



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GRAZIELLY DE SOUSA DIAS

REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS: Por entre minhas Experiências no Programa
Criança Feliz e seus Reflexos em minha Formação Inicial como Professora

BRAGANÇA-PARÁ
2026

GRAZIELLY DE SOUSA DIAS

REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS

Por entre minhas Experiências no Programa Criança Feliz e seus Reflexos em
minha Formação Inicial como Professora

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à
Faculdade de Educação e Licenciatura em
Pedagogia do Campus Universitário de Bragança,
da Universidade Federal do Pará, como requisito
para obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr José de Moraes Sousa

BRAGANÇA-PARÁ

2026

GRAZIELLY DE SOUSA DIAS

REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS

Por entre minhas Experiências no Programa Criança Feliz e seus Reflexos em
minha Formação Inicial como Professora

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à
Faculdade de Educação e Licenciatura em
Pedagogia do Campus Universitário de Bragança,
da Universidade Federal do Pará, como requisito
para obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia.

Data de aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr José de Moraes Sousa da Faculdade de Educação, UFPA, Campus
Universitário de Bragança - Presidente da Banca

Prof^{fa} Me Cleia Maria de Moraes Sousa da Silva da Secretaria Municipal de
Educação de Bragança – Examinadora

Prof. Me José Adalberto Gomes da Silva – da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Bragança – Examinador

Dedico esta conquista a Deus, fonte de força e esperança; à minha mãe, exemplo de amor e dedicação; à Clara, pelo incentivo; ao meu namorado, pelo companheirismo; e à minha família e amigos, pelo apoio ao longo desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me sustentado ao longo desta caminhada, concedendo força, sabedoria e perseverança para superar os desafios e alcançar esta conquista.

À minha mãe, por todo amor, apoio, incentivo e dedicação. Obrigada por ser minha principal rede de apoio e por estar presente em todos os momentos da minha trajetória acadêmica e pessoal.

À minha prima Clara, que acompanhou minha caminhada desde os estudos para o ENEM. Obrigada pelo incentivo, apoio e por acreditar em mim em cada etapa dessa jornada.

À minha prima Stefany, pela ajuda fundamental na reta final deste trabalho, especialmente na organização e nos ajustes necessários para sua conclusão. Sua dedicação foi essencial para que esta etapa fosse concluída com tranquilidade.

Ao meu namorado, pelo apoio, parceria, incentivo e compreensão ao longo desta trajetória. Sua presença foi importante para que eu seguisse firme em busca dos meus objetivos.

À minha família, pelo carinho, apoio e incentivo durante toda a graduação, compartilhando comigo os desafios e as conquistas dessa jornada.

Aos amigos que construí ao longo dessa caminhada acadêmica, especialmente à minha amiga Paula, companheira desde o ensino fundamental, e ao meu amigo Marcos, cuja amizade e incentivo tornaram essa trajetória mais leve e significativa.

Ao meu orientador, professor José de Moraes Sousa, pela orientação, paciência, dedicação e valiosas contribuições para a realização desta pesquisa. Sua orientação foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social, por me acolher, proporcionar experiências significativas e possibilitar a realização desta pesquisa a partir das vivências no Programa Criança Feliz.

Por fim, agradeço às crianças e às famílias acompanhadas pelo Programa Criança Feliz, que me permitiram aprender para além dos livros e da sala de aula. As experiências compartilhadas contribuíram significativamente para minha formação humana e profissional e para as reflexões apresentadas neste trabalho.

A todos, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Este construto tem como foco reflexões acerca da relação entre experiências pedagógicas vivenciadas fora do espaço acadêmico, em um ambiente não escolar, e suas implicações formativas. Nessa perspectiva, a investigação objetivou analisar experiências lúdicas vivenciadas com crianças em um espaço não formal, o Programa Criança Feliz, tendo em vista suas contribuições para minha formação inicial como professora. No que se refere à problemática, a pesquisa foi direcionada pela seguinte questão: em que aspectos experiências lúdicas vivenciadas com crianças em um espaço não formal, a saber, o Programa Criança Feliz, contribuíram para minha formação inicial como professora? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurada nas modalidades autobiográfica, memorialística e narrativa, na qual os resultados foram analisados sob uma perspectiva fenomenológica e organizados em três episódios de experiências lúdicas, expressas na utilização da música, da massinha de modelar e do desenho/pintura com crianças. A análise desses episódios evidencia a importância da ludicidade para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e, consequentemente, as contribuições dessas experiências para minha formação docente

Palavras Chave: Autobiografia; Ludicidade; Formação Docente

ABSTRACT

This construct focuses on reflections about the relationship between pedagogical experiences lived outside the academic space, in a non-school environment, and their formative implications. From this perspective, the investigation aimed to analyze playful experiences lived with children in a non-formal space, the Happy Child Program, considering their contributions to my initial training as a teacher. Regarding the problem, the research was guided by the following question: in what aspects did playful experiences lived with children in a non-formal space, namely, the Happy Child Program, contribute to my initial training as a teacher? This is a qualitative research, configured in the autobiographical, memorialistic and narrative modalities, in which the results were analyzed from a phenomenological perspective and organized into three episodes of playful experiences, expressed in the use of music, modeling clay and drawing/painting with children. The analysis of these episodes highlights the importance of playfulness for the learning and development of the child and, consequently, the contributions of these experiences to my teacher training.

Keywords: Autobiography; Playfulness; Teacher Training

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 POR ENTRE MEMÓRIAS FORMATIVAS.....	11
3 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS.....	15
3.1 Perspectivas de Pesquisa Adotadas.....	15
3.2 Caracterização do Programa Criança Feliz.....	16
3.3 Instrumentos de Pesquisa.....	17
3.4 Configuração e Análise dos Resultados.....	18
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	19
4.1 A Música como Recurso Lúdico no Desenvolvimento Infantil.....	19
4.2 A Massinha de Modelar como Recurso Lúdico.....	23
4.3 O Desenho e a Pintura como formas de Expressão Infantil.....	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	33

1 INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno que ultrapassa os limites da escola. Muito embora a instituição escolar seja o espaço privilegiado de ensino-aprendizagem, existem inúmeros outros contextos nos quais se produzem experiências educativas significativas. Esses espaços, denominados de educação não formal, abrangem desde organizações comunitárias, culturais e religiosas até programas sociais de atendimento às famílias e às crianças. Gohn (2010) define a educação não formal como aquela que ocorre fora dos sistemas escolares formais, mas que possui intencionalidade pedagógica e contribui para a formação humana.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico realizado em espaços sociais, como o Programa Criança Feliz - política pública voltada ao desenvolvimento integral da primeira infância por meio de visitas domiciliares às famílias -, constitui um exemplo concreto de como a educação não formal pode impactar o desenvolvimento infantil e a formação do pedagogo. De acordo com Trilla (2008), a educação não formal tem papel fundamental no fortalecimento da cidadania, uma vez que cria oportunidades de aprendizagem que respeitam as culturas locais e as necessidades das comunidades.

No âmbito da educação infantil, um dos elementos centrais que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança é o lúdico. Nessa compreensão, a ludicidade, entendida como dimensão constitutiva da infância, é reconhecida por diversos autores como essencial ao desenvolvimento infantil. Huizinga (2007) afirma que o jogo é anterior à própria cultura, constituindo-se em um dos pilares da vida social. Brougère (2002) complementa, destacando que o brincar é um espaço simbólico em que a criança experimenta papéis, constrói sentidos e aprende de forma prazerosa.

Kishimoto (2011) reforça essa perspectiva ao defender que o lúdico é um recurso pedagógico que possibilita à criança desenvolver habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Dessa forma, atividades como cantar, brincar com massinha de modelar ou desenhar não podem ser vistas apenas como momentos de entretenimento, mas sim como oportunidades de aprendizagem integral. Vygotsky (1998) também aponta que o brincar é a atividade central da infância, pois nele a criança internaliza regras sociais, amplia sua linguagem e desenvolve funções psicológicas superiores.

A música, o desenho e as brincadeiras com objetos manipuláveis, por exemplo, são expressões do lúdico que favorecem a aprendizagem. Piaget (1976) já afirmava que a criança aprende pela ação, construindo conhecimentos a partir da interação com o mundo físico e social. Assim, a utilização de atividades lúdicas contribui para o reconhecimento de que a criança aprende brincando, experimentando, criando e interagindo.

Do ponto de vista da formação docente, é importante considerar que a reflexão do professor em suas experiências profissionais é fundamental para uma formação crítica e reflexiva. Sendo assim, vale ressaltar que Dewey (1959, apud Alarcão, 1996) apresenta o conceito de pensamento reflexivo, defendendo que o professor aprende quando analisa intencionalmente sua própria prática. Schön (1992) amplia essa noção ao falar da reflexão-na-ação, em que o profissional analisa e ajusta sua atuação no momento em que a vivencia. Já Alarcão (1996) defende a formação de um professor reflexivo, capaz de aprender continuamente a partir de sua prática.

Essa perspectiva também se aproxima de Freire (1999), para quem não existe docência sem discência. O educador, ao ensinar, também aprende, e esse movimento dialógico é constitutivo da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, portanto, insere-se no campo da pesquisa autobiográfica, uma vez que utilizo minhas experiências no Programa Criança Feliz como fonte de análise e reflexão. Como destaca Josso (2004), narrar a própria experiência constitui um exercício formativo, pois permite ao sujeito compreender os sentidos de sua trajetória. Nóvoa e Finger (2010) reforçam essa ideia ao afirmar que a escrita de si contribui para a construção da identidade profissional docente.

Nesse sentido, ao narrar minhas experiências como visitadora neste trabalho, busco não apenas relatar fatos, mas refletir sobre eles, atribuindo novos significados à minha trajetória de formação.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de compreender como experiências desenvolvidas em espaços não formais de educação contribuem simultaneamente para o desenvolvimento infantil e para a formação inicial de professores, ampliando o debate sobre os diferentes contextos educativos que compõem a prática pedagógica.

Diante disso, o problema central desta pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: Em que aspectos as experiências lúdicas vivenciadas com crianças

no Programa Criança Feliz contribuíram para minha formação inicial como professora?

Para responder a essa questão, estabeleci como objetivo geral: analisar as experiências lúdicas que vivenciei com crianças no Programa Criança Feliz, considerando suas contribuições para minha formação inicial como professora. E de forma específica objetivei identificar práticas lúdicas que desenvolvi nas visitas domiciliares realizadas no âmbito do Programa Criança Feliz que se destacaram em minhas experiências; analisar como essas práticas impactaram o desenvolvimento das crianças acompanhadas; refletir sobre como essas experiências contribuíram para minha formação inicial como professora.

A pesquisa está organizada em cinco partes principais: introdução, memorial, perspectivas metodológicas, resultados e discussão, e considerações finais. Na primeira, apresento o tema, o problema de pesquisa, os objetivos e os referenciais teóricos que sustentam o estudo. Em seguida, apresento um breve memorial acerca da relação entre minha trajetória como estudante do curso de Pedagogia e minha atuação profissional no Programa Criança Feliz. Descrevo a metodologia, com destaque para as abordagens autobiográfica, memorialística e narrativa. Nos resultados, apresento três episódios narrativos que marcaram minha atuação no Programa Criança Feliz: a música, a massinha modelar e o desenho/pintura. Por fim, nas considerações finais, aponto as aprendizagens que emergiram desse processo e suas contribuições para minha formação docente.

2 POR ENTRE MEMÓRIAS FORMATIVAS

Minha trajetória acadêmica teve início no ano de 2021, quando ingressei no curso de Pedagogia. No início da graduação, enfrentei dúvidas em relação à área, pois compreendia a Pedagogia apenas como atuação em sala de aula, o que não despertava, naquele momento, minha identificação. Com o passar dos anos, especialmente entre 2022 e 2024, fui ampliando minha visão sobre o campo pedagógico e suas diversas possibilidades de atuação, uma vez que, segundo Libâneo (2021), além dos espaços escolares, o pedagogo pode atuar também em diversos espaços não escolares.

No ano de 2025, enquanto cursava o oitavo período de um total de nove períodos da graduação, surgiu a oportunidade de ingressar no Programa Criança Feliz, vinculado à Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social (SEMTRAPS). Inicialmente, não possuía conhecimento sobre o Programa, sendo necessário buscar informações e compreender sua proposta de atuação, caracterizada como uma importante ação de educação não formal. Fui chamada para integrar o programa no dia 11 de maio de 2025. Nesse período, ainda estava concluindo a graduação, o que gerou, inicialmente, uma preocupação quanto à possibilidade de conciliar o trabalho com os estudos, especialmente por se tratar do meu primeiro emprego. Apesar das inseguranças iniciais, busquei me adaptar à nova rotina, confiando que conseguiria conciliar ambas as responsabilidades.

Durante os meses de junho e julho, participei de um processo de inserção que incluiu observação, acompanhamento de visitantes e participação em ações de busca ativa voltadas à identificação e inclusão de crianças e gestantes no programa. A atuação prática por meio das visitas domiciliares iniciou-se posteriormente, entre os meses de agosto e outubro de 2025, após esse período de preparação.

Para melhor compreensão de minha atuação no Programa Criança Feliz, destaco que meu trabalho acontecia por meio de visitas domiciliares realizadas às famílias acompanhadas. Nessas visitas, orientava os responsáveis sobre práticas que favorecessem o desenvolvimento integral das crianças durante a primeira infância, contemplando aspectos cognitivos, motores, linguísticos e socioafetivos.

As atividades eram planejadas de acordo com a faixa etária da criança e as particularidades de cada contexto familiar, priorizando o uso de materiais acessíveis e recursos presentes no próprio ambiente doméstico. Mais do que realizar atividades

diretamente com as crianças, meu papel consistia em orientar os cuidadores para que pudessem dar continuidade aos estímulos no cotidiano familiar, fortalecendo seu protagonismo no processo de desenvolvimento infantil.

Além das visitas domiciliares, também participava de ações promovidas pelo CRAS e contribuía para a elaboração de registros e relatórios sobre o acompanhamento das famílias. Essa experiência permitiu desenvolver habilidades relacionadas à observação, à escuta sensível, à orientação familiar e à compreensão do desenvolvimento infantil em contextos reais, ampliando significativamente minha formação profissional.

Diante desse contexto, compreendo que ingressar no Programa Criança Feliz não significou apenas enfrentar o desafio de conciliar trabalho e estudos, mas representou, sobretudo, uma oportunidade de crescimento profissional e formativo. As experiências vivenciadas nesse espaço contribuíram significativamente para minha formação inicial como professora, ao possibilitarem a articulação entre os conhecimentos construídos na graduação e as práticas desenvolvidas em um contexto de educação não formal.

Nesse contexto, considero relevante refletir sobre a educação não formal, uma vez que essa modalidade educativa possui importância própria e não pode ser desconsiderada em seu papel formativo, pois segundo Gohn (2010, p.92) “tem seu próprio espaço, forma cidadãos, em qualquer idade, classe socioeconômica, [...] e ainda [...] para o mundo da vida!”

Logo, a educação não formal constitui uma oportunidade de um trabalho formativo que ultrapassa uma perspectiva de educação individualista, alcançando o patamar da coletividade. Nesse sentido, Simson, Park e Fernandes (2007, p.22-23) elucidam que:

A princípio, é importante que essa proposta de educação não formal funcione como espaço e prática de vivência social, que reforce o contato com o coletivo e estabeleça laços de afetividade com esses sujeitos. Para tanto, necessita-se de um lugar onde todos tenham espaço suficiente para experimentar atividades lúdicas, ou seja, tudo aquilo que provoque, seja envolvente e vá ao encontro de interesses, vontades e necessidades de adultos e crianças. As atividades de educação não formal precisam ser vivenciadas com prazer em um lugar agradável que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências, formação de grupos – de proximidade e de brincadeiras e jogos, no caso das crianças e jovens –, contato e mistura de diferentes idades e gerações.

Minhas experiências em um espaço de educação não formal me fizeram compreender que a formação docente constitui um processo complexo que ultrapassa

os espaços acadêmicos, pois, para ela convergem vários saberes e experiências. Entre esses conhecimentos, destacam-se aqueles construídos nos espaços de educação não formal, os quais podem ser compreendidos como:

(...) processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, ONGs e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (Gohn, 2008, p. 7).

Reflito também, a partir de minhas experiências, sobre a importância da superação de concepções que hierarquizam as relações entre educação formal e não formal, pois essas modalidades não devem ser vistas de forma oposta, mas como convergentes para a formação humana, pois, como afirma Gadotti (2005, p.3) “não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não-formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos e, particularmente, das crianças”.

Essa visão de valorização da educação não formal representa um grande avanço, pois há uma tendência histórica da sociedade priorizar a educação formal, desconsiderando que a educação não formal tem grandes contribuições para a formação cidadã vivenciada em diversas dimensões sociais, como “nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nas associações comunitárias, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania e lutas contra as desigualdades e exclusões sociais” (Gohn, 2010, p. 36).

Ressalto a importância da escola se atentar para o valor dos conhecimentos fora de seus muros, superando uma visão de hegemonia escolar e se dispondo ao diálogo com as outras modalidades de educação. Nessa lógica, Libâneo, Oliveira e Thoschi (2012, p.63) explicitam o pensamento de que, “a escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo.”

Destaco que as experiências educativas que vivenciei no Programa Criança Feliz, apesar de não terem ocorrido em ambiente escolar, considero que seus efeitos formativos se aproximam do que a literatura denomina docência antecipada, a qual “(...)possibilita ao licenciando uma aproximação inicial com o cotidiano escolar, permitindo que ele vivencie, ainda que de forma assistida, os desafios e as complexidades do ensino, favorecendo a construção de uma identidade profissional

docente” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 15). Ou seja, mesmo que minhas experiências não tenham acontecido na docência no espaço escolar, posso considerar os mesmos princípios formativos, pois tais experiências contribuíram para uma relação mais próxima e dialética entre conhecimentos do curso de Pedagogia e as práticas desenvolvidas no Programa em referência.

Assumir tais experiências como elementos convergentes para minha formação inicial como professora reitera o pensamento de que a formação docente não acontece apenas nos espaços acadêmicos, mas também em outros espaços que interligam diferentes saberes que podem somar na constituição do professor. Nessa lógica, Nóvoa (1995, p. 25) admite que “urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

De modo geral, as experiências no Programa Criança Feliz foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional, contribuindo para o amadurecimento, desenvolvimento de responsabilidades e diálogo com os conhecimentos construídos ao longo da graduação. Essas vivências ampliaram minha compreensão sobre a atuação do pedagogo para além do espaço escolar, evidenciando a importância da educação não formal no desenvolvimento infantil, no fortalecimento de vínculos familiares e na promoção do cuidado desde a gestação.

3 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Nesta seção, apresento os elementos constituintes da metodologia que construí para o desenvolvimento desta investigação, tais como as abordagens metodológicas, técnicas e instrumentos de pesquisa, assim como uma caracterização do Programa Criança Feliz, contexto em que foram vivenciadas as experiências analisadas neste trabalho.

3.1 Perspectivas de Pesquisa Adotadas

Esta pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender fenômenos a partir das experiências vividas e interpretadas pela pesquisadora. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa enfatiza os significados atribuídos às situações e às relações sociais, mais do que a quantificação de dados. Nesse sentido, os relatos apresentados neste trabalho são fruto de minha prática como visitadora social, articulados com reflexões teóricas que possibilitam compreender a relevância da ludicidade na educação não formal.

No contexto da abordagem qualitativa, esta pesquisa caracteriza-se também como autobiográfica, memorialística e narrativa. No que se refere à modalidade autobiográfica, esta toma a experiência da própria pesquisadora como fonte de reflexão, o que relaciono com o pensamento de Josso (2004), ao compreender que narrar experiências de vida constitui uma forma de atribuir sentido às aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo. Ressalto que o fato de trabalhar com minhas experiências não constitui uma realidade isolada, no que diz respeito ao social, “pois, se nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (Ferrarotti, 1988, p. 26).

A dimensão memorialística foi fundamental nesta investigação, pois representou uma oportunidade de valorização e mobilização de minhas memórias sobre o contexto das visitas e suas impressões para minha formação. Nóvoa e Finger (2010) destacam que a escrita de si não é apenas uma reconstrução do passado, mas um exercício formativo, já que ao escrever, o sujeito ressignifica suas experiências.

A narrativa, por sua vez, também assumiu papel significativo nesta investigação, pois me possibilitou expressar, enquanto pesquisadora, minhas

experiências vivenciadas no Programa Criança Feliz, assim como os significados que contribuíram para minha constituição docente (Connelly; Clandinin, 1995).

Nessa perspectiva, Clandinin e Connelly (2011) defendem também que a narrativa é uma abordagem potente em pesquisas educacionais, pois permite compreender a experiência humana em sua dimensão temporal, contextual e relacional.

Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida a partir da articulação entre autobiografia, memória e narrativa. Esses três elementos não foram utilizados de forma isolada, mas integrados ao longo de todo o processo investigativo, o que se mostra compatível com a compreensão de Josso (2004, p. 39):

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso das recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação.

A partir dessa compreensão, as experiências vividas foram narradas e analisadas não apenas como acontecimentos individuais, mas como oportunidades de reflexão sobre os processos formativos que marcaram minha trajetória profissional.

3.2 Caracterização do Programa Criança Feliz

O Programa Criança Feliz (PCF) foi instituído em 2016 pelo Decreto nº 8.869/2016 e consolidado pelo Decreto nº 9.579/2018 como política intersetorial de atenção à primeira infância. Seu objetivo central consiste em promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos, considerando sua família e seu contexto social (BRASIL, 2016; BRASIL, 2018).

Em Bragança, estado do Pará, o Programa começou a ser implementado em 2017, sob a responsabilidade da rede socioassistencial, especialmente por meio dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). O público atendido inclui gestantes e crianças de 0 a 3 anos cujas famílias estejam inscritas no Cadastro Único (CadÚnico), bem como crianças de até 6 anos beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

A principal estratégia do programa é a visita domiciliar, realizada semanalmente, com duração média de 30 a 45 minutos, respeitando sempre a rotina da família. Nessas visitas, o visitador propõe atividades lúdicas, orienta os cuidadores e busca fortalecer os vínculos familiares. Como ressalta a Secretaria Nacional de

Promoção do Desenvolvimento Humano (BRASIL, 2022), o Programa Criança Feliz é uma política que alia cuidado, afeto e educação, reconhecendo a importância das experiências na primeira infância para a vida futura da criança.

As experiências narradas referem-se a crianças entre 2 e 3 anos de idade acompanhadas em visitas domiciliares. As famílias eram provenientes de contextos de vulnerabilidade social e estavam inscritas no Cadastro Único (CadÚnico), apresentando diferentes dinâmicas de cuidado e distintas condições materiais e simbólicas. Essa diversidade permitiu observar diferentes formas pelas quais a ludicidade se manifesta como possibilidade educativa nos contextos familiares acompanhados.

Foi nesse contexto que ocorreram as experiências analisadas neste estudo, as quais serão apresentadas e discutidas nos capítulos seguintes.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa de natureza memorialística, minhas memórias constituíram uma fonte fundamental para a construção dos resultados deste estudo. Contudo, utilizei também alguns recursos que complementaram as recordações e auxiliaram na recuperação de informações importantes relacionadas às experiências vivenciadas no Programa Criança Feliz. Esses recursos foram:

- Relatórios e registros de visitas domiciliares, produzidos semanalmente durante a execução do programa;
- Diário narrativo, contendo descrições detalhadas de situações vividas durante as visitas;
- Conversa com o supervisor do programa, com o objetivo de obter informações mais precisas sobre o processo de implementação do Programa Criança Feliz em Bragança/Pará e sobre aspectos organizacionais de seu funcionamento local.

A articulação desses instrumentos possibilitou não apenas a recuperação de informações concretas sobre as experiências vividas, mas também favoreceu o processo de reflexão e análise característico da perspectiva autobiográfica adotada nesta pesquisa.

3.4 Configuração e Análises dos Resultados

Para a análise das experiências que constituem os resultados desta pesquisa, apropriei-me da abordagem fenomenológica como perspectiva de compreensão dos significados atribuídos às vivências narradas. Compreendo com Mucrosky (2015, p.151) que “a investigação fenomenológica trabalha com fenômeno, entendido como o que se mostra, mas que não se resume apenas ao que tem evidência objetiva, àquilo que salta aos sentidos ou que se concretizou no mundo físico”.

Nessa perspectiva, os episódios narrativos foram utilizados como unidades de análise, possibilitando identificar significados, aprendizagens e reflexões emergentes das experiências vividas no contexto do Programa Criança Feliz. Tais episódios podem ser compreendidos como “recortes” capazes de comunicar reflexões e significados que os sujeitos constroem sobre suas experiências vividas na complexidade (Carniato & Aragão, 2003; Pinheiro, 2007).

Sendo assim, os resultados da pesquisa foram organizados e analisados por meio de três episódios narrativos que marcaram minha atuação como visitadora: o uso da música, a atividade com massinha de modelar e a atividade com desenho/pintura. Cada episódio foi descrito em primeira pessoa e analisado a partir dos significados que emergiram da experiência vivida, em diálogo com autores que discutem a ludicidade, a educação não formal e a formação docente reflexiva.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo estão organizados em forma de episódios narrativos, que retratam experiências vividas durante minha atuação como visitadora do Programa Criança Feliz. Cada episódio é apresentado como um relato de prática, seguido de reflexões e fundamentações teóricas, numa perspectiva de análise crítica e formativa.

Os episódios selecionados correspondem a experiências que se destacaram em minha trajetória por evidenciarem o potencial da ludicidade no desenvolvimento infantil e por contribuírem significativamente para minha formação inicial como professora. Nesse sentido, as narrativas foram construídas a partir de situações concretas vivenciadas durante as visitas domiciliares, posteriormente analisadas à luz dos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Segundo Schön (1992), a reflexão-na-ação é essencial na formação docente, pois permite ao professor aprender com a própria prática, repensando sua atuação no momento em que ela acontece. Assim, ao narrar e analisar os episódios, busco compreender de que maneira as experiências lúdicas desenvolvidas no Programa Criança Feliz contribuíram para minha formação inicial em Pedagogia, bem como para a compreensão da relevância da educação não formal no processo de desenvolvimento infantil.

4.1 A Música Como Recurso Lúdico no Desenvolvimento Infantil

Neste episódio, analiso uma experiência vivenciada no Programa Criança Feliz, na qual a música foi utilizada como recurso lúdico para favorecer o reconhecimento das partes do corpo humano por uma criança. O relato a seguir apresenta essa vivência:

“Recordo-me de uma visita domiciliar realizada com uma criança de um ano e cinco meses, que já acompanhava pelo Programa Criança Feliz. O objetivo da atividade era trabalhar o reconhecimento das partes do corpo humano por meio da ludicidade, utilizando a música como principal recurso pedagógico.

Para isso, utilizei a canção "Cabeça, ombro, joelho e pé", associando a letra aos gestos correspondentes. Inicialmente, a criança apenas observou a atividade, mas, gradativamente, passou a acompanhar os movimentos, cantar e participar de forma espontânea e alegre.

Em seguida, propus a pintura de uma figura representando o corpo humano. A partir das partes do corpo trabalhadas na música, solicitei que identificasse e colorisse elementos como cabeça, braços e pernas. Quando surgiam dúvidas, retomávamos a canção, o que favoreceu a realização da atividade e a identificação das partes do corpo.”

Reflico que a presença da música na atividade relatada foi fundamental para o êxito, pois, diferentemente de abordagens mais centradas na transmissão de informações, a música constituiu uma ferramenta lúdica capaz de envolver a criança na atividade de forma ativa e prazerosa.

Considerando a faixa etária da criança, utilizei uma figura previamente elaborada do corpo humano, uma vez que ela ainda não possuía condições de representar graficamente essa estrutura de forma autônoma. Nesse contexto, o desenho não foi utilizado como finalidade da atividade, mas como recurso de apoio para favorecer a identificação das partes do corpo trabalhadas por meio da música.

Embora Barbieri (2012) ressalte a importância de valorizar a expressão criativa da criança em detrimento da simples reprodução de desenhos prontos, compreendo que, nesta experiência, a utilização da figura previamente elaborada esteve relacionada às características do desenvolvimento da criança e aos objetivos pedagógicos específicos da atividade. Nesse sentido, o desenho funcionou como suporte para a aprendizagem, mediado pela interação, pelo diálogo e pelas referências construídas durante a experiência musical. Como afirma Barbieri (2012, p. 90):

Propostas de cópia ou pintura de desenhos já feitos não são práticas educativas que provoquem o desenvolvimento, muito menos a criatividade. As crianças têm a percepção aguçada, são mais sensíveis do que se imagina e demandam proposições inteligentes, nas quais podem se divertir muito, vivendo experiências estéticas. O papel do educador é ajudar a criança a expressar-se apresentando ferramentas e procedimentos que criam condições.

Já no que se refere à utilização da música no processo de ensino e aprendizagem, considero que ela deve ser desenvolvida de forma dinâmica e criativa, explorando suas múltiplas possibilidades educativas. Nesse sentido, a música não deve ser compreendida apenas como um recurso para transmissão de conteúdos, mas como uma linguagem capaz de estimular a imaginação, a expressão e a participação ativa da criança. Como afirmam Oliveira, Bernardes e Rodriguez (2007, p. 109):

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a.

A partir dessa compreensão, reflito que a utilização da música requer planejamento e intencionalidade pedagógica. Seu potencial educativo não está apenas em sua presença na atividade, mas na forma como é articulada aos objetivos de aprendizagem. Nessa direção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil alerta que:

Um expoente a ser analisado dentro da linguagem musical é a falta de ações pedagógicas que atendam as reais necessidades do educando. Apesar de fazer parte do planejamento e ser considerada como fundamental na cultura da infância, a música tem atendido a propósitos alheios às suas reais especificações. Ela é tratada como um algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas de conhecimento, quando poderia atender a um propósito interdisciplinar (Brasil, 1998, p. 47).

A experiência relatada permitiu-me compreender, de forma mais concreta, a importância da música para o desenvolvimento integral da criança. Foi por meio dela que consegui estimular a participação da menina na atividade, favorecendo seu envolvimento não apenas cognitivo, mas também motor, afetivo e social. Essa percepção é coerente com o pensamento de Bréscia (2003, p. 81), ao afirmar que:

Ao trabalhar com os sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive. O aprendizado pela música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo.

Antes de atuar no Programa Criança Feliz, eu já reconhecia a presença da música em diferentes dimensões da vida social, como nos espaços religiosos, de lazer e escolares, especialmente na educação infantil. No entanto, ainda não havia vivenciado uma experiência profissional que me permitisse perceber, de forma concreta, suas contribuições como recurso lúdico para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Rosa (1990, p. 15) afirma que: “[...] o conhecimento musical se inicia por meio da interação com o ambiente, através de experiências concretas, que, aos poucos, vai levando à abstração. Assim, o ser humano, ao adquirir a linguagem musical, terá conhecimento ao longo de sua vida”.

Essa compreensão esteve presente na atividade desenvolvida com a criança, pois a aprendizagem ocorreu a partir de uma experiência concreta com a música. Ao cantar, realizar gestos e interagir com a atividade proposta, a menina estabeleceu

relações com as partes do corpo humano de forma significativa e contextualizada. Diferentemente de uma abordagem baseada apenas na explicação verbal, a música favoreceu sua participação ativa e a construção de sentidos relacionados ao conteúdo trabalhado. Além disso, a música constitui um elemento amplamente presente na vida das crianças e em diferentes contextos socioculturais, aspecto que potencializa seu valor educativo. Como destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (Brasil, 1998, p. 45).

Reitero a importância de proporcionar às crianças oportunidades de vivenciarem atividades lúdicas mediadas pela música, em prol de uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar. Como foi possível observar na experiência relatada, a música constituiu o ponto de partida para outras atividades como o desenho e a exploração das partes do corpo humano.

A música não deve ser utilizada na educação infantil como instrumento de padronização de comportamentos ou de reprodução mecânica de gestos e expressões. Ao contrário, seu potencial educativo está na possibilidade de estimular a imaginação, a expressão, a sensibilidade e os vínculos afetivos. Nessa perspectiva, cabe ao educador, em espaços escolares ou não, promover experiências que valorizem a liberdade de expressão e o protagonismo infantil, pois:

[...] É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculo afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças (Brasil, 1998, p. 59).

No que se refere às contribuições para minha formação docente, essa experiência reforçou minha compreensão acerca da potência do lúdico como estratégia pedagógica. Isso me lembra Kishimoto (2011) quando afirma que atividades lúdicas são fundamentais para a aprendizagem, pois permitem que a criança construa conhecimentos de forma prazerosa e significativa. De fato, percebi que a música não apenas ensinava as partes do corpo, mas também desenvolvia a coordenação motora, a linguagem e a interação social.

Ao assumir o papel de mediadora dessa prática, compreendi a importância de planejar atividades simples, mas ricas em significados. Para Freire (1996, p.12), “não

há docência sem discência”. Essa compreensão reforça a ideia de que ensinar também é um ato de aprender.

Com essa experiência, aprendi que o trabalho pedagógico em espaços não formais exige sensibilidade para reconhecer e valorizar recursos culturais presentes no cotidiano das crianças, transformando-os em oportunidades educativas.

Essa experiência também me aproximou do que Dewey (1959, apud Alarcão, 1996) chama de pensamento reflexivo, ou seja, a capacidade de analisar intencionalmente as próprias ações para transformá-las em aprendizagem profissional. Enquanto realizava a atividade, percebi a necessidade de ajustar meu tom de voz, a velocidade da música e os gestos, para que a criança pudesse acompanhar. Essa reflexão imediata corresponde ao que Schön (1992) denomina de reflexão-na-ação, fundamental na formação do professor.

Assim, este episódio evidenciou que a música, além de constituir um importante recurso lúdico, configura-se como uma potente ferramenta pedagógica em contextos não escolares. Ao mesmo tempo, revelou-se significativo para minha formação docente, pois me permitiu compreender como experiências aparentemente simples podem promover aprendizagens relevantes e contribuir para a construção da identidade profissional. Desse modo, reafirmo que a educação não formal também se constitui como um espaço legítimo e relevante de formação de professores.

4.2 A Massinha de Modelar como Recurso Lúdico

Neste segundo momento analiso a utilização da massinha de modelar como um recurso lúdico, a serviço do desenvolvimento da motricidade infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento da criança em uma perspectiva holística:

“Durante outra visita domiciliar, levei como proposta a utilização de massinha de modelar, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora da criança e proporcionar o contato com uma textura diferente. A criança era uma menina de dois anos e meio que demonstrava curiosidade e entusiasmo diante da atividade. Destaco que, até aquele momento, ela ainda não havia tido nenhum contato com esse material.

Inicialmente, observou a massinha com curiosidade, tocando-a com as pontas dos dedos e demonstrando surpresa com sua textura maleável. Aos poucos, passou a amassar, apertar e modelar o material, enquanto eu a incentivava por meio de

perguntas e sugestões, como: ‘o que podemos fazer com isso?’ ou ‘vamos tentar fazer uma bolinha?’.

À medida que explorava a massinha, a criança passou a produzir formas simples, especialmente bolinhas de diferentes cores, demonstrando interesse e envolvimento com a atividade. Ao final, reuniu todas as bolinhas produzidas e as transformou em uma única bola, explorando livremente as possibilidades do material.”

Embora simples, essa experiência revelou-se bastante significativa. A manipulação da massinha estimulou a coordenação motora fina, importante para o desenvolvimento de habilidades posteriores, como a escrita. Segundo Antunes (2011), atividades lúdicas que envolvem movimento, exploração e experimentação contribuem para o desenvolvimento das múltiplas inteligências da criança. Durante a atividade, foi possível observar não apenas o exercício da coordenação motora, mas também manifestações de criatividade, imaginação e descoberta.

Enquanto acompanhava a atividade, percebi que meu papel não se restringia à apresentação do material, mas consistia, sobretudo, em mediar o processo de exploração, incentivando a criança a experimentar, criar e expressar-se. Dewey (1959, apud Alarcão, 1996) destaca que a experiência educativa é aquela que favorece aprendizagens significativas, e foi justamente isso que observei ao longo da atividade, na medida em que um material simples se transformou em oportunidade de exploração e descoberta.

Nesse sentido, a atividade com a massinha de modelar não apenas favoreceu a aprendizagem da criança, mas também fortaleceu minha compreensão acerca da importância do brincar como linguagem própria da infância, que deve ser valorizada nos diferentes espaços educativos. Kishimoto (2011) reforça que o lúdico constitui um direito da criança e, ao vivenciar essa experiência, compreendi ainda mais a responsabilidade do pedagogo em garantir esse direito, inclusive em contextos marcados por vulnerabilidades sociais.

A experiência contribuiu também para que eu compreendesse a importância da diversificação de atividades e ambientes no processo de aprendizagem da criança. Essa compreensão se contrapõe à adoção de práticas excessivamente repetitivas e pouco desafiadoras, que podem limitar as possibilidades de exploração e participação infantil. Nesse sentido, considero importante que a educação da criança oportunize diferentes experiências de contato com elementos lúdicos.

Nessa perspectiva, compreendi que o brincar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento motor da criança, o qual, segundo Haywood & Getchell (2004, p. 19) pode ser entendido como “(...) o processo sequencial e contínuo, relacionado à idade, pelo qual o comportamento motor se modifica”. Dessa forma, o lúdico favorece a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de maneira agradável e significativa, valorizando a participação ativa da criança nesse processo.

Além disso, em uma sociedade marcada pela crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano infantil, muitas crianças acabam reduzindo suas oportunidades de movimentação e exploração corporal, aspecto que pode impactar negativamente seu desenvolvimento motor (Neto, 2009). Nesse contexto, atividades com massinha de modelar, embora aparentemente simples, mostram-se relevantes para o desenvolvimento da motricidade de forma integrada, envolvendo aspectos corporais, cognitivos e afetivos.

Portanto, a utilização da massinha de modelar ultrapassa uma prática centrada apenas no desenvolvimento motor, envolvendo simultaneamente elementos como a imaginação, a afetividade e a criatividade da criança. Assim, cabe ao educador mediar o processo de aprendizagem de modo a favorecer a expressão e o desenvolvimento das potencialidades infantis. Nessa direção, Russo (2012, p. 15) afirma que o “educador não pode tolher a criatividade do aluno, e sim ensiná-lo a aprender; a criança será capaz de elaborar suas hipóteses e estabelecer relações, a partir de interações adequadas, construindo o próprio pensamento”.

Ainda em termos de contribuições para minha formação docente, a experiência em foco foi fundamental para ampliar minha compreensão acerca do potencial educativo dos espaços de educação não formal. Embora a atividade não tenha ocorrido em uma sala de aula, ela envolveu intencionalidade pedagógica, planejamento e reflexão. Schön (1992) afirma que o professor, ao refletir sobre sua prática, transforma experiências cotidianas em conhecimento ao observar o envolvimento e os avanços da criança durante a atividade, pode perceber como ações aparentemente simples podem produzir efeitos significativos em seu desenvolvimento.

Outra aprendizagem decorrente dessa experiência foi a compreensão de que uma atividade lúdica com intencionalidade pedagógica, seja com massinha de modelar ou com outros recursos, não deve ocorrer desvinculada da escuta atenta às manifestações da criança. Nesse sentido, a criança precisa ser reconhecida como

sujeito ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem, cabendo ao educador atuar como mediador, incentivador e provocador de novas descobertas. Essa compreensão aproxima-se do pensamento de Barbieri (2012, p. 27), ao afirmar que:

As crianças pequenas precisam de espaço para se colocar o que são. Quanto mais tivermos escuta aberta, propondo situações em que elas sejam protagonistas, tanto mais contaremos com o envolvimento e a alegria de cada menino e menina. O papel do professor é ajudar a criança a realizar suas ideias. As crianças, assim como os artistas contemporâneos, falam 'eu preciso de vermelho'. Elas sabem o que querem, têm necessidades poéticas, permanências e urgências.

Por fim, considero que a experiência representada neste episódio contribuiu para ampliar minha compreensão acerca da diversidade de recursos lúdicos que podem ser mobilizados no processo educativo e no desenvolvimento integral das crianças. Mais do que explorar as possibilidades pedagógicas da massinha de modelar, essa vivência permitiu-me compreender que a eficácia de uma atividade lúdica não está necessariamente associada à complexidade dos recursos utilizados, mas à forma como eles envolvem a criança de maneira significativa. Assim, mesmo materiais simples e de fácil acesso podem favorecer experiências ricas de aprendizagem, criatividade, expressão e desenvolvimento.

4.3 O Desenho e a Pintura como formas de Expressão Infantil

Neste espaço, analiso um episódio das minhas experiências que tem como foco a utilização do desenho e pintura como elemento pedagógico desenvolvido com uma criança no Programa Criança Feliz. Destaco que, embora o primeiro episódio também tenha contemplado o desenho, neste eixo ele se configura como foco principal, conforme apresentado a seguir:

“Em uma das visitas a uma menina de dois anos de idade, propus que realizasse um desenho livre em uma folha em branco com lápis. Ela começou a traçar linhas simples, de forma concentrada e atenta, revelando, nesses rabiscos, a maneira como percebia e representava o mundo. Em seguida, ofereci uma folha com um desenho já pronto e tintas coloridas para que pudesse pintar. A criança escolheu tons vibrantes como vermelho, amarelo e azul, demonstrando entusiasmo ao experimentar as cores e alegria ao ver o papel se transformar.

Essa atividade atendeu ao objetivo que eu tinha para aquela visita, o qual consistia em auxiliar a criança a expressar seus pensamentos sobre sua própria

realidade, seu mundo e seus sentimentos. Tal objetivo foi alcançado tanto por meio do desenho livre quanto pelas cores escolhidas pela criança para pintar o desenho previamente elaborado que levei até ela.”

Essa experiência levou-me a refletir sobre o valor do desenho e da pintura como linguagens próprias da infância. Vygotsky (1998) destaca que o desenho constitui uma forma de expressão simbólica, por meio da qual a criança elabora e comunica seus pensamentos e sentimentos. Ao pintar com cores fortes e marcantes, percebi que a criança se expressava de maneira espontânea, evidenciando preferências e exercitando sua imaginação.

Enfatizo que, muitas vezes, o desenho não é reconhecido em sua potência para a aprendizagem da criança. Nesse sentido, muitos pais questionam quando seus filhos desenhavam na escola, como se não estivessem aprendendo, por compreenderem o ato de desenhar como uma perda de tempo. Até mesmo alguns professores utilizam o desenho apenas como forma de ocupar o tempo da criança. No entanto, essa prática representa uma atividade relevante, o que pode ser evidenciado nas palavras de Silvestre (2010, p. 37), ao considerar que:

Através da arte, o aluno aprende processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, a criatividade e o raciocínio, pois, através do desenho, por exemplo, o aluno interage com a própria emoção, liberta-se da tensão, organiza pensamentos, sentimentos, interagindo com a imaginação.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre essa experiência educativa com desenho e pintura, compreendo a necessidade da formação docente para a valorização das diferentes linguagens da arte, o que pode contribuir para a compreensão das importantes contribuições do desenho e da pintura para a educação da criança.

Outra reflexão que realizo é que o desenho livre, por vezes, é confundido com uma prática desprovida de objetivos prévios por parte do professor, o que constitui um equívoco. Esse tipo de desenho é livre no sentido de permitir que a criança expresse o que emerge de seus próprios pensamentos e sentimentos, porém o educador deve ter clareza quanto aos objetivos que pretende alcançar com essa atividade. Isso porque, conforme Barbosa (1991, p. 4), “arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo”.

Logo, o desenho livre não deve ser compreendido como uma prática isenta da mediação do professor. Ainda que se garanta à criança a liberdade para expressar sua criatividade e seus sentimentos, é fundamental que o educador também atue no

sentido de provocá-la, apresentando recursos que ampliem suas possibilidades de criação e de relações. Isso porque, conforme reflete Valério (2011, p. 22):

É durante o fazer artístico que as crianças poderão criar as suas próprias produções. Um período de exploração e conhecimento das diversas possibilidades de criação. O professor poderá enriquecer este momento, apresentando aos alunos os diferentes tipos de materiais, como: lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, giz, carvão, canetas, tintas etc. e suportes, como: caixas, latas, diferentes tipos de papéis, papelões, retalhos de tecido, plásticos, lixas, terra, etc.

Diante disso, reitero a importância de que o professor tenha elementos em sua formação que lhe possibilitem explorar o desenho e a pintura, assim como as diferentes linguagens da arte, de forma consciente do valor que esses elementos possuem para o desenvolvimento da criança. Nessa direção, Fusari e Ferraz (1999, p. 21) corroboram o entendimento de que:

O professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos e na concepção de Ensino de Arte como conhecimento, a principal abordagem é a própria arte.

A formação docente para o trabalho com arte também se mostra fundamental, pois possibilita ao professor compreender que uma atividade artística como o desenho constitui uma das formas pelas quais a criança se apropria para expressar seus sentimentos, suas lógicas, assim como seus olhares sobre os outros e sobre si mesma. Sendo assim, o desenho se configura como linguagem e criação, o que se alinha ao pensamento de Barbieri (2012, p. 85), ao elucidar que:

Por isso, é importante que as crianças constituam essa linguagem. Aprender a desenhar é aprender mais uma possibilidade de comunicação, por meio da qual aprendem o mundo sobre si mesmas. O desenho pode ser um meio rápido de expressar algo, ou uma modalidade elaborada de produção artística. Desenhar, portanto, é estrutural, tanto para quem produz como para quem ensina e lê artes.

Com isso, torna-se relevante que o professor oportunize práticas de desenho nas quais a criança possa se expressar sem estar presa a padrões estéticos previamente estabelecidos, os quais podem limitar sua criatividade. Da mesma forma, o docente deve evitar comparações em que o desenho de um aluno seja exaltado em detrimento de outro, pois tais avaliações tendem a ser excludentes e acabam servindo à lógica de homogeneização social. Nesse sentido, Coletto (2010, p. 141) reflete que:

Os pais e os professores devem ficar atentos para deixar a criança se expressar livremente, evitar comentários negativos e não devem apressá-la para que saia da fase das garatujas, pois essas manifestações são importantes para o seu desenvolvimento e ações futuras. Quando a criança é reprimida, pode passar a ter medo de se arriscar e, conseqüentemente, de se expressar.

Em termos de contribuições para minha formação como professora, a experiência em foco constituiu um momento de aprendizado sobre a importância de oportunizar atividades lúdicas com desenho e pintura às crianças, tendo em vista suas contribuições para o desenvolvimento integral. Destaco, inclusive, como um ponto marcante a aprendizagem vivenciada nesse episódio, relacionada à eficácia do desenho como meio de expressão das emoções, uma vez que nem sempre as crianças conseguem verbalizar seus sentimentos, e o desenho e a pintura se tornam canais importantes de comunicação. Diante disso, reitero que Kishimoto (2011) ressalta que o brincar e as atividades artísticas promovem a criatividade e o desenvolvimento integral da criança, aspecto que se evidenciou de forma clara nesse episódio.

Ao mesmo tempo, essa prática levou-me a refletir sobre a necessidade de estar atenta às escolhas da criança. Schön (1992) afirma que o professor reflexivo é aquele capaz de analisar sua ação enquanto a realiza, ajustando suas estratégias. Assim, ao observar as cores escolhidas e a forma como a criança interagia com o material, fui adaptando minha postura, incentivando-a a experimentar novas misturas de cores e a expressar-se livremente, sem impor regras rígidas.

A experiência contribuiu ainda para reforçar em mim o entendimento de que a arte, enquanto atividade lúdica, constitui um recurso potente de aprendizagem tanto em ambientes escolares quanto em contextos não escolares. Além de estimular habilidades motoras e cognitivas, também possibilita que a criança explore sua subjetividade. Para mim, foi igualmente um exercício de reflexão sobre a prática, pois compreendi que a oferta de materiais simples, como papel, lápis e tinta, pode gerar experiências ricas e significativamente formativas.

De acordo com Maldaner (2000), uma das necessidades do professor é compreender a importância de refletir sobre sua própria prática, o que contribui para a superação de ações mecânicas. Nesse sentido, o episódio analisado representa também uma experiência de exercício de reflexão sobre minhas práticas, uma reflexão ativa que não se encerra em si mesma, mas que aponta para novas possibilidades de atuação mais conscientes e transformadoras.

Ressalto que essas experiências formativas não são definitivas, mas constituem pontos de partida para outras vivências, uma vez que a formação do professor não se encerra, mas se configura como um processo contínuo. Assim como afirma Nóvoa (2000, p. 16), “a identidade profissional não é um dado adquirido, não é

uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expresso, primeiramente, que a própria construção deste trabalho já constituiu uma prática significativa, considerando que, no processo de produção, vivenciei de forma intensa o exercício reflexivo em todas as etapas de investigação e escrita, representando para mim não apenas uma experiência investigativa, mas também formativa.

No que se refere à dimensão da pesquisa, os resultados permitem afirmar que as perspectivas autobiográfica, memorialística e narrativa possibilitaram alcançar os objetivos propostos, valorizando não apenas elementos racionais, mas também minha subjetividade, memórias e experiências. Trata-se, assim, do exercício de uma compreensão epistemológica que supera visões reducionistas de base positivista.

Nessa perspectiva, nos parágrafos seguintes, evidencio de forma sintética e consistente as contribuições das experiências vivenciadas no Programa Criança Feliz para minha formação docente, as quais respondem positivamente à minha questão de pesquisa: Em que aspectos experiências lúdicas vivenciadas com crianças em um espaço não formal, a saber, o Programa Criança Feliz, contribuíram para minha formação inicial como professora?

Nesse contexto, reflito que, por meio das experiências no Programa Criança Feliz, compreendi que a formação docente não ocorre apenas nos espaços acadêmicos, mas também em diferentes espaços sociais, dentre eles os de educação não formal, o que torna esse processo dinâmico e complexo.

Destaco ainda a contribuição relacionada ao fortalecimento do pensamento dialético acerca da relação entre teoria e prática, a partir das aprendizagens oriundas da indissociabilidade desses elementos nas experiências no Programa Criança Feliz e no curso de Pedagogia, uma vez que vivenciei essas duas dimensões de forma interdependente.

Assim, minhas experiências em termos de teoria e prática não foram compreendidas de forma dicotômica, como se o Programa fosse apenas o espaço de aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, o que se aproxima da lógica da racionalidade técnica. Ao contrário, essas dimensões foram vivenciadas em uma perspectiva indissociável, mediadas pelas reflexões construídas ao longo desse processo.

Contribuiu também para minha formação a compreensão da importância da reflexão na constituição docente, uma vez que o ato de refletir foi fundamental para transformar experiências em elementos formativos. Nesse sentido, compreendi a relevância de refletir sobre minhas próprias práticas docentes, assim como de desenvolver a reflexão-na-ação, em um processo contínuo e dialético entre ação–reflexão–ação.

Outra contribuição formativa significativa refere-se à compreensão da importância da ludicidade na educação da criança, pois as experiências vivenciadas no Programa Criança Feliz fortaleceram meus conhecimentos sobre as potentes contribuições da ludicidade para o desenvolvimento infantil.

Ressalto que, assim como as experiências vivenciadas no Programa Criança Feliz antes da conclusão do curso de Pedagogia contribuíram para minha formação docente, também os conhecimentos construídos ao longo da graduação foram fundamentais para o desenvolvimento de minhas práticas no referido Programa, especialmente no que se refere à compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Portanto, nesta pesquisa não se trata de hierarquizar os espaços de formação docente, mas de reconhecer a relevância de uma formação construída na multiplicidade de conhecimentos e contextos formativos. Assim, compreendo que minha formação inicial como professora não se deu exclusivamente na academia, assim como não se restringiu às experiências no Programa Criança Feliz, mas resultou da articulação entre esses e outros espaços de aprendizagem.

Por fim, reflito que, assim como são diversos os espaços sociais e culturais que contribuem para a construção de conhecimentos e para a qualificação da prática docente, minha formação também não se configura como uma realidade acabada e definitiva, mas como um processo permanente de busca por novos saberes e experiências, que não apenas me formam, mas também me transformam.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016. Institui o Programa Criança Feliz. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9579.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Promoção do Desenvolvimento Humano. *O que é o Programa Criança Feliz*. Brasília, DF: SNPDPH, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/o-que-e-pcf-2>. Acesso em: 4 jun. 2026.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

CARNIATO, Irene; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. Investigação narrativa: uma possibilidade para a pesquisa em ensino segundo o paradigma da complexidade. In: *Anais do IV ENPEC*. Águas de Lindóia, 2003.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo*, Capivari, v. 1, n. 3, p. 137-152, 2010.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FUSARI, Maria F. de R.; FERRAZ, Maria H. C. de T. *Metodologia do ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. In: *Droit à l'éducation...* Sion, 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

HAYWOOD, Kathleen; GETCHELL, Nancy. *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. *Educar*, Curitiba, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MALDANER, Otávio Aloisio. *A formação inicial e continuada de professores de química: professor pesquisador*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010.

OLIVEIRA, S. L. M.; BERNARDES, J. M.; RODRIGUES, A. M. M. *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIROZ, Liliane Tobelem da Silva; PINTO, Ricardo Figueiredo. A criança: fatores que influenciam seu desenvolvimento motor. *EFDeportes.com*, 2010.

ROSA, Nereide Shilaro Santa. *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Ática, 1990.

RUSSO, Maria de Fátima. *Alfabetização: um processo em construção*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVESTRE, Juliana. *Arte na educação infantil*. Criciúma, 2010.

SIMSON, Olga R.; PARK, Margareth; FERNANDES, Renata. Educação não formal: um conceito em movimento. In: *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

VALÉRIO, Daniele Mees. *Refletindo sobre o ensino da arte na educação infantil*. Curitiba, 2011.

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

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.