

Cadernos de estágio

Presença que acolhe, encontro que ensina: experiências de vínculo no Estágio em Educação Infantil

Lucas Barreto Klein ¹

Ana Luiza Matuck Quartim Barbosa

Rafaela Ferreira

Informações

1 lucasbklein@gmail.com

Como citar este texto

KLEIN, Lucas Barreto; BARBOSA, Ana Luiza Matuck Quartim; FERREIRA, Rafaela. Presença que acolhe, encontro que ensina: experiências de vínculo no Estágio em Educação Infantil. Cadernos de Estágio, v. 8, n. 2, 2026. DOI: [10.21680/2763-6488.2026v8n2ID44471](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2026v8n2ID44471).



1. Introdução

A Educação Infantil constitui um campo pedagógico que não se reduz à instrução ou à preparação para etapas subsequentes da escolarização. Trata-se de um espaço de vida coletiva organizado intencionalmente para que crianças pequenas possam explorar, criar, relacionar-se e construir sentidos sobre o mundo – sempre a partir de suas formas próprias de ser e estar. Nesse contexto, a dimensão afetiva não é periférica à prática pedagógica: ela é, muitas vezes, sua condição de possibilidade.

Este relato tem por objetivo analisar como o vínculo afetivo construído entre estagiárias e crianças operou como condição pedagógica ao longo de três semanas de regência em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) de Florianópolis (SC), no âmbito da disciplina Educação e Infância V do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), junto ao grupo G2/3 – crianças entre um ano e meio e dois anos e meio – no semestre 2026/1.

A questão orientadora é: de que modo a construção progressiva do vínculo afetivo entre as estagiárias e as crianças constituiu – ou dificultou – a realização das propostas pedagógicas planejadas? Essa pergunta emergiu dos próprios registros: ao reler o diário de campo e observar as fotografias produzidas ao longo das semanas de regência, tornou-se evidente que os momentos mais significativos do ponto de vista pedagógico

estavam diretamente relacionados a episódios de aproximação, confiança e vínculo – e que a ausência ou fragilidade desse vínculo, em determinadas situações, impactava a participação das crianças nas propostas.

2. Percorso metodológico

Este trabalho configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, modalidade que, segundo Daltry e Faria (2019), se caracteriza pela sistematização e análise reflexiva de vivências concretas, articulando dimensão descritiva e interlocução teórica. A intervenção pedagógica, intitulada “Explorar, sentir e descobrir: experiências com o corpo, a natureza e as cores”, foi desenvolvida junto ao grupo G2/3 entre 25 de maio e 10 de junho de 2026, totalizando nove dias de regência distribuídos em três semanas.

Os instrumentos de produção de dados foram o diário de campo – registrado pelas estagiárias ao longo e após cada dia de regência –, os registros fotográficos das experiências e as anotações reflexivas produzidas nos momentos de supervisão com o professor orientador. A análise foi realizada por meio da leitura sistemática dos registros, com identificação de episódios recorrentes ou significativos relacionados à dimensão afetiva e ao vínculo, organizados em três eixos temáticos. Os nomes das crianças e da instituição foram substituídos por nomes fictícios para preservar o anonimato.

3. O vínculo em cena: análise dos episódios

3.1 O vínculo como processo: a construção gradual da confiança

O estágio foi precedido por um período de observação, interrompido pela greve de 23 dias dos trabalhadores da Prefeitura Municipal de Florianópolis – o que tornou os primeiros dias de regência, em certo sentido, dias de continuidade da aproximação. Desde o início, as crianças responderam de formas distintas à presença das estagiárias: algumas acolheram com alegria imediata; outras, como Sofia, mostravam-se chorosas e introvertidas; outras ainda, como Miguel, resistiam a experimentar novos materiais ou participar de propostas diferentes das rotinas conhecidas.

Esses comportamentos não indicavam desinteresse ou incapacidade: indicavam que o vínculo ainda estava em construção. Wallon (1975) nos ajuda a compreender que a criança pequena, antes de se lançar à exploração do ambiente e das propostas, precisa sentir-se segura na presença dos adultos que a cercam. Essa segurança se constrói na repetição de encontros acolhedores, na consistência das respostas adultas, na percepção de que o outro está genuinamente disponível.

A virada de Sofia, registrada no diário de campo do dia 01 de junho, uma semana após o início da regência, é emblemática desse processo:

Também nos chamou atenção a aproximação de Sofia. Durante o período de observação, percebemos que ela frequentemente se mostrava mais chorosa, introvertida e pouco aberta às interações conosco. Entretanto, nesse dia, ao chegarmos, Sofia aproximou-se sorridente, curiosa e interessada pela proposta que estávamos organizando. [...] Após o momento das trocas de fraldas, ficou cerca de quinze minutos no colo de uma das estagiárias de maneira tranquila e acolhida. Em outro momento, ao sentar-se no chão e chamá-la, ela veio correndo sorrindo e se jogou em seu colo, gesto que nos emocionou e evidenciou os vínculos afetivos construídos ao longo da regência (Diário de campo, 01/06/2026).

O gesto de Sofia não é apenas afetivo: é pedagógico. É a expressão corporal da confiança construída ao longo dos dias, da percepção de que aquele adulto representa um porto seguro. Pikler (2011) descreve exatamente esse processo: a criança que se sente segura na relação com o adulto é a que se atreve a explorar, a arriscar, a participar. A segurança afetiva não limita a autonomia infantil, ela é sua condição de possibilidade.

O caso de Miguel evidencia o caráter singular e não linear desse processo. Sua sensibilidade tátil acentuada exigiu que a mediação das estagiárias fosse renegociada a cada proposta, da coleta de folhas no gramado à massinha caseira, das caixas sensoriais ao papel contact das mandalas. Durante a confecção da massinha, Miguel inicialmente se manteve apenas observando os colegas, evitando tocar nos materiais.

Aos poucos, por meio da observação das explorações realizadas pelos colegas e dos incentivos delicados que realizamos, mostrando em nossas próprias mãos como

os materiais poderiam ser manipulados, Miguel começou a demonstrar maior confiança para se aproximar da experiência (Diário de campo, 03/06/2026).

O avanço foi pequeno – um toque breve na farinha –, mas foi reconhecido pelas estagiárias como significativo dentro de suas possibilidades. Esse reconhecimento é, ele próprio, um ato pedagógico.

3.2 O vínculo como mediação: a relação afetiva habilitando a participação

Se a seção anterior tratou do vínculo como processo de construção gradual, esta analisa como esse vínculo, uma vez estabelecido, ainda que parcialmente, operou como mediação nas propostas pedagógicas. Há episódios nos registros em que a participação das crianças só foi possível porque havia uma relação de confiança prévia; há outros em que a ausência desse vínculo tornou a participação inviável, e essa inviabilidade foi respeitada.

O episódio mais eloquente dessa dinâmica ocorreu durante a proposta de pintura sensorial com plástico filme. Miguel estava mais choroso naquele dia e demonstrava resistência em se aproximar da mesa com tinta. O registro descreve que ele acabou tocando na tinta após incentivo delicado de uma das estagiárias “enquanto estava sentado em seu colo, demonstrando aos poucos maior segurança para explorar a proposta” (Diário de campo, 01/06/2026). O colo não é um detalhe: é o suporte afetivo que tornou possível a exploração.

A proposta não aconteceu apesar da relação, aconteceu por meio dela. Vygotsky (1991) descreve a mediação como o processo pelo qual um outro mais experiente amplia as possibilidades de ação da criança; nos contextos de primeira infância, essa mediação tem sempre uma dimensão corporal e afetiva que não pode ser abstraída.

Em contraste, o caso de Theo, criança em período de inserção na unidade, ilustra o que acontece quando o vínculo ainda não está constituído. No dia 09 de junho, Theo chegou bastante choroso. Mesmo caminhando até a mesa segurando a mão de uma das estagiárias, ao se aproximar do espaço da atividade voltou a chorar e demonstrou não querer participar. A decisão das estagiárias foi respeitar sua escolha, “entendendo que a participação nas atividades não deve acontecer de forma obrigatória” (Diário de campo, 09/06/2026). Pikler (2011) é enfática: o respeito à recusa da criança é condição para a construção de confiança. Agostinho (2020) aprofunda essa perspectiva ao situar a participação das crianças no centro da docência democrática: ela não é um dado nem pode ser imposta, é um processo construído na relação, que exige tempo, escuta e reconhecimento das formas singulares pelas quais cada criança comunica seu ponto de vista, inclusive pela recusa.

A dimensão mediadora do vínculo aparece também nos momentos de transição da rotina, entre propostas, du-

rante a higiene, na espera para a troca. No dia 02 de junho, enquanto algumas crianças aguardavam a lavagem das mãos, uma das estagiárias dançou com elas ao som de músicas conhecidas do cotidiano do grupo: “Dançamos músicas como ‘A Lagarta Comilona’, ‘Cabeça, Ombro, Joelho e Pé’ e ‘Pintinho Amarelinho’, percebendo o grande envolvimento das crianças com os movimentos, as músicas e as brincadeiras corporais” (Diário de campo, 02/06/2026). O gesto não estava no planejamento: emergiu da sensibilidade pedagógica diante de um momento que poderia ser de ansiedade, e transformou-o em experiência de encontro e alegria. Freire (1996) diria que esse gesto expressa a boniteza da docência: a capacidade de reconhecer no outro um sujeito que merece atenção em todos os momentos, inclusive nos não planejados.

3.3 O vínculo como aprendizagem docente: o que as crianças ensinaram

O terceiro eixo desloca o olhar para o que o vínculo com as crianças produziu no plano da formação docente. O episódio do muro carimbado é paradigmático dessa dimensão. Durante a proposta de pintura sensorial, uma criança carimbou espontaneamente sua mão com tinta no muro da creche. Em segundos, as outras fizeram o mesmo. O registro descreve a reação das estagiárias:

Num primeiro momento, tomamos um

susto e ficamos receosas de que aquilo pudesse gerar algum problema, mas a professora nos tranquilizou, dizendo que não havia problema. Inclusive, ela comunicou a situação à direção e à supervisão da unidade, que reagiram de forma positiva diante da experiência e consideraram interessante a iniciativa espontânea das crianças. (Diário de campo, 01/06/2026)

O susto inicial revela o peso das normas institucionais na formação docente, a preocupação com o que “poderia gerar algum problema” sobrepôs-se, por um instante, ao reconhecimento daquele gesto como expressão legítima das crianças. A reação positiva da professora e da gestão funcionou como um espelho formativo. Agostinho (2020) nomeia exatamente esse tipo de irrupção como a potência constitutiva da docência na Educação Infantil: ninguém pode antecipar a potência de um encontro. Reconhecer o gesto das crianças como legítimo, em vez de corrigi-lo, é um ato político, a escolha por uma docência que se opõe ao adultocentrismo e acolhe a contribuição geracional das crianças na construção da vida coletiva.

Outro episódio formativo foi o manejo de um conflito: uma criança ligou o ventilador sem autorização, insistiu mesmo após pedidos, ficou bastante chateada e disse à estagiária: “Sai daqui agora porque eu tô muito bravo!”. As estagiárias acolheram seus sentimentos sem deixar de manter o limite, e após alguns minutos, a criança se acalmou e voltou a brincar. Freire (1996) afirma que a afetividade não exclui a rigorosidade, a docência comprometida acolhe

sem se omitir. O limite dado com respeito é, ele também, um ato de vínculo.

A aprendizagem docente mais estruturante foi reconhecer o planejamento como processo aberto e responsivo. A proposta dos gelos sensoriais, prevista para a última semana, precisou ser substituída pelo frio e pela chuva. Em seu lugar, emergiu a proposta das mandalas sensoriais com elementos naturais, que levou as crianças ao estacionamento da unidade em busca de flores, transformando um espaço habitualmente ignorado em ambiente de descoberta. As mandalas, por sua vez, tornaram-se móveis que decoraram a sala, gesto não planejado que respondeu a uma observação das estagiárias sobre a ausência de elementos personalizados no ambiente. Essa cadeia de adaptações – gelos que viraram mandalas, mandalas que viraram móveis – representa exatamente o que as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Florianópolis (2022), entendem por planejamento comprometido com a escuta: uma intencionalidade que permanece responsiva ao real, capaz de se reorganizar sem perder de vista os princípios que a orientam.

4. Considerações finais

A análise dos episódios evidenciou que o vínculo não é acessório da prática pedagógica: é sua condição de possibilidade, especialmente com crianças pequenas, para quem a relação de con-

fiança com os adultos precede e sustenta qualquer forma de participação, exploração ou aprendizagem. Wallon (1975), Pikler (2011), Vygotsky (1991), Malaguzzi (1999), Freire (1996) e Agostinho (2020) convergem nessa compreensão: a afetividade é constitutiva da inteligência, do rigor e da intencionalidade pedagógica, não sua oposta.

Para a formação de professoras da Educação Infantil, a experiência aponta três implicações. A primeira é que o estágio precisa ser compreendido como espaço de construção de vínculos, não apenas com as crianças, mas com a instituição e com os princípios que orientam a Educação Infantil de qualidade. A segunda é que a flexibilidade pedagógica se aprende no cotidiano, no contato com a complexidade real das crianças e das situações, e não apenas pela reflexão teórica isolada. A terceira, talvez a mais desafiadora, é reconhecer que a dimensão afetiva da docência não pode ser tecnicamente ensinada, ela se cultiva na postura, na escuta, na disposição de estar presente de forma genuína. Agostinho (2020) lembra que ninguém pode antecipar a potência de um encontro, e que é exatamente nessa imprevisibilidade que reside a riqueza da docência na Educação Infantil. As crianças do grupo ensinaram isso, dia após dia, em cada gesto, em cada resistência, em cada corrida em direção ao colo.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. A docência na Educação Infantil COM a Participação das Crianças. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 375-388, maio/ago. 2020.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2022.

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

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.

PIKLER, Emmi. In: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1975.