividades propostas.

Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividades ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados. O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora (Macedo; Petty; Passos, 2005, p. 14).

São momentos de construção e repletos de significação para a criança, de maturação física, psicológica, cognitiva e psicomotora, que colaboram para a formação do seu ser e desenvolvimento pleno. Nesse sentido, o brincar “é o que será do jogo, é sua antecipação, é sua condição primordial” (Macedo; Petty; Passos, 2005, p. 12).

A experiência também possibilitou uma autoavaliação crítica da minha prática pedagógica. Busquei oferecer atividades que rompessem com propostas tradicionais, como o uso excessivo de atividades impressas, percebidas pelas próprias crianças como cansativas. A elaboração de propostas diversificadas contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças e reafirmou minha compreensão de que a docência exige sensibilidade, intencionalidade e reflexão constante.

Durante a regência, enfrentei diversos desafios que contribuíram significativamente para o meu crescimento como futura docente, especialmente no que se refere às dificuldades motoras, à insegurança, ao medo de errar e à organização do tempo pedagógico. Essas situações exigiram intervenções cuidadosas, escuta sensível e adaptações constantes das propostas, fortalecendo minha prática docente e ampliando meu olhar para as necessidades reais da turma.

Embora a sequência didática não tenha sido planejada especificamente para atender crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as propostas mostraram-se naturalmente inclusivas, ao possibilitarem exploração sensorial, participação no próprio ritmo e diferentes formas de envolvimento. Conforme destaca Ubugata (2023, p. 793), para que o professor possa auxiliar efetivamente no desenvolvimento da criança com TEA, a especialização e a afetividade constituem fatores de extrema importância.

Por fim, a experiência vivenciada durante a regência mostrou que as metodologias matemáticas lúdicas, quando articuladas à afetividade e à interdisciplinaridade, favorecem de maneira significativa o ensino e a aprendizagem das formas geométricas na Educação Infantil. Os resultados observados indicam avanços no engajamento, na participação, na coordenação motora, nas interações sociais e na segurança das crianças diante das atividades propostas reconhecendo que o brincar, o diálogo e a mediação sensível ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Compreende-se, assim, que o estágio supervisionado se configura como um espaço formativo fundamental, no qual o professor em formação é convidado a observar, analisar e ressignificar suas práticas. Conforme afirma Ostetto (2008,

p. 128), “o estágio como parte do processo formativo dos professores não pode ser outra coisa senão uma aventura pessoal que supõe escolhas e envolve viagens interiores e exteriores”. Dessa forma, essa vivência reafirma a importância de práticas pedagógicas mais humanizadoras, intencionalmente planejadas e sensíveis às necessidades reais das crianças, contribuindo tanto para o desenvolvimento infantil quanto para a construção da identidade docente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em face do exposto, este trabalho significa reconhecer que a regência realizada no Estágio Supervisionado em Educação Infantil foi muito além do cumprimento de uma exigência curricular, configurando-se como uma experiência formativa marcada por aprendizados pedagógicos, desafios e reflexões constantes sobre o ensinar e o aprender na infância. Ao investigar o ensino das formas geométricas por meio de metodologias matemáticas lúdicas, afetivas e interdisciplinares, foi possível compreender a importância de práticas pedagógicas mais sensíveis, intencionais e coerentes com as necessidades reais das crianças, conforme problematizado desde a introdução deste estudo.

Nesse sentido, o percurso desenvolvido ao longo desta pesquisa permitiu responder à questão que a orientou, evidenciando que metodologias matemáticas lúdicas, quando aliadas à afetividade e à interdisciplinaridade, favorecem o engajamento, a participação e a aprendizagem das formas geométricas na Educação Infantil. As observações realizadas durante a regência indicaram avanços significativos na identificação das formas, na coordenação motora, na atenção às propostas e na interação entre as crianças, demonstrando que o brincar, quando planejado de forma intencional, amplia as possibilidades de construção do conhecimento matemático e propõe vivências significativas para as crianças.

Os resultados apresentados também evidenciaram os limites de práticas pedagógicas marcadas pela rigidez, pelo uso excessivo de atividades impressas e pela pouca escuta das crianças, aspectos já apontados no contexto inicial do trabalho. Foi possível também perceber que tais práticas impactam negativamente não apenas a aprendizagem matemática, mas também o bem-estar emocional

das crianças, gerando insegurança, medo de errar e resistência à participação. Em contraposição, as propostas desenvolvidas durante a regência mostraram que um ambiente acolhedor, pautado no diálogo e na mediação sensível, contribui para que as crianças se sintam mais seguras para experimentar, errar e aprender.

Isso reafirma que o planejamento pedagógico deve ser construído com intencionalidade, exigindo do professor uma escuta ativa das necessidades da turma e flexibilidade para adaptar o processo. Para a formação docente, essa experiência traz à luz a importância da reflexão sobre a própria prática e a necessidade de cultivar a sensibilidade e o compromisso ético e político com o bem-estar das crianças, ou seja, com uma Pedagogia da Infância que respeite as crianças como sujeitos de direitos.

A afetividade destacou-se como um elemento central ao longo de toda a experiência, não podendo ser compreendida como um aspecto secundário da prática pedagógica, mas como uma dimensão estruturante do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. As situações vivenciadas durante as atividades revelaram que crianças que se sentem acolhidas e respeitadas demonstram maior iniciativa, autonomia e disposição para aprender. Dessa forma, o trabalho reafirma que ensinar matemática na infância exige, além de conhecimentos técnicos, sensibilidade, escuta atenta e compromisso com o desenvolvimento integral das crianças.

A ludicidade, por sua vez, mostrou-se não apenas como um recurso metodológico, mas como um princípio pedagógico fundamental. As atividades com massinha, jogos, pintura, movimentos, o jogo de tabuleiro e exploração de materiais concretos possibilitaram aprendizagens mais significativas, pois dialogaram com o modo como as crianças percebem e interagem com o mundo e as auxiliam criando memórias. Ao vivenciar essas propostas, pondera-se que o brincar favorece a curiosidade, a imaginação, a cooperação e o raciocínio lógico, aspectos indispensáveis para a aprendizagem das formas geométricas e para o desenvolvimento infantil como um todo.

Outro aspecto relevante refere-se à interdisciplinaridade presente na sequência didática, que articulou matemática, artes, movimento, linguagem e dimensões socioemocionais. Essa integração possibilitou experiências mais

amplas e significativas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e a diversidade presente na turma, incluindo crianças com TEA e crianças de distintos contextos culturais. As propostas pedagógicas foram planejadas a partir de uma perspectiva que considera a diversidade como princípio constitutivo do trabalho na Educação Infantil, favorecendo a participação de todas as crianças. Nesse sentido, as metodologias lúdicas adotadas mostraram-se acessíveis e potentes para promover interações, engajamento e aprendizagens, reafirmando seu papel na construção de práticas pedagógicas inclusivas desde a infância.

No que tange à formação docente, esta vivência pedagógica se constituiu um marco significativo para o desenvolvimento de um olhar crítico, reflexivo e sensível sobre a prática no âmbito da Educação Infantil. A regência permitiu transcender a visão de que planejar se resume à mera organização de atividades, visto que a docência exige uma postura investigativa baseada na observação, escuta e reflexão constantes, culminando na adaptação das propostas às necessidades reais da turma. Esse processo fortaleceu a compreensão sobre a intencionalidade pedagógica, a flexibilidade na execução e a mediação afetiva como elementos indissociáveis e essenciais para a atuação ética e qualificada na Educação Infantil.

Além disso, este trabalho, enquanto relato de experiência, busca contribuir para a área da Educação Infantil ao compartilhar uma prática concreta desenvolvida no contexto do estágio supervisionado obrigatório, evidenciando possibilidades de ensino da matemática a partir de propostas lúdicas, afetivas e interdisciplinares. Ao registrar e refletir sobre essa experiência, espera-se que o estudo possa inspirar outros professores em formação e profissionais da educação a repensarem práticas pedagógicas ainda marcadas pela mecanização e pela pouca valorização da infância.

Por fim, reconhece-se que este estudo apresenta limites, uma vez que se trata de uma experiência situada em um contexto específico e em um período determinado. Ainda assim, as reflexões construídas apontam para a necessidade de ampliar práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a afetividade, a escuta e a interdisciplinaridade no cotidiano da Educação Infantil. Dessa forma, reafirma-se o estágio supervisionado como um espaço formativo, o qual possibilita ao professor em formação questionar práticas, construir saberes e desenvolver uma

atuação pedagógica mais humana, sensível e comprometida com as necessidades reais das crianças.

A experiência da regência se tornou um fator decisivo para a consolidação da identidade docente. As observações realizadas, particularmente em relação às práticas pedagógicas mais rígidas, mecanizadas e pouco sensíveis às necessidades emocionais das crianças, serviram como um contraponto crítico. Essa análise reflexiva permitiu delinear o perfil de educadora que se almeja construir, pautado na compreensão da criança como sujeito de direitos, ativo, potente e singular. Conseqüentemente, o compromisso se estabelece em reconhecer e respeitar que cada sujeito aprende em tempos e modos próprios, exigindo uma docência flexível e intencionalmente acolhedora.

As situações vivenciadas na sala de referências reforçaram a convicção de que a Educação Infantil não pode ser marcada pelo medo de errar, pela repreensão constante ou pelo excesso de atividades repetitivas e impressas. Pelo contrário, a prática pedagógica deve ser fundamentada no diálogo, na escuta sensível e na afetividade, de modo que a criança se sinta segura para se expressar, experimentar, errar e aprender. A reação das crianças durante as atividades lúdicas propostas na regência - os sorrisos, o entusiasmo, o envolvimento e a curiosidade - confirmou que o vínculo afetivo é um dos pilares do processo educativo

O estágio também provocou um movimento de autoconhecimento, levando o futuro docente a reconhecer seus próprios limites, inseguranças e desafios. Lidar com turmas numerosas, com diferentes ritmos de aprendizagem, com crianças que apresentavam dificuldades motoras, cognitivas ou emocionais, e com contextos institucionais marcados por cobranças e burocracias, evidenciou que a docência é uma prática complexa e atravessada por múltiplas dimensões. Ainda assim, essas dificuldades não enfraqueceram o desejo de ser professora; ao contrário, fortaleceram o compromisso com uma educação mais humana, inclusiva e intencional.

Sendo assim, encerra-se este trabalho reafirmando a escolha pela docência na Educação Infantil e o desejo de ser uma professora que planeja com sentido, que observa com atenção, que acolhe com empatia e que acredita no

brincar como linguagem fundamental da infância. Leva-se a certeza de que a formação docente é um processo contínuo, construído na prática, na reflexão e na escuta do outro. O estágio, portanto, não representou apenas o fim de uma etapa acadêmica, mas o início de uma caminhada profissional pautada pelo compromisso com as crianças, com a educação pública e com uma prática pedagógica sensível.

## REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, 2012.

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. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Planejamento na Educação Infantil**: mais criatividade e criança em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O Estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SANTOS, Anderson Oramisio dos; CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. O ensino e a aprendizagem de matemática na Educação Infantil numa perspectiva histórico-cultural. **Cadernos da FUCAMP**, v. 16, n. 28, p. 49-67, 2017.

UBUGATA, Renata Pantaleão. TEA na Educação Infantil: inclusão e afetividade na prática docente. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 6, p. 791–802, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5965>. Acesso em: 25 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.