

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

GRACIELLY RIBEIRO RODRIGUES

**A INFÂNCIA DO TAMANHO DO MUNDO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS VIVIDAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Luís - MA

2026

GRACIELLY RIBEIRO RODRIGUES

**A INFÂNCIA DO TAMANHO DO MUNDO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS VIVIDAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Edith Maria Batista Ferreira.

São Luís - MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Rodrigues, Gracielly Ribeiro.

A INFÂNCIA DO TAMANHO DO MUNDO : experiências estéticas vividas na educação infantil / Gracielly Ribeiro

Rodrigues. - 2026.

90 f.

Orientador(a): Edith Maria Batista Ferreira.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão,
2026.

1. Educação Infantil. 2. Experiências Estéticas. 3.
Culturas Infantis. 4. Crianças. I. Ferreira, Edith Maria
Batista. II. Título.

GRACIELLY RIBEIRO RODRIGUES

**A INFÂNCIA DO TAMANHO DO MUNDO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS VIVIDAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Edith Maria Batista Ferreira.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Edith Maria Batista Ferreira
Universidade Federal do Maranhão
(Orientadora)

Profa. Dra. Dulcineia de Fátima Ferreira
2ª Examinadora
Universidade Federal do Maranhão

3º Examinador
Universidade Federal do Maranhão

*Dedico este trabalho a todos e todas que
são, e que já foram, crianças um dia.*

AGRADECIMENTOS

À medida que avançava na escrita deste trabalho, perguntava-me como organizar meus agradecimentos. Não por dificuldade em agradecer, mas justamente pelo contrário. São tantas pessoas, tantos pequenos e grandes acontecimentos que me trouxeram até aqui. Começo, então, pelo início.

Nunca tive maior sorte do que ter Dona Kátia como mãe, nem em um milhão de vidas eu conseguiria agradecer o suficiente por isso. É a minha principal referência, é o motivo de eu ter chegado até aqui, de nunca ter desistido. É a pessoa mais amável, mais forte e mais esperançosa que conheço. Eu poderia escrever longas páginas lhe agradecendo. Obrigada por ser minha mãe e por ser a própria personificação de tudo o que essa palavra carrega.

Meu pai, seu Charles, hoje consigo reconhecer o homem que o senhor se tornou a partir do meu nascimento. Nunca serei capaz de mensurar tudo o que enfrentou para que eu estivesse aqui. De você herdei muito do que sou, desde os traços de personalidades até os *hobbies* pelas cantorias de karaokê. Obrigada por sempre fazer o seu melhor por mim.

À minha avó paterna, Delza Maria, referência em tantas dimensões da minha vida. Você sempre apostou e investiu em mim. Nas minhas memórias de infância, você está presente em praticamente todas. Você é conforto, alegria, força, arte e cultura, é riso gostoso. É assim que te vejo, sempre. Obrigada, vó.

A todos os meus demais familiares, que sempre me amaram e me apoiaram, sou imensamente grata.

Às amigas que construí na graduação, Emanuelle, Fernanda e Marjorie. Entre tantos encontros ao longo desse percurso, os nomes de vocês vêm à minha mente e ao meu coração. Que bom ter encontrado vocês pelo caminho! Nunca as esquecerei.

A uma amiga que conheci este ano, mas com a certeza de que apenas nos reencontramos de vidas passadas. Você me traz a sensação de lar, de tempo e de alma. Teu abraço é aconchego. Leylane, você chegou no momento exato. Estamos aqui, uma pela outra.

Ao meu Leãozinho, um amor diferente de todos que já vivi. Encontrei você pelo caminho, e você escolheu ficar, ainda bem. Esteve comigo nos dias leves e

inspiradores e também nos dias de sentimentos difíceis. Meu bem, não esqueça, nada há de ser em vão.

À minha professora Edith Maria Batista Ferreira, por me guiar por um caminho sensível, humano e por me fazer reencontrar com o meu ser criança, conduzindo-me a este campo de pesquisa. Obrigada por me apoiar e orientar com firmeza e amabilidade. Te admiro do acadêmico e para além dele. Obrigada por tanto.

Às crianças com as quais tive o prazer de conviver neste ano, que me ensinaram muito mais do que eu poderia prever. Estar com vocês despertou em mim ainda mais o desejo por uma educação pela qual eu acredito, como um ato de liberdade e criação.

A toda a equipe da Creche, que abriu as portas para que eu realizasse essa pesquisa, acolhendo-me e possibilitando a construção de vínculos que levarei para toda a vida.

Gostaria de abrir um espaço para agradecer também à minha cadela Cruella, que esteve ao meu lado todos os dias, enquanto eu escrevia cada palavra deste trabalho. Ela é mais que apoio emocional; é parte das minhas alegrias diárias.

Por fim, e nunca menos importante, agradeço a Deus. Sem Ele, nada seria. Agradeço por senti-Lo nas pequenas e grandiosas coisas do meu dia a dia. Sua misericórdia me sustenta. Sem minha fé, eu não sou nada.

RESUMO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Para que isso seja garantido, as práticas pedagógicas que materializam o currículo devem estar fundamentadas nos princípios éticos, políticos e estéticos. Contudo, ainda persistem, em muitas instituições, métodos tradicionais, mecânicos e padronizados, que não contemplam plenamente todas as dimensões da infância. Diante disso, a procura de compreender melhor a contribuição da dimensão estética para o desenvolvimento infantil emergiu o problema de pesquisa: Como as experiências estéticas têm se feito presentes nas turmas de crianças de três e quatro anos de uma instituição pública estadual de Educação Infantil? O que pensam as crianças sobre a vivência de experiências desta natureza?. A fim de respondê-la, definiu-se como objetivo geral: documentar as experiências estéticas realizadas em duas turmas de Creche II, em uma instituição estadual de Educação Infantil, localizada em São Luís-MA, envolvendo crianças de três e quatro anos, analisando as percepções delas sobre essas vivências. Como objetivos específicos, buscou-se: conceituar experiências estéticas, situando sua relação com a educação de crianças pequenas; registrar as experiências estéticas vividas com duas turmas de Creche II de uma Instituição Estadual de Educação Infantil de São Luís; apontar as percepções das crianças sobre as experiências estéticas vividas em duas turmas da Creche II. A pesquisa fundamenta-se em autores como Barbieri (2012), Derdyk (2025), Hoyuelos (2020), Larrosa (2002), Martins Filho (2023), Mello (2007), Silva (2019), Vigotski (1999), entre outros, bem como nos documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil. Para a materialização dos objetivos, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada na valorização das crianças como sujeitos ativos da pesquisa, articulando revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Os instrumentos de produção de dados incluíram a observação não participante, registros fotográficos e audiovisuais, relatórios individuais das crianças e diário de campo. O estudo foi desenvolvido em uma instituição pública estadual de Educação Infantil, localizada no município de São Luís - MA, envolvendo duas turmas de Creche II. Os resultados apontam que as experiências estéticas constituem-se potentes para o desenvolvimento infantil, favorecendo a autonomia, a sensibilidade, a imaginação, a expressão pelas múltiplas linguagens e o protagonismo das infâncias. As percepções das crianças revelam que as experiências estéticas vivenciadas ampliam seu envolvimento, engajamento, encantamento e sua participação ativa nos processos educativos, atribuindo sentido às experiências cotidianas vividas na instituição. A pesquisa evidencia, ainda, o papel dos/as professores/as no planejamento e na organização de tempos, espaços e materiais que oportunizem essas experiências, favorecendo um desenvolvimento pleno, enriquecedor e sensível. O estudo contribui para o campo da Educação Infantil ao reforçar a necessidade de superar abordagens tradicionais e defender uma pedagogia sensível, que oportunize às crianças expressarem-se por meio de mais de cem linguagens, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, autoras de suas experiências e protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Experiências estéticas. Culturas infantis. Crianças.

ABSTRACT

Early Childhood Education represents the first stage of Basic Education and aims at the integral development of children in their physical, psychological, intellectual, and social aspects. To ensure this development, the pedagogical practices that materialize the curriculum must be grounded in ethical, political, and aesthetic principles. However, in many institutions, traditional, mechanical, and standardized methods still persist, which do not fully address all dimensions of childhood. In view of this, the effort to better understand the contribution of the aesthetic dimension to child development gave rise to the research problem: How have aesthetic experiences been present in classes of three- and four-year-old children in a state public Early Childhood Education institution? What do children think about experiencing activities of this nature? In order to answer these questions, the general objective was defined as documenting the aesthetic experiences carried out in two Creche II classes of a state Early Childhood Education institution located in São Luís, Maranhão, involving three- and four-year-old children, and analyzing the children's own perceptions of these experiences. The specific objectives were: to conceptualize aesthetic experiences, situating their relationship with the education of young children; to record the aesthetic experiences lived in two Creche II classes of a state Early Childhood Education institution in São Luís; and to identify children's perceptions of the aesthetic experiences lived in these classes. The research is grounded in authors such as Barbieri (2012), Derdyk (2025), Hoyuelos (2020), Larrosa (2002), Martins Filho (2023), Mello (2007), Silva (2019), and Vygotsky (1999), among others, as well as in the normative documents that guide Early Childhood Education in Brazil. To achieve the objectives, a qualitative research approach was adopted, based on valuing children as active subjects of the research, combining a literature review with field research. The data production instruments included non-participant observation, photographic and audiovisual records, individual reports on the children, and a field diary. The study was carried out in a state public Early Childhood Education institution located in the municipality of São Luís, Maranhão, involving two Creche II classes. The results indicate that aesthetic experiences are powerful for child development, fostering autonomy, sensitivity, imagination, expression through multiple languages, and the protagonism of childhoods. Children's perceptions reveal that the aesthetic experiences they lived through increase their involvement, engagement, sense of wonder, and active participation in educational processes, attributing meaning to everyday experiences within the institution. The research also highlights the role of teachers in planning and organizing time, spaces, and materials that enable such experiences, promoting a full, enriching, and sensitive development. The study contributes to the field of Early Childhood Education by reinforcing the need to overcome traditional approaches and advocating for a sensitive pedagogy that enables children to express themselves through more than a hundred languages, recognizing them as subjects of rights, authors of their experiences, and protagonists of their learning processes.

Keywords: Early Childhood Education. Aesthetic experiences. Children's cultures.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotos 1 a 3 - Desenho por observação das frutas.....	35
Fotos de 4 a 9 - Ambientes da Instituição.....	39
Fotos de 10 a 13 - Documentações Pedagógicas.....	40
Fotos de 14 a 16 - Ambientes de refeições.....	40
Fotos de 17 a 22 - Sala referência Creche IIA.....	41
Fotos de 23 a 25 - Banheiros da Creche IIA e IIB.....	41
Fotos de 26 a 27 - Princípios da abordagem Pikler.....	42
Fotos de 28 a 29: Proposta de Grafismo Suspenso.....	52
Fotos de 30 a 34: Exploração dos papéis suspensos.....	53
Fotos de 35 a 40: Crianças desenhando no papel suspenso.....	55
Fotos de 41 a 42: Marcas de Linha Azul.....	56
Fotos de 43 a 48: Proposta de Colagem das Linhas.....	59
Fotos de 49 a 54: Crianças na proposta de desenhos por observação.....	63
Fotos de 55 a 61: Caça às Borboletas.....	68
Fotos de 62 a 64: Transformação da Lagarta Chocolate.....	71
Fotos de 65 a 70: Observação da Borboleta Chocolate.....	72
Fotos de 71 a 76: Modelagem com Argila.....	76

LISTA DE SIGLAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Da experiência pessoal às contribuições dos estágios: a construção do problema de investigação.....	17
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS: ASPECTOS LEGAIS, HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	20
2.1 O trabalho docente na organização de experiências estéticas.....	24
3 PESQUISAR COM AS CRIANÇAS: FUNDAMENTOS E ITINERÁRIO DA PESQUISA.....	31
3.1 A importância da pesquisa COM crianças.....	31
3.2 O itinerário da pesquisa: apontamentos teórico-metodológicos.....	34
4 A ESCOLA, AS CRIANÇAS E A PESQUISA.....	38
4.1 A escola campo.....	38
4.2 Os atores da pesquisa.....	43
4.2.1 As crianças da Creche IIA.....	43
4.2.2 As crianças da Creche IIB.....	45
5 DOCUMENTANDO AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS VIVIDAS NAS TURMAS DE CRECHE II E O QUE DIZEM AS CRIANÇAS.....	50
5.1 Creche IIA: Percursos traçados pelas linhas.....	50
5.2 Creche IIB: Metamorfoseando experiências que se abrem ao voo.....	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	88
APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	90

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica e, segundo o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. A Lei nº 9.394/96 tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Assim, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no Art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009).

As práticas pedagógicas que materializam este currículo devem sustentar-se nos princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo a indissociabilidade entre o educar e o cuidar (Brasil, 2009).

Nesse contexto, as experiências estéticas desempenham um papel essencial na construção do desenvolvimento infantil. No entanto, algumas práticas ainda persistem dentro das instituições fundamentadas em métodos tradicionais, padronizados e em tarefas que não contemplam a sensibilidade e as riquezas das culturas infantis. Apesar dos marcos legais da primeira infância reconhecerem a importância da arte, em sua dimensão estética, no desenvolvimento das crianças, na realidade, em muitos casos, ela ainda é frequentemente vinculada a datas comemorativas, atividades de colagem ou pintura em papel A4, ou como uma tarefa meramente complementar.

No entanto, a estética na Educação Infantil é muito mais do que um recurso decorativo. Ela é potencializadora das expressões humanas, da maneira de sentir, perceber e ressignificar o mundo. Através das experiências estéticas, as crianças exploram, se comunicam, aprendem e ressignificam tudo ao seu redor, dessa forma, potencializando um desenvolvimento mais significativo.

Durante a disciplina de Estágio em Gestão do Trabalho Docente I, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, vivida no primeiro semestre de 2023, fui¹ atravessada por uma história de literatura

¹ Em alguns momentos, ao longo deste trabalho, a escrita alterna-se entre primeira e terceira pessoa. A primeira, utilizada quando a autora traz experiências particulares, e a terceira, nas demais análises adotadas.

infantil, intitulada “O ponto”, de Peter H. Reynolds (2019), que pôs em evidência o princípio estético.

Nessa história, a protagonista Vasthi, uma criança que se dizia não saber desenhar, é encorajada pela sua professora. Ela percebe, a partir de então, que tem muito mais potencial em sua maneira de “marcar” uma folha de papel. Começa a enxergar outros horizontes, diversas formas de expressar “o ponto”, e, assim como a professora marcou a sua vida, ela também o faz na vida de outra criança. A frase “Faça uma marca e depois veja no que dá” (Reynolds, 2019, p. 8) me fez pensar sobre a importância de proporcionar atividades que façam sentido para uma formação integral da infância, envolvendo as múltiplas linguagens. Foi esse contexto que fez emergir o anseio por essa investigação.

Algumas inquietações me acompanhavam: Como as experiências estéticas têm se feito presentes na Educação Infantil? O que pensam as crianças sobre a vivência de experiências desta natureza?

Caminhando na formação acadêmica, no semestre seguinte, em outro estágio, agora em Docência na Educação Infantil, tive a oportunidade de ser atravessada pelo trabalho desenvolvido em uma Creche em São Luís - Maranhão, que tem pesquisado e implementado uma pedagogia comprometida com a infância, proporcionando experiências que vão além das atividades convencionais, isto é, atividades que “deixam marcas, para ver no que dá”, como aquela narrada na história infantil. Assim, com base nas observações, nas rodas de conversa e na interação com as crianças, ficou evidente a importância de um trabalho que desenvolve experiências estéticas em parceria com os pequenos.

Esse contexto levantou questionamentos e curiosidades sobre as possibilidades pedagógicas sensíveis que favorecem o desenvolvimento integral das crianças, considerando a estética como elemento essencial nesse processo de educar crianças pequenas.

Neste momento, recordo o livro do professor Martins Filho (2023), intitulado “*Criança pede respeito - Docência na Educação Infantil*”, ao qual tive contato ainda durante o meu primeiro Estágio. Em seu sensível estudo, no capítulo I, o mesmo aborda a temática das culturas infantis e sobre uma docência que vá além da folha A4. Ficava evidente como tarefas convencionais, restritas a uma folha de papel, não

conseguem proporcionar às crianças experiências verdadeiramente significativas. Encontrei ali uma conexão perfeita com aquilo que tem me instigado a pesquisar.

Segundo o autor, as crianças sofrem de inquietudes; aprendem em um clima de movimentação, expressam-se por meio de cem linguagens e produzem suas próprias formas de fazer cultura. Diante disso, ele afirma, " [...] a infância é do tamanho do mundo" (Martins Filho, 2023, p. 33), expressão que dá origem ao título deste projeto de investigação. Percebo, então, uma oportunidade de construir uma pesquisa que reconheça e valorize essa imensidão da infância por meio das experiências estéticas.

Com o intuito de compreender melhor a contribuição da dimensão estética para o desenvolvimento infantil, emergiu o problema de pesquisa: **Como as experiências estéticas têm se feito presentes nas turmas de crianças de três e quatro anos, de uma instituição pública estadual de Educação Infantil? O que pensam as crianças sobre a vivência de experiências desta natureza?**

Diante dessa perspectiva, esta pesquisa buscou documentar as experiências estéticas realizadas em duas turmas de Creche II, em uma instituição estadual de Educação Infantil, localizada em São Luís-MA, envolvendo crianças de três e quatro anos, analisando as percepções delas sobre essas vivências.

Com o propósito de aprofundar a compreensão do questionamento que orienta esta pesquisa, definimos os seguintes objetivos específicos: Conceituar experiências estéticas, situando sua relação com a educação de crianças pequenas; registrar as experiências estéticas vividas com duas turmas de Creche II de uma Instituição Estadual de Educação Infantil de São Luís; apontar as percepções das crianças sobre as experiências estéticas vividas em duas turmas da Creche II.

A relevância desta pesquisa consiste em valorizar a dimensão estética como um meio potente de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Esperamos ainda promover uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais vigentes e incentivar estudos, pesquisas e implementação de estratégias que favoreçam uma educação mais sensível, criativa e significativa para/com as crianças.

Portanto, esta pesquisa tem como lócus de estudo um centro de Educação Infantil de tempo integral, da rede pública Estadual de São Luís, Maranhão, que atende crianças de 1 a 3 anos. O estudo partiu da observação e da escuta das crianças, buscando documentar as experiências estéticas promovidas em duas

turmas de Creche II, analisando as percepções das crianças sobre a vivência das mesmas. Os procedimentos metodológicos utilizados incluem a valorização das crianças como sujeitos ativos da pesquisa e dos adultos. Portanto, a investigação realizada adotou uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e pesquisa de campo.

Como instrumentos da pesquisa, utilizamos a fotografia e audiovisuais para documentar as experiências estéticas, relatório das crianças disponibilizados pelas professoras a fim de melhor conhecer os sujeitos da pesquisa, além do diário de campo, contribuindo para documentar as observações, bem como as atividades desenvolvidas durante a pesquisa de campo, permitindo uma análise mais aprofundada de como esses elementos são incorporados à rotina da Creche.

Por fim, na última etapa desta pesquisa, após toda a produção de dados, os materiais foram analisados à luz da fundamentação teórica, buscando estabelecer relações entre as práticas observadas e as concepções sobre a importância das experiências estéticas na Educação Infantil. Por meio dessa investigação, pretendemos dar visibilidade ao ponto de vista das crianças, ouvindo as suas vozes sobre o que pensam em relação ao que é proposto a elas cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, bem como compreender as formas como os pequenos interagem, aprendem e se desenvolvem em espaços coletivos, por meio das experiências estéticas.

Tendo em vista esses pontos, buscamos como organização desta Monografia, dividi-la em seis seções, sendo elas: Introdução, apresentada neste momento, na qual contextualizamos o tema, sua relevância, as motivações que impulsionaram a pesquisa, bem como o problema de investigação e os objetivos que a orientaram, evidenciando as contribuições dos Estágios em Educação Infantil para a delimitação da pesquisa. A seção 2, intitulada “Educação Infantil e Experiências Estéticas: aspectos legais, históricos e conceituais”, traz o referencial teórico que fundamenta o trabalho, evidenciando conceitos e reflexões sobre experiências estéticas, bem como o papel do trabalho docente na organização dessas vivências.

A seção 3, denominada “Pesquisar com as crianças: fundamentos e itinerário da pesquisa”, apresenta a relevância de uma pesquisa realizada com as crianças, fundamentando-se em princípios éticos e políticos, além de apresentar o percurso da pesquisa e seus principais apontamentos teórico-metodológicos. A seção 4, “A Escola, as crianças e a pesquisa”, é dedicada à caracterização do campo de investigação e dos atores da pesquisa. E, finalmente, a seção 5,

“Documentando as Experiências Estéticas vividas nas turmas de Creche II e o que dizem as crianças”, traz a análise dos dados empíricos produzidos ao longo da investigação, revelando as percepções das crianças sobre as experiências estéticas vivenciadas no cotidiano da instituição. Esse trabalho conta também com as considerações finais, seção 6, que retoma os objetivos do estudo, sintetizando os principais achados e apontando possíveis contribuições da pesquisa para a Educação Infantil e para investigações futuras na área.

1.1 Da experiência pessoal às contribuições dos estágios: a construção do problema de investigação

A arte sempre esteve presente em minha vida desde a infância. Sou neta de dona Delza Maria, artesã ceramista, dessa forma cresci rodeada por esse universo criativo. Foi minha avó quem primeiro me aproximou da arte, da cultura e de experiências que sempre me lembrarei. Segundo Larrosa (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Não se trata apenas de vivências cotidianas, mas de momentos que se imprimem em nós. Percebo que, desde cedo, minha trajetória foi marcada por esse tipo de experiência, que se manifesta no encantamento, na sensibilidade e na abertura para o sentir. Portanto, crescer em meio a essas influências me incentivou a desejar estar sempre nesse campo.

Recordo-me especialmente também da minha mãe, Dona Kátia, que sempre considerou importante que eu tivesse a possibilidade de viver, do que dependesse dela, minha infância “não teria limites”. Além disso, ao buscar na memória, percebo que sempre me interessei por desenhar, com o apoio da minha família, que valorizava e incentivava as minhas experimentações. Essas vivências marcaram profundamente minha trajetória, de modo que, durante o ensino médio, dediquei-me aos estudos de Artes, ao ingressar no curso de Artes Visuais no IFMA – Instituto Federal do Maranhão, ao qual grandes foram as contribuições em minha vida, percebi que não conseguiria me desvincular dessas experiências e daquilo que elas despertam em mim.

Dito isso, ao adentrar na universidade, no curso de Pedagogia, durante meu percurso, ao iniciar o Estágio de Gestão do Trabalho Docente I, emergiram meus primeiros indícios de investigação. A experiência nesse campo de estágio evidenciou que muitas atividades pedagógicas ainda são reduzidas a tarefas

mecânicas e descontextualizadas, como aquelas comumente encontradas em folhas padronizadas (folhas de papel A4), nas quais as crianças apenas executam comandos sem espaço para criar, imaginar ou se expressar livremente. Esse Estágio foi essencial para compreender o que eu não gostaria de reproduzir em minha prática docente.

Mais adiante, ao ingressar no Estágio em Docência na Educação Infantil, deparei-me com outra realidade. Em uma escola pública estadual localizada no bairro da Liberdade, o primeiro impacto foi de aconchego. À medida que conhecia melhor aquele espaço, encantava-me com o que via e sentia. Tratava-se de um trabalho onde os materiais, a rotina e cada ambiente são intencionalmente pensados para favorecer experiências significativas para as crianças. Não se trata de ações aleatórias, mas de escolhas pedagógicas que levam em consideração o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e social das crianças. Silva (2019, p. 14-15) aponta que:

Por experiências estéticas compreendo toda experiência que nos permite um encontro com o sentir, com o mundo das sensações, no qual, não só o aparentemente belo tem sentido ou importância, mas todas as experiências que nos causam estranhamento, assombro, beleza, etc. que afloram nossas emoções.

A estética, nesse sentido, não era acessória, mas parte integrante do ato educativo: a forma como os ambientes eram preparados, a disposição dos materiais, a presença de elementos da natureza, os detalhes, tudo comunicava intencionalidades e convidava as crianças a sentir, explorar, imaginar e criar. Cada ambiente da Creche era pensado para elas.

A esse respeito, compartilho a seguir um registro do meu diário de bordo, elaborado no Estágio em Docência na Educação Infantil:

Mas é nesse lugar que eu quero estar, de quem não aceita se conformar com uma Educação Infantil dentro de quatro paredes. Quero oportunizá-las se expressarem pelas suas mais de cem linguagens, pois afinal, como bem é contado no livro de Beatrice Alemagna (2010) intitulado “O que é uma criança?": Uma criança tem mãos pequenas, pés pequenos e orelhas pequenas, mas nem por isso tem ideias pequenas. [...].
Estar com elas, tem me ajudado a desconstruir ideias engessadas de um pensamento adultocentrado, para me voltar a dedicação de um pensar, e um refletir de um trabalho docente e da pesquisa voltados para as crianças no centro da educação. (Gracielly Rodrigues, 2023, Diário de Bordo)

Tal percepção dialoga com o que afirma Silva (2019, p. 14): “Fascina-me nas crianças a abertura que dispõem para o encantamento, para a aproximação das

coisas que não conhecem e que desejam conhecer, encantamento este que muitas vezes é enjaulado com força por vozes adultas [...]”.

Portanto, das minhas experiências pessoais da infância à graduação, somadas aos impactos que os Estágios exerceram em minha trajetória e ao desejo de contribuir para a construção de propostas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, nasceu em mim o anseio de retornar a esse lugar com o propósito de desenvolver esta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS: ASPECTOS LEGAIS, HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Para iniciarmos os diálogos desta pesquisa, é fundamental recorrer à legislação que orienta as propostas pedagógicas para o ensino na Educação Infantil - primeira etapa da Educação Básica - destinada a crianças de zero a cinco anos de idade, atendidas em instituições como Creches e Pré-escolas (Brasil, 1996). Essas crianças são reconhecidas como cidadãs, sujeitos de direitos à saúde, à educação, à cultura, à proteção, ao lazer, entre outros (Brasil, 1988).

Sendo assim, as instituições de Educação Infantil, especializadas no atendimento de bebês, crianças pequenas e bem pequenas, devem organizar seu trabalho pedagógico, de modo a garantir-lhes acesso ao patrimônio cultural, artístico, ambiental e tecnológico, como orientam as DCNEI (Brasil, 2009). Dessa maneira, entendemos que a Educação Infantil não se organiza em torno do ensino de disciplinas ou áreas de conhecimento, mas da articulação entre as vivências, as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do mundo.

Para orientar essa prática, a DCNEI estabelece três princípios fundamentais que devem orientar o trabalho docente:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, Art. 6º)

Dentre esses, destaca-se o princípio estético, que norteia o trabalho com as crianças por meio da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão, objeto de investigação deste trabalho. Vale destacar que o documento não trata da arte como disciplina ou campo de experiência na Educação Infantil, e sim, dentro do seu princípio formativo estético, concebendo-a como uma linguagem.

Para Lira (2021, p. 94), “[...] a arte precisa entrar na educação infantil como educação estética, uma concepção que propõe ir além do ‘ensino da arte’”. Em diálogo com Ostetto, a autora reconhece que o papel da educação estética seria de “[...] ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis-estéticas, por isso, vitais”. (Ostetto, 2011, p. 3, *apud* Lira, 2021, p. 94).

Vigotski (1999) corrobora esse pensamento ao definir a arte como um fenômeno humano, ou seja, algo que surge da interação do homem com o mundo físico, social e cultural. Ele reforça que a arte não é apenas uma expressão individual, mas sim um reflexo das relações sociais - *a arte como o social em nós* - destacando que as emoções e os significados transmitidos pela arte são coletivamente construídos e compartilhados.

Ao abordar a estética, Vigotski (1999) afirma que ela não pode ser vista apenas como uma experiência subjetiva e individual, mas sim como um processo psicossocial. Isso significa que a experiência estética envolve tanto as emoções e vivências individuais quanto a percepção de um produto artístico como algo inserido em um contexto social e cultural, provocando respostas emocionais e intelectuais nas pessoas, e essa reação faz parte do comportamento humano e da forma como ele compreende e representa o mundo.

Essa perspectiva remete a um novo olhar sobre a criança, a infância e a Educação Infantil. Segundo Mello (2007, p. 90), a criança é “um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, é capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia”. Ela ainda ressalta que:

[...] a criança é uma parte da vivência social, sua relação com o meio e a relação deste com a criança se realiza por meio da vivência e da atividade própria da criança. As forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança. (Vigotski, 1996, p. 383, *apud* Mello, 2015, p. 7).

Sobre infância, a autora vem tratando como “o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana, histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas.” (Mello, 2007, p. 90).

Nessa perspectiva,

Quanto mais variado for o mundo ao seu redor e quanto mais os adultos e os parceiros mais experientes conhecerem e puderem apresentar esse mundo da cultura para as crianças, mais elas vão se apropriar desse mundo e das capacidades, habilidades e aptidões que se encontram postas nesses objetos da cultura – cujo uso exige o exercício e promove a apropriação dessas habilidades – nesse processo em que se forma como pessoa. (Mello, 2015, p. 5)

Dessa forma, compreende-se a importância da relação das crianças com o mundo ao seu redor, o que inclui a arte, que assume um papel central nesse processo de desenvolvimento das mesmas como um sujeito histórico-cultural.

No campo da estética, Silva (2019) resgata a origem do termo a partir do grego *aisthesis*, que se refere à capacidade de sentir e perceber o mundo pelos sentidos. A estética, assim, não se restringe ao campo da arte ou da beleza apática e passiva, mas abrange a percepção sensível do corpo através da natureza, das sensações e das emoções. Derdyk (2025) traz uma importante reflexão sobre essa palavra, amplificando e enriquecendo seu sentido quando a aproxima das cosmopercepções originárias, muito mais do que do sentido canônico e usual de beleza.

Contribuindo com essa discussão, Barbieri (2012) destaca o conceito de experiência, enfatizando que não se trata apenas daquilo que vivemos, mas sim da forma como essas vivências nos transformam, pulsam em nós, como algo vivo e presente em todo nosso corpo. Sobre esse aspecto, Larrosa (2002, p. 21) menciona que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Ao se referir às experiências estéticas, Barbieri (2012, p. 37) afirma que “fazem parte [...]: cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens.” Portanto, desde o nascimento, vivenciamos variadas experiências, que se desenvolvem em maior ou menor grau, a depender de como são potencializadas ao longo de nossas vidas.

Silva e Zamperetti (2019) vão dizer que as vivências que nos proporcionam contemplar, estranhar, que nos levam ao novo, à criação, àquilo nunca vivido antes, sejam elas por meio da natureza, das artes, das ideias, são elas experiências estéticas, pois tocam os nossos sentidos. Pensando nisso:

Quando a criança chega à escola, por menor que seja, já traz consigo um universo de experiências. E isso vai fazendo com que sua linguagem tenha singularidade, ou seja, as palavras que ela já experimentou vão constituindo seu discurso. As cores que conhece, os movimentos que já fez, os cheiros que sentiu, os sons que ouviu. Nosso compromisso, como educadores, é justamente criar possibilidades para que as experiências estéticas sejam ricas e não se transformem em uma equação pronta que empobreça o universo da criança. (Barbieri, 2012, p. 39)

Ao adentrarmos o ambiente escolar, Silva (2019) chama a atenção para a importância de uma educação que leve em consideração o universo de experiências das crianças. Segundo a autora, educar esteticamente é uma provocação, é levar alguém a ir além em seus processos de busca, de encontro com os sentidos. É muito singular e possível para cada um de nós. Nessa perspectiva, o/a professor/a possui um papel fundamental:

[...] por parte do professor implica tempo de busca, a atitude de fazer-se e descobrir-se em uma atuação voltada à percepção, à uma vontade de provocar os seus sentidos e o das crianças, implica um movimento de provocação, de descobertas, de aceitação, de educação estética. (Silva, 2019, p. 31).

Esse papel, na promoção de uma educação estética na Educação Infantil, está diretamente relacionado à maneira como compreendemos e respeitamos os direitos das crianças. Quando os/as professores/as atuam a partir de uma pedagogia sensível, sua prática ultrapassa a simples organização de atividades. Trata-se de um olhar atento e comprometido com as experiências infantis, o que implica repensar intencionalmente os tempos e espaços. Como destacam Silva e Zamperetti (2019, p. 531), “Trata-se de uma pedagogia sensível às ações: o exercício dessa sensibilidade ao pensar e estruturar espaços é papel do professor e pode permitir, ou não, o favorecimento de experiências estéticas”.

Portanto, são os/as professores/as que definem os rumos desse desafio, quando os/as mesmos/as pensam e se preocupam em criar e organizar ambientes que favoreçam a livre expressão das crianças, promovendo experiências sensoriais e significativas. Nesse sentido:

É preciso cuidar do espaço e da organização do ambiente de maneira que as crianças possam usufruir, se sujar, se expressar, sem tantas restrições - que possam usar aquele espaço de fato. Isso exige tempo, planejamento e preparação do professor. (Barbieri, 2012, p. 50-51)

Para ocupar-se dessas questões, os/as professores/as compreendem sua prática como um ato artístico e educativo, eles/as observam a fim de elaborar propósitos de suas ações, “[...] o professor é promotor, mediador e potencializador de experiências que suscitam os sentidos. Ele observa, entra em cena, constrói histórias, canta, desenha, dança, se faz ser brincante e artista” (Silva, 2019, p. 43), garantindo que cada criança tenha o direito de ver, tocar, sentir, imaginar, criar e se expressar plenamente. Sobre esse assunto, reitera Barbieri (2012, p. 110):

O professor é maestro de um grupo de crianças que, em permanente movimentação, se concentram de acordo com o envolvimento e interesse que as situações em que estão propõem. O papel do educador é trabalhar nas frestas, espaços de acontecimentos. Essas frestas são singulares, e o professor precisa percebê-las - precisa ter atenção.

Todo esse movimento dos/as professores/as como maestros/as deve estar direcionado para o envolvimento e interesse das crianças, e destas como o centro do processo educativo, caso contrário, corre-se o risco de restringi-las a tarefas que

as conduzam a uma visão puramente adultocêntrica, desvinculada das culturas infantis.

Sobre isso, Martins Filho (2023) critica o processo de escolarização precoce, caracterizado por treinamentos e exercícios meramente reprodutivos, que têm sido profundamente enraizados nas escolas de Educação Infantil, e desconsideram a dimensão estética, como afirma Silva (2019, p. 29):

Não é incomum que na educação das crianças pequenas sejam privilegiados o ensino de técnicas, de modos de fazer, mais do que a experimentação de materiais, de possibilidades, de conexão com os sentimentos e com a própria capacidade criadora que possuem. A consequência da primazia do ensino de técnicas sob a valorização dos sentimentos tem preparado humanos desprovidos de paixão.

Martins Filho (2023), nessa perspectiva, destaca que as culturas infantis não podem ser reduzidas a atividades restritas a uma folha de papel A4. Isso porque as crianças estão em constante movimento e é por meio de seus corpos que aprendem e se desenvolvem. O desenvolvimento integral da infância depende, portanto, de suas expressões, vivências e produções culturais, de sua capacidade de ser criadora, artista e inventora. Para o autor, “a infância é do tamanho do mundo” e, por isso, não deve ser limitada. Ele enfatiza que “as crianças sofrem com inquietudes, pois precisam sentir-se do tamanho do mundo” (Martins Filho, 2023, p. 36). É por meio das cem linguagens que as crianças encontram meios de se expressar plenamente.

Dessa forma, podemos proporcionar às nossas crianças o que Silveira (2014, p. 40) descreve em seu estudo em relação à percepção estética, ou seja, “uma experiência singular e poderosa, com presença ativa e pensante do sujeito no mundo”. A autora também afirma que,

Se considerarmos a arte como conhecimento, linguagem e estética, isso possibilitará uma compreensão da síntese entre cognição, emoção e corporeidade. Esses aspectos não se separam na arte, como não se separam na ação das crianças. (Silveira, 2014, p. 91)

Assim, as experiências estéticas estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento da corporeidade e das percepções das crianças sobre si e o mundo. É por meio delas que ampliamos as possibilidades de um desenvolvimento integral dos pequenos.

2.1 O trabalho docente na organização de experiências estéticas

Em nossa sociedade contemporânea, marcada pela aceleração e pelo acúmulo de tarefas, o tempo parece escapar diante de nossos olhos, restando-nos cada vez menos “*tempo de olhar o tempo*”, como diz Munduruku (2007) em seu livro infantil. Aprofundando ainda mais esse pensamento, trazemos uma reflexão de Marcano (2022, p. 134):

Vivemos em uma sociedade cada vez mais global, padronizada em suas opções de ócio e de vida, envolvida em uma realidade cada vez mais virtual, imersa em razão da produtividade e afastada de experiências reais e autênticas.

O ritmo acelerado que marca a vida adulta nos faz correr atrás do tempo, tentando acompanhar a velocidade que o cotidiano impõe. As crianças, porém, caminham em outro compasso, o do seu próprio tempo, que está além desse padrão e dessa perspectiva meramente cronológica, marcada apenas pelo relógio e pelos cronogramas acelerados da vida globalizada.

Nesta seção, nos dedicamos a abordar o trabalho docente na organização de experiências estéticas, assim como na gestão de tempos, espaços e materiais na Educação Infantil. Tais dimensões não devem se restringir à lógica do relógio ou à rotina rígida dos cronogramas adultocêntricos, mas sim criar condições para que as crianças vivenciem experiências significativas dentro dos seus próprios ritmos. Neste sentido, trataremos sobre o papel docente em criar tais condições, que vão além de uma simples logística: envolve planejamento, pesquisa, observação, escuta e intencionalidades nas ações docentes, nas belezas dos detalhes das pequenas coisas.

Para Silva (2019, p. 39):

A forma como o professor organiza os espaços e tempos na educação infantil pode refletir como ele compreende o modo de se relacionar das crianças. O modo como ele espera que as crianças interajam entre si, com os adultos, com os brinquedos, com os objetos e mobiliário, refletem tendências que marcam sua prática docente.

Levando em conta a DCNEI (Brasil, 2009), as propostas pedagógicas das instituições infantis devem propor condições nos espaços, tempos e materiais que assegurem para as crianças, dentre outras coisas, uma educação que seja integral, cabendo destacar aqui “a indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2009, p.19). Complementando essa perspectiva, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para

Instituições de Educação Infantil, MEC (Brasil, 2006), apresentam os aspectos estético-compositivos que dizem respeito à:

[...] imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo. (Brasil, 2006, p. 25)

Nesse contexto, evidenciam-se, de um lado, os aspectos estruturais referentes à infraestrutura apontados pelo MEC (Brasil, 2006), que valorizam a construção de espaços e a seleção de materiais capazes de estimular a sensibilidade, a imaginação e as descobertas das crianças; e, de outro, as orientações da DCNEI (Brasil, 2009), referentes à qualidade das vivências nesses espaços, destacando elementos essenciais para o trabalho pedagógico realizado com e para as crianças nesses ambientes. Ambos os documentos ressaltam a relevância da dimensão estética no processo educativo.

Nesse ponto de vista, o tempo na Educação Infantil deve ser pensado como uma dimensão que potencializa experiências estéticas e não como uma mera sequência de atividades. Conforme Silva (2019, p. 43), “O tempo não deve ser desprovido de movimento. A rotina é uma forma de organizá-lo, mas não de engessá-lo.” O/A educador/a, ao observar as crianças e perceber quais suas brincadeiras, interesses, “o que lhes agrada, descontenta, o que causa euforia, indignação” (Silva, 2019, p. 43), se volta para um movimento que aponta para um tempo permeado pela preocupação estética, que é atenta às emoções que emergem nos espaços, nas ações que favorecem um conhecimento sensível das relações.

Segundo a autora, é esse diálogo entre a estética, a ética e a política que garante aspectos do bem comum, da sensibilidade, da valorização da autonomia, dentre outros aspectos importantes para a abordagem educacional, do contrário estaremos minimizando a infância, limitando suas expressões, suas criações, seus ritmos e formas de aprendizagens. Isso significa compreender a rotina não como um conjunto rígido de etapas a serem cumpridas em tempos determinados, mas como um tempo aberto, que se volta à curiosidade, à imaginação e ao encantamento com o mundo, o tempo vivido em cada parte do ser criança. A Marcano (2022, p. 68) nos instiga a estarmos voltados a essa percepção, quando diz: “Olhemos com olhos

críticos, com olhos de criança à nossa volta, ativemos a escuta e descartemos o que não responde a nenhuma necessidade real, mas a rotinas inertes.”

Por isso, os espaços devem ser organizados como um ambiente intencional, como ressalta Barbieri (2012), o espaço tem intenção e, por isso, orienta uma ação. Sobre isso, Silva (2019, p. 38) menciona que “Os tempos são marcados pela qualidade das vivências e pelo espaço em que ocorrem. Creio que, por isso, costumeiramente ao falar sobre tempos na educação infantil, se fala também em espaço”. Marcano (2022, p. 69) afirma: “A disposição espacial não é inocente nem casual”. Portanto, mais do que observar, cabe aos professores/as utilizar essas percepções como subsídio para sua ação pedagógica, propondo “alternativas de uso do tempo, de criação de espaços, de mundos de faz-de-conta, de experiências do mundo real” (Silva, 2019, p. 43).

Quando um espaço é organizado de modo que sua ocupação seja carregada de sentidos, ele se transforma em um ambiente propício à pesquisa, aos encontros e às investigações, como destaca Barbieri (2012). A autora enfatiza que o/a professor/a tem um papel central:

É preciso cuidar do espaço e da organização do ambiente de maneira que as crianças possam usufruir, se sujar, se expressar, sem tantas restrições – que possam usar aquele espaço de fato. Isso exige tempo, planejamento e preparação do professor. (Barbieri, 2012, p. 50, 51)

Esse ambiente está diretamente relacionado ao tempo, como vimos anteriormente, e também à forma como os tipos de materiais e a maneira como eles são disponibilizados e dispostos. Os materiais, nesse cenário, não são apenas objetos, tornam-se instrumentos de expressão, exploração e descoberta.

Usando diversidade de materiais, permitimos que a criança use seu corpo de várias maneiras. É fundamental que as propostas e ações sejam preparadas com carinho. A experiência estética de um almoço bem-servido é diferente de comer na panela. As nuances são determinantes: temos a possibilidade de usar materiais e situações simples ao nosso alcance, como desenhar na terra, mas é fundamental ter atenção aos detalhes desde a preparação da ação. (Barbieri, 2012, p. 61)

Pensando nisso, por que restringir as produções infantis apenas a desenhos e pinturas em uma folha de papel A4, se é possível oferecer uma ampla variedade de suportes, em diferentes tamanhos e texturas, bem como diversificar as ferramentas e procedimentos utilizados? Sobre esse último, Barbieri (2012, p. 68) menciona como alguns procedimentos possíveis: o “rasgar, cortar, colar, empilhar, pintar, modelar, desenhar, fotografar, dançar/andar, falar, cantar, gritar, imitar, furar,

lixar, desconstruir, aglomerar, apertar, soprar”. Essas experiências seriam impossíveis se reduzíssemos o cotidiano das crianças a tarefas simplistas, nas quais elas permanecem sentadas, estáticas, cumprindo apenas comandos do/a professor/a, sem espaço para explorar e criar. Sobre isso, Silva (2019, p. 39) menciona:

Ainda hoje, algumas instituições mantêm os materiais em armários altos e fechados. Quando retirados do armário, os materiais costumam receber os mesmos suportes, lápis de cor que pintam as mesmas folhas brancas, com propostas parecidas, guaches que pintam desenhos maiores ou pintam as mãos para carimbos de cartões, além do mais, o tempo de uso é predeterminado, não bastasse os espaços não receberem atenção especial, acabam sendo sempre os mesmos.

Esse cenário revela muito mais do que práticas isoladas, ele traduz concepções de infância sustentadas pelas instituições e, em especial, pela gestão dos/as professores/as em sala de aula. A forma como o espaço é organizado e os materiais são oferecidos expressa o que se pensa sobre as crianças e sobre suas possibilidades de criação. No entanto, quando o espaço e os materiais se apresentam de forma limitada, não há acolhimento verdadeiro às crianças, nem se abrem caminhos para aprendizagens que façam sentido em suas vidas. Muitos comportamentos casuais são produzidos por determinada disposição de espaços e materiais que “convidam” a algumas ações, e não a outras” (Marcano, 2022, p. 72).

Muitas possibilidades de ricos materiais já estão presentes no nosso entorno. Retomamos a questão da folha A4, porque concordamos plenamente com o professor Martins Filho (2023), quando afirma que a infância não cabe nela. Imaginemos, portanto, que estejamos trabalhando a temática da natureza com as crianças. Por que não levá-las (ou dentro de possíveis limitações, trazer as crianças a possibilidade) para sentir a casca da árvore, tocar pedras lisas e ásperas, observar as diferentes tonalidades das folhas, flores e frutos em cada estação, sentir o cheiro da terra molhada após a chuva, provar frutas colhidas diretamente do pé, escutar o canto dos pássaros, o barulho do vento nas folhas, o som da água correndo, acompanhar a transformação de uma semente em planta, ver insetos em movimento, correr pela grama, rolar no chão, usar gravetos, pedras, folhas e terra para criar brincadeiras, cabaninhas ou esculturas?

Estas, entre outras diversas possibilidades, oportunizam às crianças riquíssimas experiências e aprendizagens realmente significativas, que jamais poderiam possuir tamanha grandiosidade se fossem entregues a elas uma folha,

com um desenho de uma árvore para que elas colorirem sentadas, cada uma em sua carteira, dentro de quatro paredes. Por isso:

Não se trata de fazer uma conversa sobre os artistas. Tampouco se trata de “Colorir *As meninas*”, ou contornar modelos de estêncil com quadros de pintores famosos. Esse tipo de propostas, muito em voga ultimamente, são apenas tristes imitações para dar falsa imagem de modernidade, de mostrar aos de fora que “se trabalha com a Arte”, resposta pobre muito utilizada por edições de cartões para vender a Arte como recurso educativo em seus produtos mercantilistas. Isso é um enfraquecimento e empobrecimento tanto da Arte quanto da confiança nas capacidades infantis, reduzindo ambas a expectativas simplistas. (Marcano, 2022, p. 135)

Portanto, a arte na Educação Infantil precisa estar ligada a experiências significativas, que valorizem a sensibilidade e a criatividade das crianças, por isso, é necessário compreendê-la como parte do cotidiano. Dessa maneira, saber como contextualizar o cotidiano das crianças, quais materiais oferecer, saber o que oferecer para determinada faixa etária e atividade, qual a disposição será feita desses materiais em determinado espaço, onde buscar tais ferramentas, quais os procedimentos usar, é papel do/a professor/a. Barbieri (2012) mais uma vez ressalta o papel docente, mencionando que, o que não pode faltar é a atenção do/a professor/a para perceber tais diversidade, podendo o/a mesmo buscar esses materiais, ricos em possibilidades de uso, não oferecendo qualquer coisa de qualquer jeito, mas sim oferecer propostas diversas de experimentação para uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, a relação entre tempos, espaços e materiais se evidencia quando se considera a qualidade do vivido, a forma como o ambiente é organizado e o que é proporcionado às crianças. Espaços bem planejados, com contextos de investigações do ponto de vista da curiosidade das crianças, com mobiliário proporcional aos seus tamanhos, materiais adequados, cores, cheiros, sons e texturas que dialogam com a realidade infantil, favorecem a exploração, a interação e a construção de significados. Por isso, Marcano (2022, p. 73) afirma:

Por exemplo, se a imagem de criança que temos é a de alguém necessitado de ajuda e que depende de nós para aprender, organizamos cenário escolar de uma maneira muito diferente do que se acreditarmos que uma criança é capaz de ser autônoma e de aprender por si mesma, além de com os adultos.

Portanto, o tipo de planejamento de tempo, bem como dos espaços e materiais, também revela qual a concepção de criança e de pedagogia que o/a professor/a carrega consigo em sua prática pedagógica. Segundo Barbieri (2012, p.

79), é justamente “Perguntar-se quais as experiências de que as crianças vão usufruir em determinada proposta é um bom norte para sua organização espacial e temporal e escolha de materiais.” Assim, o tempo dedicado à exploração desses materiais, a disposição dos espaços e a seleção cuidadosa de recursos estão intrinsecamente articulados, configurando um ambiente que promove experiências estéticas integradas e significativas. Cabe a/o professor/a o papel de ser também esse ser aberto às experiências, à sensibilidade, ao olhar atento ao mundo das infâncias, dos seus ritmos e especificidades, portanto:

Atuar em favor da estética em nossas escolas é como uma declaração de princípios na imagem da infância que nos sustenta. Uma bandeira de liberdade. Porque coloca a cultura da infância numa escala de respeito de cultura avançada, e não imatura. Porque sabemos que as crianças apreciam, recriam, desfrutam e se emocionam com o autenticamente famoso. (Marcano, 2022, p. 140)

A partir disso, o/a professor/a deve direcionar sua prática para a pesquisa, o planejamento e a organização de tempos, espaços e materiais que oportunizem experiências integrais em seus aspectos estéticos, éticos e políticos, favorecendo um desenvolvimento pleno e enriquecedor para as crianças.

3 PESQUISAR COM AS CRIANÇAS: FUNDAMENTOS E ITINERÁRIO DA PESQUISA

Esta seção apresenta reflexões teórico-metodológicas que sustentam os caminhos desta investigação. Inicialmente, dedica-se a apresentar a importância de realizar uma pesquisa *com* crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção do conhecimento e participantes legítimos dos processos educativos. Portanto, traz reflexões também sobre como desenvolver pesquisas em conjunto com as crianças, emergindo de um compromisso ético, político e epistemológico, fundamentado nas contribuições da Sociologia da Infância.

Em seguida, apresenta o itinerário da pesquisa, trazendo os caminhos percorridos para a realização do estudo. São descritos o contexto investigado, os procedimentos adotados, as estratégias de escuta e observação, bem como os instrumentos utilizados para a documentação das experiências estéticas vividas pelas crianças.

3.1 A importância da pesquisa *COM* crianças

Para iniciar essa conversa sobre a pesquisa *com* crianças, cabe contextualizar as transformações significativas que vêm atravessando, nas últimas décadas, o campo da Educação Infantil, que deslocam a criança do lugar de objeto passivo para o de sujeito ativo, que discute, pensa, argumenta, elabora juízos de valor, que é produtor de cultura, etc. Essa nova perspectiva decorre, sobretudo, das contribuições da Sociologia da Infância, as quais defende que as crianças são atores sociais capazes de participar ativamente da construção do mundo em que vivem, interpretando-o e atribuindo-lhe significados próprios.

Assim,

A partir da década de 1980 constitui-se um novo campo de estudo: a Sociologia da Infância, com o propósito de buscar resgatar a infância das perspectivas que a compreendem como um simples período maturacional do desenvolvimento humano que se constrói independentemente das condições históricas, culturais e sociais dos indivíduos. (Rodrigues, Borges, Silva, 2014, p. 273)

Segundo as autoras, por meio das contribuições de diferentes áreas do conhecimento, a criança passou a ser compreendida como parte de uma construção social que se transforma continuamente ao longo do tempo, assumindo diferentes significados conforme os grupos culturais e étnicos. Assim, as formas de

compreender a infância também se diversificam, permitindo-nos falar não mais em uma infância no singular, mas em infâncias múltiplas e historicamente construídas. Com essas transformações, as crianças passaram a não apenas ser vistas, mas também ouvidas, reconhecidas como sujeitos de voz e de participação. A partir dessa perspectiva, surge então,

[...] a iniciativa de colocar a criança como efetivo sujeito da pesquisa científica, e ainda, a valorização do registro de expressões tipicamente infantis (como o desenho, por exemplo) como instrumento de coleta de informações e a preocupação de registrar e discutir o olhar e entendimento da criança sobre seu entorno. (Rodrigues, Borges, Silva, 2014, p. 273)

Pesquisar *com* crianças significa, assim, considerar seus modos próprios de expressão, linguagem, imaginação e pensamento, compreendendo-as como autoras e não meras informantes. Nesse ponto se encontra a diferença entre uma pesquisa *sobre* e uma pesquisa *com* crianças. Segundo as autoras supracitadas, com base nos estudos de Demartini,

[...] a pesquisa sobre as crianças (infância) traz relatos de um período da vida que já passou e que é feito por pessoas que já vivenciaram essa etapa e trazem diferentes maneiras de sentir e relatar a infância. O outro grupo de pesquisa é a produzida com crianças, com os relatos construídos pelas crianças. (Rodrigues, Borges, Silva, 2014, p. 277)

Enquanto a primeira fala “pelas” crianças de um período da vida passada, a segunda busca criar condições de escuta sensível e participação efetiva dos pequenos enquanto suas infâncias acontecem, o que desejamos neste trabalho. Dessa forma, a partir das perspectivas das próprias crianças, é possível ampliar a compreensão dos adultos sobre questões que dizem respeito às culturas infantis, revelando elementos que auxiliam na garantia do cuidar e do educar pautados na garantia ao respeito e qualidade.

A fim de que isso aconteça, Machado e Carvalho (2020) defendem ser necessário oportunizar tempo e espaço de qualidade para que as crianças exponham seus pontos de vista, ações, questões e posicionamentos. Essa perspectiva se insere no que os autores denominam de “[...] um movimento político e pedagógico que expressa uma posição ética em relação às crianças”. (Machado, Carvalho, 2020, p. 163), uma vez que

Toda construção teórica acerca da infância explicita uma ética, na medida em que implica um posicionamento político em relação às crianças e ao lugar social que elas ocupam na sociedade e na produção do conhecimento científico. (Pereira, Gomes, Silva, 2018, p. 762)

Nesse sentido, “ [...] uma pesquisa com crianças não envolve apenas um trabalho de campo e, de modo correlato, a escrita de um relatório, mas um compromisso ético e político com as crianças que a nós são confiadas.” (Machado, Carvalho, 2020, p. 173). Segundo Fernandes e Caputo (2020), esse compromisso ético está vinculado às escolhas metodológicas, a fim de assegurar que as variadas formas das crianças fazerem, falarem, serem e sentirem nos processos de pesquisa sejam respeitadas. Essas formas vão além das falas orais, elas também estão na linguagem gráfica, simbólica, considerando todas as possíveis formas que elas utilizam para se expressar, e para isso a utilização de abordagens visuais é fundamental. Dessa forma, deve-se ter um conhecimento acerca da infância, que desenvolva possibilidades metodológicas e éticas que respeitem esta imagem da *criança como sujeito*.

O desenvolvimento de pesquisas dessa natureza traz alguns desafios ao/a pesquisador/a, uma vez que por parte deste/a requer atenção redobrada, pois precisa superar constantemente as visões adultocêntricas. Nesse contexto, conforme afirmam Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 282), o êxito da investigação depende mais das “[...] competências dos adultos relativamente à organização de estratégias de investigação que permitam tal, do que das competências das próprias crianças”. Assim, as autoras ressaltam que a capacidade de ouvir, observar e registrar deve ser intensificada por parte dos/as pesquisadores/as que realizam estudos com crianças, justamente para evitar a minimização do universo infantil sob perspectivas essencialmente adultas.

Portanto, realizar uma pesquisa *com* crianças afirma a importância da voz infantil na produção de conhecimento. Segundo Correa e Bucci (2018, p. 17)

Tal superação, contudo, sugere a necessidade de abandonarmos a visão predominante de criança como alguém de menor importância a quem não precisamos levar a sério. [...] resta discutir como construir outra cultura [...], em especial, no interior das próprias escolas [...] Uma cultura baseada no reconhecimento de que as crianças são sujeitos e, para além do direito de se expressar, têm, de fato, muito a nos dizer, e precisam ser ouvidas.

Dessa forma, conforme estudos de Rodrigues, Borges e Silva (2014), não basta falar sobre as crianças, é necessário falar *com* elas, escutando sensivelmente seus desejos, temores, alegrias e decepções, permitindo construir espaços educativos mais significativos na Educação Infantil.

Dito isso, justifica-se a escolha por realizar uma pesquisa *com* as crianças, uma vez que, decorrente das contribuições da Sociologia da Infância, consideramos

as mesmas como atores sociais ativos, autores e colaboradores na pesquisa, partindo da escuta, da observação e da valorização de suas percepções, reconhecendo nelas a capacidade de pensar, refletir e atribuir sentido às experiências estéticas que vivenciam diariamente.

3.2 O itinerário da pesquisa: apontamentos teórico-metodológicos

Nesse momento, dedicamo-nos a apresentar o itinerário da pesquisa, em que esta tem como lócus de estudo uma unidade de Educação Infantil em tempo integral, da rede pública Estadual de São Luís, Maranhão, que atende crianças de um a três anos. O estudo parte da observação e da escuta das crianças, buscando documentar as experiências estéticas promovidas em duas turmas de Creche II, analisando as percepções das crianças sobre a vivência das mesmas, portanto, é uma pesquisa *COM* crianças e não *SOBRE* elas.

A investigação iniciou-se no primeiro semestre de 2025, período destinado à elaboração do projeto, à definição dos objetivos e à escolha dos referenciais teóricos. A etapa empírica ocorreu no segundo semestre de 2025, em uma escola pública estadual localizada no bairro da Liberdade, em São Luís - MA, onde anteriormente desenvolvi o Estágio em Docência da Educação Infantil.

O Estágio em questão, realizado no ano de 2023, possibilitou o primeiro contato com a instituição, como anunciado na introdução. Nessa oportunidade, foi feita a realização da observação não participante em uma das salas referência por um período de um mês, e posteriormente, a gestão da docência por três dias. Portanto, a escolha por retornar a essa instituição também decorreu dessa familiaridade anterior com o espaço e da observação prévia de práticas pedagógicas que dialogavam com experiências estéticas.

Para ilustrar essa experiência vivida nesse Estágio, trago um fragmento de uma vivência pessoal, conforme registrado na fotografia 1: o contexto da atividade foi organizado em torno do desenho de observação de frutas (uvas, pitaya e abacaxi). Como inspiração, utilizamos obras do pintor Giuseppe Arcimboldo, especialmente de sua série *Cabeças Compostas*. As imagens foram apresentadas em cópias impressas, favorecendo uma aproximação das crianças com o trabalho do artista. A escolha desse contexto fundamentou-se nas manifestações de interesse previamente observadas entre as crianças da turma. A partir do período de

observação e do diálogo com as professoras, constatou-se que o foco investigativo das crianças estava relacionado ao conhecimento e à exploração das frutas.

As frutas e os materiais de desenho foram dispostos de maneira acessível, criando um ambiente convidativo para a experimentação. Assim, as crianças puderam explorar o desenho de observação a partir de suas impressões e interpretações. Importa destacar que não se tratava apenas de “desenhar por desenhar”, mas de vivenciar toda uma estética condizente, que dava sentido à atividade: desde a leitura literária inicial, a contextualização artística, a organização dos espaços, o uso de toalhas e a disposição das frutas, os materiais escolhidos. Cada detalhe pensado para constituir um potencial a fim de instigar a curiosidade, a sensibilidade, a exploração e o desenvolvimento integral das crianças.

Fotos 1 a 3 - Desenho por observação das frutas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Esse contato inicial também possibilitou acompanhar ações pedagógicas mediadas pelas professoras que valorizavam a arte e a sensibilidade no cotidiano escolar. Tais propostas favoreciam a imaginação, a expressão criativa e a construção de significados pelas crianças em diferentes contextos. Nesse sentido, Oliveira (2012, p. 58) destaca que:

O professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento. Ele deve se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura.

É dentro desse contexto que nasce o interesse nessa pesquisa e a vontade instigante de aprofundar os estudos voltados à temática. Sendo assim, retorno à instituição no segundo semestre de 2025, a fim de desenvolver esta pesquisa.

Dito isso, para o seu desenvolvimento, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa incluem a valorização das crianças como sujeitos ativos e dos adultos. Portanto, a investigação a ser realizada adota uma abordagem

qualitativa, com revisão bibliográfica e pesquisa de campo.

Sobre pesquisa qualitativa, Minayo (2002) argumenta que esta se baseia no mundo dos significados, correspondendo a um espaço profundo das ações e relações humanas. Tozoni-Reis (2009, p. 17) entende que

Essas discussões reafirmam a pesquisa qualitativa como referencial metodológico para a pesquisa em Educação. [...]. Esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, para que possamos produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para aprofundamento teórico sobre experiências estéticas na Educação Infantil. Segundo Tozoni-Reis (2009), a pesquisa bibliográfica permite delinear melhor o problema de pesquisa e apropriar-se dos conhecimentos necessários para a compreensão aprofundada do assunto.

Durante a pesquisa de campo, foram utilizados como instrumentos de geração de dados, a observação não participante, a fotografia e audiovisuais para documentar as experiências estéticas, além do diário de campo. Foram utilizados também documentos, como o relatório individual das crianças, sujeitos desta pesquisa, disponibilizados pelo/as professor/as.

A observação não participante permitiu documentar as experiências estéticas, bem como captar as percepções das crianças sobre as propostas pedagógicas vivenciadas. Para Tozoni-Reis (2009), a observação não participante possibilita a geração de dados sem alterar significativamente o comportamento dos sujeitos observados.

Nesse processo, foram feitos registros fotográficos, de vídeo e escritos em diário de campo, contribuindo para documentar as observações, bem como as atividades desenvolvidas durante a pesquisa, permitindo uma análise mais aprofundada de como esses elementos são incorporados à rotina da Creche. Para Warschauer (1993, p. 62), a “[...] prática do registro ajuda a construir a memória compreensiva, que é diferente daquela repetitiva e mecânica. Ela não é só uma recordação do aprendido, mas um ponto de partida para realizar novas aprendizagens”.

Por fim, na última etapa desta, após toda a produção de dados, os materiais foram analisados à luz da fundamentação teórica, buscando estabelecer relações entre as práticas observadas e as concepções sobre a importância das experiências estéticas na Educação Infantil. Tozoni-Reis (2009, p. 96) conceitua a análise final

como o momento em que

procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

Diante desse processo, entendemos a necessidade de se estabelecer uma metodologia que seja minuciosa, atentando-se à sua relevância social, de modo a contribuir com reflexões, críticas e com os processos educativos. Com base em Minayo (1992), ao estabelecer uma compreensão dos dados produzidos, se respondem às perguntas formuladas, se confirma ou não os pressupostos formulados, contribuindo para a ampliação de conhecimento sobre o assunto pesquisado, ou seja, considerando a importância de se desenvolver pesquisa em Educação.

Para isso, a pesquisa está fundamentada em referenciais teóricos como Barbieri (2012), Derdyk (2025), Duarte Júnior (2000), Hoyuelos (2020), Larrosa (2002), Martins Filho (2023), Mello (2007), Silva (2019), Vigotski (1999), entre outros, bem como nos documentos normativos que orientam a Educação Infantil (Brasil, 1988; 1996; 2006; 2009).

Por meio desta investigação, pretendemos dar visibilidade ao ponto de vista infantil, ouvindo as vozes das crianças sobre o que pensam em relação ao que é proposto a elas cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, bem como compreender as formas como os pequenos interagem, aprendem e se desenvolvem em espaços coletivos, por meio das experiências estéticas.

4 A ESCOLA, AS CRIANÇAS E A PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar brevemente a instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida, bem como os sujeitos que dela participaram. Inicialmente, descrevemos a escola campo, destacando suas características físicas e organizacionais, apresentando os espaços e a abordagem que fundamenta o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. Em seguida, apresentamos os atores da pesquisa, as crianças, considerando a metodologia desta investigação, que reconhece as múltiplas infâncias e compreende que as crianças são sujeitos de direitos e protagonistas de suas próprias experiências.

4.1 A escola campo

A presente pesquisa foi realizada em uma Creche pública estadual localizada no município de São Luís - Maranhão, que atende crianças pequenas em tempo integral. O espaço interno da instituição é amplo e composto por diversos ambientes, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Espaços físicos da instituição

Salas referências	Berçário; Creche IA; Creche IB; Creche IIA; Creche IIB.
Áreas externas	Pátio amplo; Tanque de areia; Parede de azulejos; Jardins.
Espaços administrativos	Secretaria; Sala dos/as professores/as; Almoxarifado.
Espaços de apoio e serviços	Cozinha; Lavanderia; Depósito.
Espaços de saúde e bem-estar	Enfermaria; Sala de psicologia; Sala de nutrição
Sanitários	Quatro banheiros para adultos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Além desses espaços internos, do lado de fora conseguimos ver logo na entrada, a fachada apresentando o nome da escola pintado de forma visível. Ao adentrar, nos deparamos com um ambiente acolhedor e agradável, com elementos que favorecem a vivência da infância.

O pátio central é um ambiente de convivência, com áreas verdes, bancos de madeira e pequenos canteiros, proporcionando contato com a natureza e com a vivência de experiências sensoriais e investigativas. Há também áreas com redes armadas, espaços destinados à leitura, brinquedos, materiais estruturados e não

estruturados, como escorregador, pneus reaproveitados e materiais com estruturas de escalada. A instituição também possui um cantinho de leitura construído com uma estrutura de madeira, onde os livros de literatura infantil ficam disponíveis ao alcance das crianças.

Fotos de 4 a 9 - Ambientes da Instituição



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A instituição valoriza a documentação pedagógica, portanto, nas paredes contém vários registros fotográficos dos momentos vividos ao longo do ano, além de painéis com retratos e breves biografias de educadores/as e pensadores/as que inspiram o Projeto Pedagógico da instituição, como Paulo Freire, Lev Vigotski, Emmi Pikler, Loris Malaguzzi, Célestin Freinet e outros.

Fotos de 10 a 13 - Documentações Pedagógicas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

O ambiente de refeição é composto por seis mesas grandes, adaptadas ao tamanho das crianças, bem como cadeiras igualmente adequadas. As mesas são cobertas por toalhas coloridas e adornadas com plantas. Nas paredes também contém fotografias das crianças durante os momentos de refeição. Há ainda duas pias, também adaptadas, para a higienização das mãos.

Fotos de 14 a 16 - Ambientes de refeições



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

As salas referências são organizadas para garantir o acesso, a mobilidade, a autonomia e a aprendizagem das crianças, permitindo que as mesmas usufruam dele, sem depender constantemente da intervenção do adulto. Os materiais encontram-se ao alcance das crianças e são apropriados ao seu tamanho e às suas faixas etárias. Além disso, as salas são compostas por produções e registros fotográficos das próprias crianças, realizados ao longo do ano.

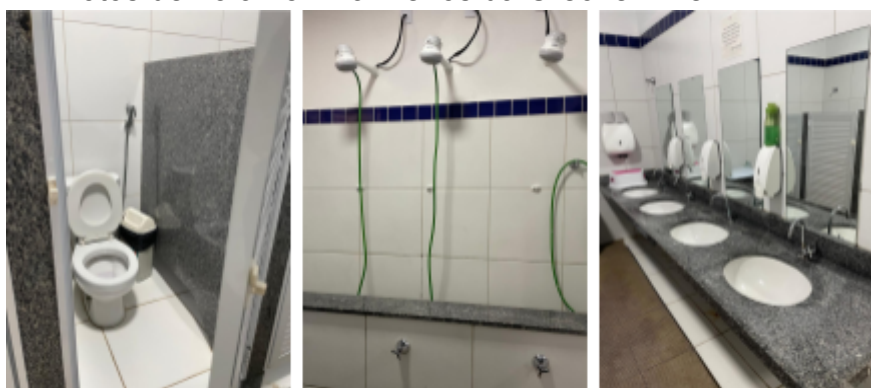
Fotos de 17 a 22 - Sala referência Creche IIA



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Cada sala referência possui também um solário e banheiros que são compartilhados entre as turmas das Creches IA e IB, e das Creches IIA e IIB, sendo todos adaptados aos tamanho das crianças, com pias, espelhos e vasos sanitários adequados ao seus tamanhos.

Fotos de 23 a 25 - Banheiros da Creche IIA e IIB



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A escola campo tem como base teórico-prática a Abordagem Pikler, criada pela pediatra húngara Emmi Pikler. Inicialmente, Pikler atuou como médica de família e, posteriormente, como diretora e pesquisadora em uma instituição de acolhimento em Budapeste, o Instituto Lóczy, que após seu falecimento passou a se

chamar Instituto Emmi Pikler. Segundo Falk (2021, p. 34, 35), as práticas dessa instituição eram norteadas por quatro princípios fundamentais:

- a valorização da atividade autônoma da criança, baseado em suas próprias iniciativas;
- o sustento das relações pessoais estáveis da criança - e dentre estas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial - e da forma e do conteúdo especial dessa relação;
- o empenho constante para que cada criança, vendo a si mesma como uma boa pessoa de acordo com o seu nível de desenvolvimento compreenda-se: aprenda a conhecer sua situação, seu entorno pessoal e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;
- a promoção e a manutenção de um bom estado de saúde física da criança, sustenta a aplicação dos princípios precedentes, ao mesmo tempo que também é o seu resultado. Na verdade, é o conjunto destes quatro princípios o que determina a organização da vida de cada criança e dos grupos de crianças, assim como a atmosfera educativa de todo o Instituto.

Com base nesses princípios, a escola campo adota práticas pedagógicas inspiradas nessa abordagem.

Fotos de 26 a 27 - Princípios da abordagem Pikler



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A gestão das turmas é organizada em trios de professor/as referências, sendo que cada um/a se responsabiliza por um grupo específico de cinco ou seis crianças. Essa estrutura favorece o vínculo afetivo e o acompanhamento individualizado, permitindo que cada criança se sinta segura e acolhida, desenvolvendo-se de forma integral. Tal prática está em consonância com um dos princípios centrais da Abordagem Pikler, que valoriza a construção de relações estáveis, seguras e significativas entre o adulto e a criança. Na instituição, as experiências estéticas são vivenciadas diariamente, por meio de propostas organizadas pelos/as professores/as referências em contextos significativos para as crianças.

4.2 Os atores da pesquisa

Levando em consideração a metodologia deste estudo, que compreende as múltiplas infâncias, dedicamo-nos, neste momento, a apresentar brevemente os sujeitos da pesquisa, as crianças. É importante destacar que utilizamos pseudônimos para preservar suas identidades, os quais foram escolhidos a partir das propostas de pesquisa vivenciadas ao longo do ano, em cada turma. Dessa forma, apresentamos às crianças que constroem narrativas ao longo deste estudo, pertencentes às turmas Creche IIA, identificadas por pseudônimos inspirados em Linhas + Cores, e Creche IIB, representadas por pseudônimos inspirados em nomes de Borboletas. Também utilizamos pseudônimos para identificar os/as professores/as, conforme as escolhas feitas pelos/as próprios/as docentes.

4.2.1 As crianças da Creche IIA

Na turma da Creche IIA, sete das dezessete crianças que a compõem são participantes desta pesquisa, sendo quatro meninas e três meninos. Dentre elas, Linha Rosa, Linha Lilás, Linha Verde, Linha Amarela e Linha Azul são crianças referência da professora Maria; enquanto Linha Colorida e Linha Laranja são crianças referência da professora Diana. São essas as sete crianças que fazem parte desta pesquisa, uma vez que, em algum momento da realização da mesma, estavam envolvidas em propostas de experiências organizadas por suas professoras referências, a partir das quais construíram e expressaram suas próprias narrativas.

Iniciamos pela Creche IIA, com a criança **Linha Rosa**, que tem quatro anos de idade e geralmente chega acompanhada de suas primas, que fazem parte da mesma turma. Por residirem em um bairro distante da Creche, são levadas por um motorista, com quem demonstram proximidade. Linha Rosa é uma criança que respeita seu próprio tempo. Pelas manhãs, ela geralmente precisa de um pouco mais de espaço para despertar, portanto, permanece em silêncio, até que seu processo se abra para as interações do dia. Ela tem o desenho como uma das atividades de que mais gosta de realizar, passando a maior parte do tempo concentrada neles; gosta de desenhar sobre as mais variadas superfícies e com os mais diferentes riscantes. Também demonstra delicadeza com seus pares e forte vínculo com o momento da alimentação, no qual apresenta autonomia, bom uso dos talheres, aceitação das refeições e comunicação clara sobre seus desejos.

Linha Lilás é uma das crianças mais novas da turma, com três anos. Geralmente chega com seu pai e, por vezes, com sua mãe. Gosta de usar vestidos e adora mostrar suas roupas às professoras, sempre contando quem as comprou. Suas bonecas são parte essencial de sua jornada na Creche, pois as leva consigo e cuida delas durante todo o dia, tem grande apego pelas suas coisas. Brinca com frequência de casinha junto à Linha Laranja. Demonstra autonomia nas rotinas de higiene e costuma conversar sobre sua vida familiar, compartilhando acontecimentos do cotidiano. Linha Lilás tem forte interesse por histórias literárias, aprecia observar imagens dos livros e recontar suas narrativas. É uma criança de olhar encantador, voz suave e grande criatividade.

O menino **Linha Verde**, com quatro anos, vai à Creche acompanhado da mãe e, às vezes, do pai, com quem possui um vínculo de grande afeto. Costuma relatar, logo pela manhã, atividades realizadas em família, especialmente sobre os jogos do Flamengo, que assiste com o pai. Linha Verde é sensível e cauteloso em seu modo de brincar, iniciando o dia com interações mais restritas e preferindo atividades individuais, como realizar grafismos no quadro branco. Comunica-se bastante com as professoras, mantendo longas conversas com elas durante o dia. Também demonstra muita consciência corporal, respeito aos próprios limites e execução gradual de suas ações. Mostra autonomia na rotina, participa intensamente das propostas e utiliza diversas linguagens para se expressar. É tranquilo, cuidadoso com seus cachos e gosta de posar para fotos.

No caso de **Linha Amarela**, também com quatro anos, a distância entre sua casa e a Creche faz com que ela seja levada por um motorista, juntamente com suas primas, que são da mesma turma e pelas quais mantém um vínculo muito forte. Ela sempre chega cedo, constantemente ela e as primas são as primeiras a entrar na sala de referência. É uma criança extremamente risonha, carinhosa, expressiva e gentil. Geralmente, chega entusiasmada à sala, cumprimentando e abraçando professoras e colegas, demonstrando afeto em suas interações. Ela já chega preparada para explorar tudo ao seu alcance. É muito participativa e tem grandes interesses nas atividades propostas, revelando bastante autonomia na rotina. Gosta de dançar, cantar e, sobretudo, de rir; sua risada está presente nas brincadeiras, descobertas e em todos os momentos da jornada.

Já a Linha **Azul**, de quatro anos, vai à Creche acompanhado da mãe ou da avó. É uma criança que possui ternura nos olhos. É muito curioso e explorador, gosta de manipular diferentes objetos, brinquedos e materiais. Têm seus amigos, que ele chama de parceiros na turma. Também possui um vínculo muito afetivo com as professoras, sempre as abraça e costuma falar palavras carinhosas para elas. Suas ações na Creche revelam que ele teve grande desenvolvimento motor, cognitivo e social, além da crescente segurança de suas expressões e nas participações das propostas da turma. É uma criança muito carinhosa e mantém um apego afetivo com quem interage.

A criança **Linha Colorida**, de quatro anos, geralmente chega à Creche acompanhado da mãe ou da avó. É afetivo, curioso e participativo. Um explorador, especialmente do grafismo; ele adora desenhar, pintar, e sempre se envolve por inteiro nas propostas realizadas. Além disso, também possui muita consciência e agilidade corporal, é rápido, tem muito equilíbrio, uma grande sensibilidade visual e uma ótima coordenação motora. Mas o que diferencia Linha Colorida é sua criatividade e imaginação, ele está sempre imerso nelas, cria histórias, as desenvolve e as vive com o corpo inteiro enquanto simboliza-as em suas brincadeiras diárias.

Por fim, apresentamos **Linha Laranja**, também de quatro anos, que chega à Creche acompanhada de seu irmão. Ela tem os cabelos crespos que sempre estão adornados com turbantes, laços ou tiaras, e demonstra amar e cuidar de seus cabelos e de seus adereços muito bem. Linha Laranja é muito autônoma e demonstra isso em todos os momentos na rotina da Creche, principalmente na hora do banho. Possui uma comunicação muito clara e é extremamente carinhosa. Suas brincadeiras estão geralmente relacionadas às narrativas que envolvem a família, como faz-de-conta de mãe e filho, cozinhas ou comidinhas, e, em muitos desses momentos, ela toma a liderança das brincadeiras, demonstrando gestos de cuidado e afeto, evidenciando sua sensibilidade. Ela é muito delicada, criativa e autônoma.

4.2.2 As crianças da Creche IIB

Na turma da Creche IIB, oito das dezesseis crianças participaram da pesquisa, sendo três meninos e cinco meninas. Dentre elas, Borboleta Morpho Azul, Borboleta Monarca e Borboleta Estaladeira são crianças referência do professor

Roma; Borboleta Apolo, Borboleta Imperialis, Borboleta Mesene e Borboleta Queen são crianças referência da professora Robson; e Borboleta da Couve é criança referência da professora Glauce. Essas oito crianças integram este estudo, uma vez que, durante a realização da pesquisa de campo, também estavam envolvidas em propostas organizadas por seu/sua professor/a referência, com o qual construíram e expressaram suas próprias narrativas.

Borboleta **Morpho Azul** tem quatro anos, é uma criança com muita energia e geralmente começa seus dias já cumprimentando animadamente o professor, em seguida, aproximando-se também de seu melhor amigo, parceiro constante nas brincadeiras da turma. Gosta de carrinhos, especialmente os azuis, e de construir pistas, torres e caminhos utilizando blocos, pedras e outros materiais. Comunica claramente suas preferências, sobretudo alimentares, sendo sua comida favorita o macarrão. Também aprecia banana e melancia como sobremesa. Ao longo do ano, revelou avanços significativos, principalmente em relação ao conhecimento de si próprio, em sua concentração, linguagem verbal, autonomia e na cooperação com os colegas.

O Borboleta **Estaladeira**, também com quatro anos de idade, reside na região atendida pela Creche. É uma criança muito expressiva, imaginativa, observadora e comunicativa. Ele demonstra ter muita autonomia em suas jornadas diárias, principalmente no banho, onde ele tem todo um ritual. Ele demonstra em suas brincadeiras um profundo envolvimento com o jogo simbólico, criando narrativas e personagens, além de trazer muitas de suas vivências familiares para suas brincadeiras. Uma das principais características dele faz relação com sua corporeidade, uma vez que ele se expressa muito por meio da dança, da música e do canto, que são modos privilegiados de comunicação para ele.

A Borboleta **Imperialis**, de quatro anos, também é residente do bairro da escola. Geralmente chega com sua mãe e, por vezes, com o pai. Em alguns dias, apresenta-se alegre e falante, em outros, um pouco chorosa e tímida. Tem estilo próprio, costuma chegar à Creche usando seus óculos escuros. Possui forte vínculo familiar, solicitando diariamente que sua mãe desenhe sua família antes de se despedir. Além disso, possui um vínculo próximo com sua professora, convidando-a constantemente para participar das brincadeiras. Ela demonstra preferências claras por brinquedos específicos na sala referência, como algumas peças plásticas,

bonecas e, especialmente, pela personagem Moranguinho, além do interesse pela fantasia da Ladybug e pelo brincar simbólico na cozinha. Ela demonstra muito interesse nos momentos de leitura, se envolve e possui um amplo vocabulário, boa memória e enorme criatividade.

Borboleta **Queen** tem quatro anos de idade e costuma ir à Creche acompanhada de sua mãe. É uma criança curiosa, sensível e cheia de energia. Ao chegar à escola, observa geralmente o ambiente ao seu redor com atenção, para só depois buscar a aproximação dos colegas e da sua professora. Ela demonstra segurança e interesse pelo espaço e participa ativamente das propostas realizadas, explorando os materiais disponíveis com cuidado e curiosidade. O brincar simbólico na “cozinha” é uma de suas atividades preferidas, momento em que cria situações que reproduzem as vivências do seu cotidiano e compartilha disso com muitos colegas de sua turma também. Ela adora utilizar fantasias, como a da Branca de Neve e da Cinderela, entre outras disponíveis em sua turma, passando bastante tempo as utilizando. Ela se expressa principalmente por meio de olhares, sorrisos e movimentos corporais. É uma criança participativa, observadora, ágil e muito afetuosa.

Borboleta **Mesene**, também com quatro anos de idade, costuma chegar à Creche acompanhada de sua mãe e, em alguns momentos, tem certa resistência para entrar, buscando seu colo, demonstrando um pouco de insegurança no início da jornada, mas após alguns minutos, passa a se envolver com a sua professora e com os colegas. Ela gosta muito de explorar os brinquedos e objetos ao seu redor, tendo preferência por bonecas de pano, carrinhos, utensílios de cozinha e livros de histórias. Também gosta das brincadeiras mais individuais, conversando com as bonecas e criando suas próprias narrativas. Em relação à alimentação, ela costuma ter gostos bem específicos, como feijão, arroz, carne, frango, peixe e salada de tomate, além de apreciar frutas e mingaus. É uma criança sensível, observadora e em processo de construção de sua autonomia.

A **Borboleta Apolo** tem quatro anos e sempre frequenta a Creche acompanhado de sua mãe. Com seus cachinhos dourados e sua serenidade estampada no rosto, apresenta uma personalidade muito tranquila, quieta, observadora e cautelosa. Geralmente, avalia o ambiente da sala antes de se engajar nas atividades. É muito curioso e demonstra interesse por objetos como peças de

plástico, animais da fazenda, cones e cilindros vazados. Ele tem grande capacidade de foco e envolvimento em atividades de seu interesse, explorando e descobrindo de forma autônoma. Adora os momentos de leitura, envolvendo-se com histórias e ilustrações, e ao longo do ano ampliou seu vocabulário, além de aprimorar sua comunicação com colegas e professores.

Borboleta Monarca tem quatro anos de idade e é uma criança extremamente comunicativa. Geralmente vai à Creche junto da Borboleta Morpho Azul, acompanhada pelos familiares dele, pois moram próximos. Ao chegar à instituição, mostra-se sempre muito falante, já iniciando conversas com o professor e com os colegas da turma. A Borboleta Monarca é muito afetiva e demonstra isso ao ajudar seus pares, cuidando deles nos mínimos detalhes. Isso se manifesta também em suas brincadeiras, especialmente nas relacionadas à cozinha, nas quais costuma assumir o papel de mãe, preparando os alimentos, cuidando dos “filhos” e demonstrando autonomia em suas ações nas brincadeiras simbólicas. Revela consciência de si e prazer em ajudar os outros, seja apoiando os colegas ou colaborando com o seu professor, em todas as atividades possíveis. Além disso, ela se envolve muito nos momentos das rodas de conversa, especialmente nas cantigas, pelas quais demonstra domínio do repertório e, frequentemente, guia o grupo. Ela mostra-se uma criança muito curiosa, investigativa, autônoma, empática e de forte vínculo afetivo com as pessoas e com seu meio.

Já a **Borboleta da Couve** tem quatro anos e sempre frequenta a Creche acompanhada de sua mãe e de seu irmão bebê, ao qual costuma ajudar empurrando o carrinho. É uma criança tranquila, tímida, mas segura e confiante, que respeita seu próprio tempo. Demonstra autonomia desde pequenas ações do dia a dia, como também na participação das atividades propostas. Realiza as tarefas da rotina com muita calma e tranquilidade, ao alimentar-se e higienizar-se, por exemplo. Gosta de usar os cabelos soltos e, ao finalizar o banho, costuma ir ao espelho verificar seus cachos. Ela explora o espaço e os objetos e envolve-se em brincadeiras simbólicas com seus colegas. É criativa, apresenta ótima coordenação motora e comunica-se principalmente por meio de ações e expressões, falando pouco. Borboleta da Couve é sensível, atenta, curiosa e alegre.

Dessa forma, uma vez que já nos aproximamos dos sujeitos que dão voz a esta pesquisa, conhecendo um pouco de suas preferências e características,

seguimos agora para compreender o que e como eles/as se expressam sobre as experiências vivenciadas.

5 DOCUMENTANDO AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS VIVIDAS NAS TURMAS DE CRECHE II E O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Nesta seção, serão apresentadas e analisadas as experiências estéticas vividas pelas crianças de três e quatro anos das turmas de Creche IIA e IIB, participantes da pesquisa. Cada turma é organizada em três grupos, de cinco ou seis crianças, totalizando seis grupos. Cada grupo conta com um/a professor/a referência, somando, portanto, seis docentes.

A instituição desenvolve seu trabalho sustentada em uma perspectiva pedagógica voltada às propostas de atividades intencionais, planejadas e organizadas com base nos interesses e potencialidades das crianças. Assim, as vivências registradas e analisadas nesta seção serão chamadas de propostas, numeradas de 1 a 6, correspondendo às experiências observadas em cada grupo.

É importante contextualizar que, nesse processo, a turma da Creche IIA dedicou-se a uma investigação sobre as linhas, enquanto a Creche IIB esteve engajada em pesquisas relacionadas às borboletas. Assim, o contexto das observações realizadas nesta pesquisa está diretamente vinculado a essas temáticas, que orientaram as experiências estéticas vividas pelas crianças em cada grupo.

Dessa maneira, serão apresentadas seis propostas de experiências, analisadas à luz do referencial teórico apresentado nas seções 2 e 3, em diálogo com os dados produzidos durante a observação das práticas realizadas ao longo da pesquisa. Convém dizer que nossa intencionalidade é dar visibilidade às falas das crianças, o modo como elas foram elaborando pensamentos e sentimentos no decorrer das propostas de experiências estéticas.

5.1 Creche IIA: Percursos traçados pelas linhas

Nesse momento, apresentamos brevemente a turma da Creche IIA e o trabalho que tem sido desenvolvido junto às crianças. A turma é composta por 9 meninos e 8 meninas, com idades entre três e quatro anos, e conta com três professoras referências. Cada professora é responsável por um pequeno grupo de 5 ou 6 crianças, configurando um trabalho de gestão compartilhada.

Ao longo do ano, a turma esteve engajada em uma investigação sobre as linhas. Essa investigação teve início a partir das interações das crianças com

materiais de grafismo organizados na sala no começo do período letivo de 2025. Observando o interesse das crianças pelos traços que produziam, as professoras aproximaram o grafismo da literatura, iniciando esse percurso com o livro “A Linha e o Ponto”, de Véronique Cauchy (2020). As ilustrações despertaram grande curiosidade nas crianças, que frequentemente solicitavam a repetição da leitura da história.

A partir desse interesse, iniciou-se um movimento investigativo sustentado por diversas propostas envolvendo as linhas. As crianças exploraram como as linhas estão presentes no cotidiano, na natureza, nos desenhos, no corpo e na arquitetura, sendo linhas permanentes, efêmeras, curvas, retas etc. Para ampliar essas descobertas, foram oferecidos materiais como folhas, imagens de torres, um esqueleto humano de plástico, entre outros. Além do referencial artístico, Wassily Kandinsky, um pintor russo considerado o pai da arte abstrata, teve suas obras investigadas e usadas como inspiração em várias propostas de atividades.

Ao longo desse processo, a turma da Creche IIA aprendeu que as linhas podem ser encontradas em todos os espaços e ambientes, e que também é possível brincar e criar com elas. Feita essa aproximação ao trabalho desenvolvido com o grupo, apresentaremos, a seguir, três propostas de atividades realizadas com as crianças da Creche IIA.

Proposta 1 - Grafismo suspenso: linhas, corpo e movimento

Nessa proposta, a professora referência de um dos grupos da Creche IIA prepara um contexto para a continuação da pesquisa com as linhas: o grafismo suspenso. Nesse momento, antes de convidar as crianças, a professora referência de um dos grupos organiza os materiais em um espaço no jardim da Creche, como mostram as Fotos de 28 a 29. O espaço conta com elementos como mesa de apoio para os materiais de grafismo, nesse caso, são utilizados giz de cera e marcadores coloridos, que estão organizados em um recipiente de forma a dividir determinadas quantidades. É feita uma estrutura com linhas de barbante, a fim de sustentar os papéis suspensos, que têm como base um papelão mais grosso para dar sustentação à folha.

Além disso, a professora também organiza, próximo, alguns livros referências que já foram trabalhados anteriormente com as crianças, com a temática

das linhas. Esse cuidado trata-se do que Silva e Zamperetti (2019) abordam sobre uma pedagogia sensível às ações, que coloca em prática esse exercício do/a professor/a ao pensar e estruturar os espaços, a fim do favorecimento (ou não) de experiências estéticas.

Fotos de 28 a 29: Proposta de Grafismo Suspenso



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Ao convidar as crianças para a proposta de atividade, a professora, em primeiro momento, oferece um direcionamento, mas possibilita que as crianças explorem livremente o espaço e os materiais. Ela traz as crianças ao espaço previamente organizado e diz: “Esse espaço é de vocês, podem explorar!” (Transcrição do Registro em Vídeo da Pesquisa de Campo, 21 de outubro de 2025)

Esse convite revela uma intencionalidade pedagógica voltada para a experiência e não apenas para a execução de uma atividade, uma vez que, quando a professora faz tal afirmação, esta reconhece as crianças como atores sociais ativos, criativos e capazes de atribuir sentidos próprios às suas vivências. Não há, nesse primeiro momento, uma preocupação com a forma ou um produto a ser feito, mas sim para aguçar a curiosidade e a experimentação. Sobre isso, Barbieri (2012), ao mencionar Werneck, aborda o conceito de experiências, quando diz que não devem ser vistas como meros invólucros de informações, mas sim, parte de uma constituição de possibilidade de algo vivo, é o sentir antes de compreender, explorar possibilidades. A partir desse convite, começa-se a interação e alguns diálogos das crianças enquanto pesquisam e exploram.

Ao observar as crianças, percebo que a primeira a começar a explorar os papéis suspensos é a Linha Rosa, que se movimenta com o corpo, especialmente com a cabeça e os ombros. Linha Lilás a observa, parece gostar dos movimentos de Linha Rosa, e repete-os, engajando-se na brincadeira por um tempo, em seguida, elas se direcionam para os marcadores coloridos. (Registro de Diário de Campo, 21 de outubro de 2025)

Fotos de 30 a 34: Exploração dos papéis suspensos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Enquanto manuseia os marcadores, **Linha Rosa** diz:

Linha Rosa: “É o rosa!” - Mostrando para a **Linha Lilás**.

As crianças começam a pegar os outros marcadores, que estavam separados por cores, e passam a nomeá-los e conferi-los:

Linha Lilás: “Eu achei dois!”

Linha Verde: “Esse aqui é azul escuro.”

Linha Azul começa a dar soquinhos nos papéis suspensos, e **Linha Rosa** o imita.

As crianças continuam manuseando os marcadores e brincando com os papéis que balançam com o vento.

Linha Lilás dá gargalhadas ao sentir o movimento dos papéis e tenta desviar deles.

Linha Lilás: “Tia, pegou no meu rosto!” - Ri e continua a brincar entre os papéis.

Linha Rosa separa os pincéis e começa a contá-los.

O vento balança os papéis novamente e ela tenta pegar um. Quando consegue, exclama:

Linha Rosa: “Peguei!” - E o abraça contra o peito.

Enquanto isso, as demais crianças seguem brincando entre os papéis que se movem com o vento.

(Transcrição do Registro em Vídeo da Pesquisa de Campo, 21 de outubro de 2025)

No fragmento apresentado, é possível perceber diversos elementos nas expressões e nos diálogos das crianças. As expressões corporais foram o primeiro movimento de interação com o espaço e com os materiais. Balançar o corpo, sentir o vento, dar soquinhos nos papéis suspensos, correr e rir fazem parte do que Martins Filho (2023) denomina como a criança que é ser presente, criança que cria um clima de movimentação em grupo e se expressa com o corpo inteiro.

Esse movimento dialoga com o que Silva (2019) descreve como um encontro corporal sensível, no qual se percebe o mundo por meio dos sentidos, nesse caso, pelo corpo, que é também uma forma de vivência estética. De acordo com a autora:

A criança nasce com “cem linguagens” e as escolas são como “laboratórios do fazer” que combinam diferentes linguagens num projeto que objetiva que a criança aprenda com o corpo todo e com a companhia de adultos atentos à curiosidade natural das crianças. (Silva, 2019, p. 73)

Para Silva e Zamperetti (2019), a experiência estética garante esse encontro com o sentir, marcado por uma qualidade de tempo em que os aspectos sensoriais do corpo são privilegiados. Tais observações se articulam ao que (Barbieri, 2012, p. 105) afirma, ao dizer que “o corpo da criança fala”, uma vez que:

O corpo também é espaço privilegiado para as crianças pequenas. Para elas, nada é mais natural do que experimentá-lo. É comum que queiram passar por lugares bem estreitinhos; se desafiar no espaço, experimentar seu corpo de outro jeito [...]. (Barbieri, 2012, p. 111-112)

A proposta da atividade segue seu andamento, e neste momento a professora faz algumas perguntas que trazem um direcionamento para as crianças:

A professora questiona:

Professora Maria: “Esses livros aí falam sobre o quê?”

Linha Verde: “LINHAAAAS!” - E as outras crianças repetem.

Professora Maria: “E o que vocês podem fazer nesses papéis?”

Linha Lilás: “Eu vou fazer uma borboleta!”

Linha Amarela pega um dos papéis suspensos e diz:

“Eu vou pegar esse bem daqui... eu vou fazer uma aranha.”

Linha Lilás mostra as canetinhas:

“Tenho um rosa, laranja... eu vou fazer um coração.”

Linha Rosa é a primeira a marcar o papel.

Linha Lilás mostra seu desenho:

“Olha, um carro que eu fiz!” - E mostra para **Linha Amarela**.

Linha Verde: “Tia, olha, eu fiz uma linha curva!”

Linha Amarela: “Eu sei fazer esse negócio!”

As crianças passam a se dedicar às marcas sobre o papel suspenso.

Linha Verde: “Eu vou fazer uma galeria de arte!”

Linha Amarela: “Tá voando, o meu carrinho!” - Comenta sobre o seu papel suspenso, observando-o balançar com o vento.

Linha Verde: “Fiz um álbum de pintura.”

Linha Lilás continua alternando entre desenhar e brincar entre os papéis.

Linha Verde: “Eu fiz todo mundo fazendo uma aula de dança!”

(Transcrição do Registro em Vídeo da Pesquisa de Campo, 21 de outubro de 2025)

Fotos de 35 a 40: Crianças desenhando no papel suspenso



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A orientação da professora nesse fragmento se resume a uma pergunta simples referente aos papéis suspensos, abrindo novos espaço para as narrativas das crianças. A partir disso, o envolvimento que elas já demonstravam com o espaço e com o próprio corpo em relação aos papéis suspensos ganha uma nova atenção aos materiais, revelando aquilo que Barbieri (2012) menciona sobre a possibilidade do/a professor/a aumentar a perspectiva das crianças sobre seu trabalho, sem limitá-la, mas sim com a finalidade de ampliar a concentração e a possibilidade daquilo que faz sentido para ela. Agora, esse engajamento se desloca também para os grafismos e várias narrativas surgem a partir deles.

A escolha pessoal de cada papel suspenso, o modo como manuseiam as canetinhas, nomeiam suas cores e reconhecem os livros dispostos no ambiente revelam um processo de autonomia, autoria, imaginação e criação. Seus grafismos transformam-se em narrativas como borboletas, aranhas, carros e galerias de arte, afinal “As crianças, assim como os artistas contemporâneos, falam “eu preciso de vermelho”. Elas sabem o que querem, têm necessidades poéticas, premências e urgências” (Barbieri, 2012, p. 27).

Além disso, as falas e interações das crianças as revelam como pesquisadoras, pois, ao serem questionadas sobre os livros dispostos no ambiente, demonstram reconhecer e recordar o contexto investigativo vivido pela turma, as linhas. Esse movimento dialoga com os estudos de Silva (2019), baseados em

Perissé, sobre o deleite estético, que pressupõe e provoca a inteligência, a memória e a imaginação. Tais aspectos se manifestam nos grafismos das crianças, ao desenharem conceitos como a linha curva, por exemplo, elas revelam não apenas compreensão do que investigam, como também autonomia, ao reconhecerem-se capazes de reproduzir esses elementos e ressignificá-los em suas próprias narrativas. Assim, ao investigarem, transformam suas criações em aprendizagens carregadas de sentido.

Durante toda a proposta, são nítidas as trocas frequentes não somente com o ambiente e os materiais, mas entre os seus pares, pois o processo de criação é compartilhado pelas crianças a todo o momento. Isso fica evidente nos diálogos que estabelecem entre si, no desejo de mostrar o que produzem umas às outras e à professora. A respeito disso, Silveira (2014) afirma que a aprendizagem ocorre na relação mediada entre a criança, o espaço, o outro e o objeto de conhecimento, destacando que é por meio dessa interação com o outro que o sujeito (a criança) se apropria dos conhecimentos culturalmente produzidos.

Ao que se segue na proposta, a professora percebe que o Linha Azul, até então, não havia feito marcas gráficas, mas interage fisicamente com os papéis suspensos. Quando questionado pela professora, ele diz não saber desenhar. A professora o incentiva, lembrando das atividades anteriores sobre linhas e mostrando o livro de literatura já trabalhado.

Professora Maria: “Você lembra dessa história? Traz todas as linhas que a lesma faz: para cima, para baixo, para os lados...”

Linha Azul se recorda e começa a marcar o papel, dizendo:

Linha Azul: “Olha, uma linha, tia! Uma linha reta!”

Professora Maria: “Uma linha reta! Viu como você sabe?” - Elogia.

As crianças permanecem envolvidas na proposta até começarem a demonstrar sinais de cansaço e perda de interesse.

Linha Rosa: “Já tá tarde, estou com fome.”

(Transcrição do Registro em Vídeo da Pesquisa de Campo, 21 de outubro de 2025)

Fotos de 41 a 42: Marcas de Linha Azul



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Esse fragmento atravessa o meu ser, pois dialoga profundamente com uma das motivações que nos levam à realização desta pesquisa. Ele evidencia o processo pelo qual a experiência estética emerge quando uma criança, ao afirmar “não sabe fazer”, encontra na mediação da professora o encorajamento de que precisa.

Instantaneamente, lembrei-me da história da literatura infantil que atravessa esta pesquisa, *O Ponto*, de Peter H. Reynolds (2019). Fazendo um paralelo com o livro, assim como Vashti, a protagonista que dizia não saber desenhar e foi incentivada por sua professora, Linha Azul também é encorajado pela sua. Como afirma Miranda (2022, p. 26): “É preciso ir além da técnica e promover o desenvolvimento dos sentimentos, da imaginação criadora e da consciência de si e do mundo por meio da experiência estética”. Linha Azul, nesse caso, não foi conduzido a uma técnica ou modo de execução, mas foi provocado a acessar sua memória, sua imaginação e os vestígios sensíveis do vivido.

Assim como Vashti percebe que possui muito mais potencial em sua maneira de “marcar” uma folha de papel, Linha Azul, de modo semelhante, faz emergir uma linha reta. Essa produção nasce da mediação sensível da professora, da fruição, do resgate da experiência, do ato de inspiração e delicadeza, tomando forma como experiência estética. Esse movimento revela o que (Silva, 2019, p. 29) afirma ao dizer que “Educar esteticamente é educar alguém para ir além, partindo do que vê, do que percebe, é provocar alguém para um processo de busca, de encontro com os sentidos”.

Portanto, assim como Vashti passa a enxergar novos horizontes e diversas maneiras de expressar “o ponto”, Linha Azul descobre possibilidades de produzir

linhas. Esse processo vivido por Linha Azul nessa proposta dialoga com aquilo que Silva (2019) nomeia como problemas estéticos, nos quais a criança se depara com dificuldades na execução de ideias. Linha Azul consegue superá-las, à medida que revisita seu repertório artístico, cultural e suas experiências de fruição, utilizando-as como referência para seu processo de criação e, posteriormente, apreciando sua própria produção.

Nos interessa aqui também analisar a questão dos tempos infantis. Quando as crianças começam a demonstrar cansaço e desinteresse no decorrer da proposta, a professora decide encerrar a atividade. Percebemos que, enquanto estavam envolvidas, não houve tentativas de aceleração ou de controle do tempo, ao contrário, respeitou-se o ritmo natural delas. Vimos, através deste fragmento, como “cada criança e grupo de crianças têm seu próprio ritmo, ao qual devemos estar atentos” (Barbieri, 2012, p. 55). Nesse caso, o tempo considerado foi o da necessidade e do interesse das próprias crianças, Silva (2019), um tempo permeado por uma preocupação estética, voltado para a atenção às emoções ocorridas naquele espaço.

Proposta 2 - Linhas que percorrem do encantamento ao estranhamento

Essa proposta de colagem de linhas foi realizada dentro da sala referência, pensada e preparada pela professora de um dos grupos. Nesse dia, três crianças participaram dessa proposta. Foram organizados previamente o espaço e os materiais, centralizados sobre o tatame no chão, e foi posteriormente feito o convite às crianças do grupo em questão. Antes de iniciar, a professora apresentou os materiais e explicou a proposta:

Linha Rosa se empolga logo quando a professora começa a explicar a atividade de colagem com as linhas.

Linha Rosa: “UAAAAAUUUU!”

Ela passa a cola sobre o papel, manuseia o fitilho e suas falas revelam seu entusiasmo.

Linha Rosa: “Olha, eu consegui, professora! Eu consegui... Yes!!! Consegui!!!”

Em seguida, chama a colega:

Linha Rosa: “Olha, Linha Amarela! Olha, Linha Amarela! Consegui, Linha Amarela!”

As crianças manuseiam as fitas, separando-as e escolhendo as que querem utilizar.

Linha Amarela: “Essa cola é muito feia, é dura!” - Comenta enquanto mistura e espalha a cola com as mãos.

Linha Verde está concentrado na atividade.

Linha Verde: “É facinho! É só colocar cola aqui (no papel) e colar isso aqui (a fita).”

Linha Amarela: “Não tem mais espaço... acabou.”

Após pensar por um momento, decide:

Linha Amarela: “Vou colocar assim!” - Mudando a direção da colagem, que antes era apenas vertical, para o sentido horizontal.

Linha Verde aponta para uma fita branca colada sobre o papel branco e observa:

Linha Verde: “Eu não tô vendo nada dessa linha, porque é tudo branco! Tá branco (aponta para a fita) e tá branco (aponta para o papel). Tá invisível, não dá pra ver nada... mas eu consigo tocar pra ver.”

(Transcrição do Registro em Vídeo da Pesquisa de Campo, 23 de outubro de 2025)

Fotos de 43 a 48: Proposta de Colagem das Linhas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Cada criança que participa dessa proposta vivencia próprias experiências ao longo da atividade, confirmando o que Silva (2019, p. 35) afirma sobre “a experiência está num campo subjetivo, pois as relações que ocorrem no momento da experiência são próprias do sujeito que a vive”, por isso, segundo a autora, o que desperta emoção em um sujeito, não necessariamente provoca o mesmo efeito em outro.

Começamos, portanto, pela Linha Rosa. Logo no início da proposta, quando a professora apresenta os materiais e explica a atividade com as linhas, ela é a primeira a se expressar. Corrobora o pensamento de Silva (2019), ao afirmar seu fascínio pela abertura que as crianças “dispõem para o encantamento, para a aproximação das coisas que não conhecem e desejam conhecer [...]”. A voz de

Linha Rosa, ao comunicar seu encantamento, expressando-se com “UAAAAAUUUU!”, confirma que “É preciso garantir que o encantamento não se perca e que a emoção tenha lugar.” (Silva, 2019, p. 14).

A autora traz grande colaboração com essa pesquisa ao definir a origem da palavra encantamento. Segundo ela, com sua origem do latim *incantamētum*, “refere-se ao ato de maravilhar-se, tomar-se de encanto, é uma sensação de deslumbramento a algo de bom que se vê, ouve, sente e percebe. Portanto, é a consequência de uma experiência que provocou êxtase, admiração!” (Silva, 2019, p. 14). A experiência de Linha Rosa passa por esse encantamento e não se encerra nele.

Ao manusear os materiais e iniciar sua produção, ela entra em um encontro com o sentir, suas emoções se intensificam, sua fala, suas expressões e os movimentos de seu corpo revelam o despertar do maravilhamento. Segundo a autora, a experiência estética advém desse “inesperado que impressiona, da inovação, da surpresa que toca e desperta os sentidos ao maravilhamento” e que “pode ser percebida pelos outros através do que impacta/causa em quem vive a experiência [...]” (Silva, 2019, p. 15).

A resposta de Linha Rosa ao que foi proposto revela exatamente isso, marcado por uma qualidade de tempo, engajamento, euforia, olhos vibrantes e pela verbalização de suas conquistas, compartilhadas com seus pares e com a professora. Nesse momento, ela estava, como aponta Americano (2022), entregue à sua pesquisa, atendendo nada mais do que seu próprio desejo. Por isso, concordamos com Lira (2021), quando a autora menciona Malaguzzi ao enfatizar a importância de preservarmos esse sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, “é filha da surpresa”.

Por outro lado, as emoções de Linha Amarela afloram por outra perspectiva, a do estranhamento. Ao manusear a cola, ela a estranha, uma vez que percebe que não é essa a textura que está acostumada a sentir. Esse movimento orienta Linha Amarela para aquilo que, em sua percepção, considera como feio. Como destaca Silva (2019), as experiências estéticas também incorporam aquilo que nos causa estranhamento, assombro, pois também despertam o sentir. Dessa forma, quando Linha Amarela atribui um julgamento estético ao material, ela não o faz a partir de padrões predeterminados de beleza, mas de algo que, como afirma a autora, está

“enlaçado ao sentir”, isto é, nasce da experiência direta com a textura percebida pelos seus próprios sentidos que, no caso da cola, não estava vinculado com aquilo que ela relaciona como algo belo.

Esse movimento corresponde ao que Perissé (2014, p. 26) discute ao afirmar que “[...] Consideramos algo belo porque nossa visão assim o capta e porque nossa *visão interior* o reconhece igualmente! [...]”. Aqui, a visão não se limita ao órgão ocular, mas refere-se aos olhos da mente, à abertura de espírito necessária para acolher e reconhecer a beleza. Quando Linha Amarela toca a cola e imediatamente estranha sua textura, ela expressa sua percepção sensível construída no encontro direto entre seu corpo, o material e suas emoções.

Ao decorrer da proposta, quando as colagens das fitas se tornaram expressivas na folha, Linha Amarela percebe já não haver espaço para continuar a colagem na mesma direção, pensa por alguns instantes e encontra uma solução, mudando o sentido da colagem das fitas. Esse movimento corresponde ao que Silva (2019) descreve ao afirmar que, a criança ao deparar-se com dificuldades na execução de ideias, busca superá-las, lidando com os imprevistos que surgem durante uma criação, conseguindo assimilá-las para a execução de novas ideias.

Linha Verde, por sua vez, verbaliza os caminhos que percorre na execução da atividade da colagem das fitas, afirmando que a proposta lhe parece simples. Esse comportamento dialoga com o que explica Mello (2007), baseado em elementos da Teoria Histórico-Cultural, onde, em cada idade da criança, ela apresenta formas específicas de atribuir sentido e significado ao que vê e vive. O modo como Linha Verde organiza suas ações revela verbalmente o entrecruzamento dessas formas, nesse caso, entre pensamento e linguagem, constituindo o seu pensamento verbal. Por meio dessa articulação, ele desenvolve capacidades como a da organização lógica. Segundo Mello (2007, p. 90)

[...] as crianças pequenas possuem muito mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás e que, em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, e formam as primeiras idéias, sentimentos e qualidades morais.

Portanto, a autora afirma a criança como um ser capaz de explorar os espaços e os objetos, estabelecer relações, elaborar explicações e procurar respostas para os fenômenos que vivencia. Nesse sentido, Linha Verde, ao perceber

que a fita branca “não aparece” colada sobre papel, também branco, identifica o motivo, os dois são da mesma cor, e encontra outra forma de percebê-la, tocando-a, através de outro sentido, o tato, assim ele poderia ver, evidenciando assim aquilo que Mello (2007) afirma sobre as possibilidades psíquicas das crianças pequenas.

Proposta 3 - Que cheiros têm as cores? Imaginação criadora no desenho por observação

Essa proposta foi organizada na área externa à sala referência, no jardim da Creche. Trata-se de uma atividade de desenho por observação das obras de Wassily Kandinsky, que foi organizada a partir da exposição das imagens das pinturas do artista e da oferta de materiais de desenho, como quadros e canetinhas coloridas. Participam dessa proposta duas crianças do referido grupo. Após organizar o espaço e os materiais, a professora convida as crianças para o espaço:

Linha Colorida observa atentamente as obras e comenta, apontando para uma delas:

Linha Colorida: “Ali ó, o coisa do pirata!”

Ele inicia seu desenho com base nessa referência, utilizando as cores laranja, preto e vermelho.

A professora Diana pergunta: - “Tu é um artista?”

Linha Colorida: “Sou!”

A professora continua: - “E qual obra tu tá usando de inspiração?”

Linha Colorida levanta, aponta para a imagem e responde animado:

Linha Colorida: “É o coisa do pirata, olha ali ó!”

Ele segue desenhando e diz:

Linha Colorida: “Eu vou fazer o Kandinsky... ficou bonito o coisa do pirata? Agora vou desenhar aquele ali ó, vou desenhar o chapéu. Eu quero fazer agora o chapéu. Olha, o meu ficou engraçado!”

Enquanto isso, **Linha Laranja** explora o material. Ela manuseia os marcadores coloridos, desenha e, em seguida, aproxima o rosto para explorar melhor o cheiro do marcador na tela:

Linha Laranja: “Hummm, tá com cheiro... com cheiro de preto!” - Diz, cheirando agora diretamente no marcador em sua mão.

Linha Colorida continua concentrado em sua criação:

Linha Colorida: “Vou fazer o Kandinsky, vou fazer a cabeça dele... na parte de baixo eu vou usar o vermelho, vou fazer aqui o short dele. O perfeito! O Kandinsky! É igual a roupinha dele. Prontinho, eu fiz o Kandinsky.”

(Transcrição do Registro em Vídeo da Pesquisa de Campo, 23 de outubro de 2025)

Fotos de 49 a 54: Crianças na proposta de desenhos por observação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Iniciamos essa conversa com uma citação de Barreto (2022, p. 74), onde ela diz que “[...] as crianças - desenhistas - podem ser consideradas como artistas na medida em que manifestam seus pensamentos e sensibilidade”. Na proposta em questão, em que a professora apresenta um contexto de desenho por observação, as crianças vêm revelando tais perspectivas. Suas expressões trazem evidências sobre o que a autora aponta, referente ao papel do desenho nas escolas da infância, destacando-o como uma das mais importantes formas de comunicação e expressão das crianças, uma vez que estas revelam significações sobre suas experiências.

Convém mencionar que a proposta de desenho de observação das obras de Kandinsky não nasce de um contexto isolado, mas sim da continuidade da pesquisa sobre as linhas, que tem sido desenvolvida no decorrer do ano, em conjunto com as crianças dessa turma. Sobre a proposta de desenho por observação, Barbieri (2012, p. 101) diz que esta não se trata de: “[...] reproduzir o que está sendo observado, mas tornar visível o que os olhos de cada criança selecionaram como importante no observado. Dessa forma, cada desenho é uma expressão pessoal.”

Portanto, ao observar as imagens com as obras do artista, Linha Colorida identifica nelas referências que chama de “o coisa do pirata”. Esse contato com as

imagens das obras do artista contribui para seu processo de imaginação, oferecendo elementos para que ele produza a partir desta referência. Segundo Miranda (2022), a imaginação criadora é a principal neoformação da idade pré-escolar, desenvolvida também por meio da promoção de experiências estéticas. Ainda sobre a imaginação, a autora (Miranda, 2022) menciona Vigotski e Silva, ao destacar que esta (a imaginação) é fundamental para que o ser humano realize qualquer criação artística, pois constitui o alicerce do pensamento, da criação e do conhecimento do mundo.

Nessa perspectiva, os processos de pensamento e compreensão de mundo de Linha Colorida integram-se ao seu processo criativo durante a realização desta atividade. Como afirmam Vieira e Silva (2022, p. 33), “A arte, como educadora estética, abrange, acolhe e acessa expressões emocionais das crianças, assim como colabora para o desenvolvimento da imaginação, alicerce de toda atividade criadora.” É possível perceber, a partir de suas falas e expressões, que Linha Colorida, enquanto desenha, desenvolve pensamento, imaginação, processo criador, reinterpretação de referências, estabelecimentos de escolhas, e ainda que este possui consciência de si e de suas possibilidades, definidas por seus gostos e percepções referentes à sua própria criação. Vários desses aspectos são evidenciados por Barreto (2022, p. 74), ao afirmar que:

As crianças utilizam os desenhos para se comunicar; no processo de produção gráfica ocorre o desenvolvimento cognitivo, emocional e a percepção do mundo, no qual as crianças são agentes ativos. Ao desenhar, elas se deslocam no espaço, traçam construções efêmeras, criam e imaginam estruturas que se alinham em direção às suas ideias.

No decorrer da proposta, Linha Colorida dialoga com a professora e consigo mesmo diversas vezes, demonstrando satisfação durante sua produção. Isso evidencia o que Barbieri (2012) menciona sobre o prazer tanto visual como motor que apresentamos enquanto desenhamos, além dos diálogos que mantemos com os desenhos e os traços em um momento de criação. Linha Colorida se reconhece como artista quando a professora o questiona, revelando-se uma criança com consciência de si, de suas possibilidades, de sua autoria e de suas próprias expressões criadoras. Nesse sentido, seus desenhos se manifestam como expressão de arte, uma vez que vão além da técnica, promovendo “[...] o desenvolvimento dos sentimentos, da imaginação criadora e da consciência de si e do mundo por meio da experiência estética.” (Miranda, 2022, p. 26).

Linha Laranja também vivencia a proposta do desenho de observação sob uma perspectiva profunda. Ao tocar o material, pausar, prestar atenção e cheirá-lo, ela integra um conjunto de sentidos ao refletir: “tá com cheiro de preto!”. Conforme já mencionado em seções anteriores, Barbieri (2012) aproxima-nos do conceito de experiências estéticas fundamentadas nos sentidos, entre eles estão os cheiros. No entanto, só há possibilidade de vivenciar tal experiência uma vez que se oferece uma qualidade no tempo, no ambiente, nos materiais, uma abertura para exploração dos próprios sentidos.

Segundo a autora, as crianças possuem essa maneira singular de perceber o mundo, acumulando experiências desde que nascem, trazendo consigo esse repertório sensorial ao chegarem à escola. Linha Laranja mobiliza esse repertório, expressando em seu discurso, nas palavras, nos odores e nas cores, aquilo que ela reconhece como o cheiro do preto. Essa percepção, como menciona Silva (2019), resulta de uma experiência estética que envolve natureza, corpo e sensação, articulando diferentes dimensões sensoriais no ato de conhecer e criar. Você já sentiu o cheiro das cores?!

5.2 Creche IIB: Metamorfoseando experiências que se abrem ao voo

Contextualizamos agora a turma da Creche IIB e o percurso trilhado durante o ano de 2025. Essa turma é composta por 16 crianças, sendo 7 meninos e 9 meninas, com idades entre 3 e 4 anos, e conta com um professor e duas professoras referências, cada qual responsável por um pequeno grupo de 5 ou 6 crianças, no trabalho de gestão compartilhada da sala.

A jornada da Creche IIB desenvolveu-se a partir de um contexto investigativo sobre a vida das borboletas. Esse percurso teve início durante um passeio pelo jardim, quando uma das crianças da turma fez um convite para procurar borboletas. A proposta envolveu rapidamente as demais crianças e o professor, transformando-se em uma ampla pesquisa. Assim, todos os ambientes da Creche, os galhos, folhas, gramados, flores, e até mesmo o bairro ao redor tornaram-se campos para observação e a curiosidade das crianças. As lupas e pegadores de borboletas tornaram-se instrumentos das crianças na busca pelo habitat desses pequenos seres, e um jardim com muitas flores, localizado ao lado da Creche, converteu-se em um dos espaços investigativos do grupo.

O primeiro encontro real com uma borboleta ocorreu quando uma das crianças a avistou e avisou o professor, que, com ela, conseguiu capturá-la cuidadosamente. A borboleta foi levada para a sala referência, possibilitando às crianças um contato direto com o ser vivo, o que ampliou ainda mais o fascínio do grupo. A partir desse momento, diversos materiais passaram a compor as propostas de atividades para fomentar a pesquisa, como as lupas para investigação das asas, caçadores de borboletas para novas buscas, lanternas para observar cores, detalhes, luz e sombra, argila para modelagem, diferentes riscantes para o grafismo, dentre outros. A literatura também esteve presente nesse processo, o livro “Borboletas, belezas voadoras no jardim”, de Julianna Photopoulos (2022), tornou-se um dos principais que acompanhou a pesquisa.

A turma teve ainda como inspiração artística o pintor holandês Van Gogh, um dos maiores expoentes do pós-impressionismo. Sua paixão pelos girassóis despertou uma nova descoberta para as crianças, as borboletas também gostam de girassóis. O grupo investigou que elas, as borboletas, apresentam preferência por essa flor devido à grande quantidade de néctar e pólen, além de ser um local amplo e seguro para pouso.

Dessa forma, as crianças investigaram, brincaram e descobriram aspectos relacionados às cores das asas, às espécies de borboletas, ao *habitat* e, principalmente, ao processo de metamorfose, identificando suas fases principais como o ovo, lagarta, o casulo e, finalmente, a borboleta. Com isso, as crianças desenvolveram, por meio de diferentes experiências, o cuidado e respeito pela natureza, habilidades de observação, paciência e empatia com os seres vivos. Portanto, feita essa aproximação ao trabalho desenvolvido com o grupo, apresentaremos, a seguir, três propostas de atividades realizadas com as crianças da Creche IIB.

Proposta 4 - Encontros com Borboletas no Jardim

Essa proposta nasce de um convite do professor referência para procurar borboletas no jardim próximo à Creche. A ideia surgiu porque, anteriormente, as crianças buscavam borboletas dentro da instituição, mas, com o passar do tempo, perceberam que elas haviam desaparecido daquele espaço. Ao observar que, no jardim ao lado da Creche, havia muitas borboletas, o professor reconheceu nessa

situação uma excelente oportunidade para aproximar as crianças dessa experiência e possibilitar que interajam com sua pesquisa de forma real. Por isso, o convite aconteceu logo nas primeiras horas da manhã, quando o professor Roma perguntou: “Quem quer procurar borboletas no jardim?”.

As crianças estão à procura de borboletas no jardim próximo à Creche.

Borboleta Monarca: “Cadê eles?”

Borboleta Morpho Azul: “Cadê eles?”

Professor Roma: “Como que a gente chama para as borboletas aparecerem?”

Borboleta Monarca: “Borboletaaaaa???”

As crianças seguram os caçadores de borboletas em suas mãos, observando o espaço ao redor.

Professor: “Será que aqui tem rosas?”

Borboleta Monarca: “Tem! Olha, uma flor igual a essa daqui, crianças, ó!” - Diz chamando seus colegas e apontando para uma flor no jardim e depois para a imagem de flor que segura na outra mão.

As crianças seguem comparando as flores do jardim com as imagens do catálogo de flores organizadas anteriormente pelo professor.

Enquanto observam, algumas borboletas surgem, e o grupo volta a atenção para tentar capturá-las.

Professor Roma: “Ali tem uma, gente, olha! Olha, branca!”

Borboleta Estaladeira: “A borboleta ali, olha!”

Borboleta Morpho Azul: “Pega, pega!”

Borboleta Queen: “Eu vou pegar ela!”

Borboleta Monarca: “Eu pego, eu pego!”

As crianças se animam, correm e tentam capturá-las com os caçadores de borboletas nas mãos.

Professor Roma: “Eu vou tentar pegar ela!”

Borboleta Morpho Azul, observando o professor balançando o caça-borboletas, comenta:

Borboleta Morpho Azul: “É mais rápido, Roma!”

As crianças perdem a borboleta de vista e começam a procurá-la novamente pelo jardim.

Professor Roma: “Cadê, gente? Bora!”

Borboleta Estaladeira: “Ai, meu Deus!”

Borboleta Morpho Azul: “Cadê?”

Borboleta Queen: “Aliii... já foi!”

Professor Roma: “Eu acho que ela tá na casa dela... xiii!” - Faz o gesto de silêncio.

As crianças repetem o gesto e andam devagar.

De repente, **Borboleta Morpho Azul** sai correndo:

Borboleta Morpho Azul: “Tem uma aqui! Tem uma aqui!”

O professor tenta capturar a borboleta.

Professor Roma: “Peguei!!! Não, não peguei... ó, ó!” - Aponta para o lado por onde a borboleta voou.

As crianças saem correndo atrás dela.

Borboleta Queen: “Ó, ó! Vem, vem!” - Grita, correndo em direção à borboleta.

Borboleta Monarca: “Tchau, borboletaaaa!”

Professor Roma: “Ela foi embora...”

(Transcrição do Registro em Vídeo da Pesquisa de Campo, 15 de outubro de 2025)

Fotos de 55 a 61: Caça às Borboletas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A proposta de procurar borboletas no jardim se revela muito potente no sentido de compreender também a importância da natureza, dentre outros aspectos, na constituição das experiências estéticas das crianças.

Para iniciar essa discussão, nos aproximamos de Barbieri (2012), que estabelece um interessante diálogo ao afirmar que as crianças, assim como os poetas, possuem os olhos atentos para os espetáculos do mundo, capazes de perceber aquilo que muitas vezes escapa aos adultos. Segundo ela, a natureza nos dá essa possibilidade de nos reconciliar com o nosso ser, e quão expressivas são as experiências estéticas proporcionadas por elas, pois esta “é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos” (Barbieri, 2012, p. 115).

Ao presenciar a proposta no período de observação e posteriormente ao rever sua gravação para a transcrição da mesma, me pego, nos dois momentos, tomada pela euforia e alegria das crianças. Essa proposta acontece no jardim ao lado da Creche, ou seja, fora dos muros da sala referência. A partir de um aspecto de vida de interesse das crianças, nesse caso, as borboletas, tornaram-se o disparador para uma experiência sensível e investigativa, quando o/a professor/a as conduz para esse ambiente. Como lembra Barbieri (2012, p. 122), “As crianças também aprendem ao ver, sentir, tocar, visitar, e o professor é quem define os rumos desse desafio”.

Esses aspectos se materializam de várias formas enquanto as crianças se aventuram ao longo da proposta. Logo ao chegarem ao jardim, suas falas: “Cadê eles?”, “Borboleaaaaa???”, já revelam suas expectativas, encontrar borboletas. Em seus diálogos, como “A borboleta ali, olha!”, “Pega, pega!”, “Eu vou pegar ela!”, “Tchau, borboleaaaaa!”, estão atreladas às suas expressões e movimentos: elas correm, param, deixam ir a borboleta. Também fica evidente a forma como as crianças se conectam ao ambiente por meio da atenção, da observação e da experimentação do mundo ao seu entorno, como no momento em que Borboleta Monarca convida os colegas a observarem a semelhança da flor real do jardim com a imagem impressa que tinha nas mãos: “Tem! Olha, uma flor igual a essa daqui, crianças, ó!”, revelando-se potentes em suas explorações.

Segundo Barbieri (2012, p. 116), “A natureza traz em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar.” Portanto, ao procurarem as borboletas, as crianças percebem formatos das flores, comparam suas cores, sentem cheiros, observam o movimento do vento sobre as plantas, chamam pela borboleta, respondem coletivamente com euforia ao encontrarem, fazem silêncio para pegá-las, sugerem estratégias para tal, despedem-se delas. Tudo isso expressa um envolvimento sensorial que mobiliza o corpo, emoção, linguagem, pensamento e imaginação. Tais movimentos correspondem ao que Silva (2019) designa como experiência estética, um encontro que envolve natureza, corpo e sensação, e que permite “[...] perceber as coisas do mundo por meio dos sentidos [...]” (Silva, 2019, p. 27-28), os estimulando por meio da contemplação, do encantamento e da beleza ao perceber as coisas do mundo.

A natureza apresenta um universo de situações que podem ser observadas, investigadas, vivenciadas. A textura das folhas, o barulho da água, a cor da terra, o formato das pedras, os animais em seus diferentes tamanhos e características, a estrutura das árvores. (Silva, 2019, p. 116)

Nessa perspectiva, essa proposta vivenciada no jardim promoveu experiências que jamais poderiam ser alcançadas com a mesma profundidade dentro da sala referência. A oportunidade de investigar as borboletas em seu *habitat* natural está incorporada à importância destacada por Barbieri (2012), ao afirmar que, ao conhecer os ambientes *in locus*, e não apenas por meio de livros, imagens ou outros materiais, ampliamos as possibilidades de percepção, sensibilidade e aprendizagem das crianças. A autora menciona que “O ser humano é único, inteiro. As experiências não estão separadas em áreas e a natureza é uma ótima fonte de

aprendizagem para a vida” (Barbieri, 2012, p. 127). Portanto, a natureza alimenta os sentidos e a percepção das crianças, uma vez que ela é integradora e faz parte do *habitat* verdadeiro delas.

Proposta 5 - A metamorfose da Chocolate

Gostaríamos de contextualizar, primeiramente, o percurso vivido pela lagarta junto às crianças. Ela foi encontrada pelo professor referência durante o seu caminho até a Creche. Ao avistá-la e pensando no percurso investigativo em que sua turma estava imersa, ele a pegou e a levou para a sala referência, onde apresentou o pequeno inseto ao grupo. Em seguida, o professor, junto às crianças, construiu um viveiro, utilizando elementos da natureza como folhas e galhos, que coletaram no jardim ao lado da Creche. Logo depois, fizeram uma pequena assembleia para decidirem o nome dela, escolhido como: Chocolate.

O percurso da lagarta Chocolate, portanto, foi acompanhado pelo/as professor/as e pelas crianças desde o início. Cabe destacar que consideramos uma feliz coincidência o fato de Chocolate ter aparecido justamente na quarta-feira, o dia em que nos dedicávamos à pesquisa de campo nesta turma. Curiosamente, todos os seus processos de metamorfose também aconteceram nas duas quartas que se seguiram, o que nos deu a oportunidade de também acompanhar de perto essa experiência.

Nesse sentido, a proposta será apresentada em dois momentos, uma vez que compreendemos que ambos estão profundamente conectados, não fazendo sentido analisá-los separadamente. Assim, a seguir, descrevemos os registros referentes ao Dia 1: Da Lagarta ao Casulo: A Transformação da Chocolate; e ao Dia 2: Quando um ciclo se encerra e outros começam: A metamorfose de Chocolate

Dia 1 - Da Lagarta ao Casulo: A Transformação da Chocolate

Ao entrarmos na sala referência, percebemos que a lagarta Chocolate estava presa na extremidade superior do viveiro preparado para ela pela turma. Poucos minutos depois, o Professor Roma nota que a lagarta estava começando a fazer o seu casulo.

Professor Roma: “Olha, pessoal! Ela tá fazendo um casulo pra nascer uma borboleta! É muito rápido, gente!”

As crianças demonstram expressões de surpresa, aproximando-se do professor para observar mais de perto.

Borboleta Imperialis: “Muito rápido, meu Deus!” - Diz, observando atentamente o casulo sendo formado.

Professor Roma: “Essa é a pele dela que ela tá tirando...”

Borboleta da Couve: “Ela tá tirando a pele!”

Borboleta Monarca: “Oi, lagartinha.”

Professor Roma: “Depois ela vai virar o quê?”

Borboleta Imperialis: “Borboleta! Borboleta!”

Borboleta da Couve: “Igual a essa dali.” - aponta para uma imagem de borboleta na parede.

Curiosa, **Borboleta Monarca** pergunta novamente, tentando compreender melhor:

Borboleta Monarca: “Cadê a lagarta? Bem aqui?”

Professor Roma: “É essa. Ela está se transformando em um casulo.”

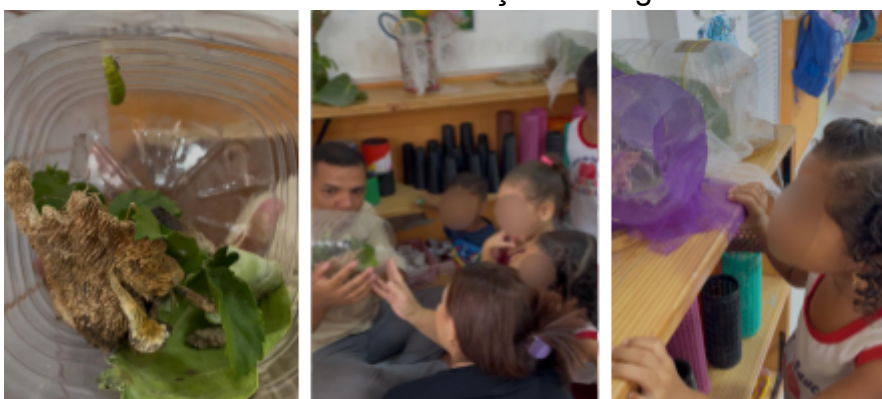
Borboleta da Couve: “E também tem outra lagarta bem aqui!” - Diz, apontando para outro viveiro.

Professor Roma: “Isso, depois ela também vai virar um casulo.”

Borboleta Monarca: “Ela fez um casulo bem aqui! Aí o Roma tirou esse pedacinho.” - refere-se ao tecido com furinhos que cobre o viveiro.

(Transcrição do Registro em Vídeo da Pesquisa de Campo, 22 de outubro de 2025)

Fotos de 62 a 64: Transformação da Lagarta Chocolate



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Dia 2: Quando um ciclo se encerra e outros começam: A metamorfose de Chocolate

A lagarta Chocolate, que já havia se transformado em casulo, hoje completou sua metamorfose e virou uma borboleta. O professor Roma segura a borboleta Chocolate delicadamente nas mãos, enquanto as crianças observam, usando lupas.

Borboleta Monarca: “Coloca no meu dedo...” - pede.

O **Professor Roma** mostra às crianças um livro com imagens de diferentes espécies de borboletas e identifica uma parecida com a Chocolate fazendo as assimilações. As crianças investigam com lupas.

O **professor Roma** sugere: - “Que tal soltarmos todos juntos a borboleta no jardim da Creche, para que ela possa ser livre?”

Borboleta Monarca: “Pode levar ele!”

Professor Roma: “Será que ela vai morrer, gente?”

Crianças (em coro): “Não, vai não!”

O **Professor Roma** continua a conversa: - “Quando a Chocolate era lagarta, ela comia o quê?”

Borboleta Morpho Azul: “Ela comia lá dentro (aponta para o viveiro)... comia assim.” (imita uma lagarta comendo)

Borboleta Apolo: “Ela comeu folhas!”

O **professor Roma** explica: - “Agora ela mudou a alimentação. A borboleta come frutas mais doces, mas o que ela gosta mesmo é de flores. Quem quer segurar na mão?”

Borboleta Monarca: “Euuuuu!” - Responde animada.

As crianças passam a borboleta de mão em mão, cuidadosamente, no entanto, bastante animadas e ansiosas. O **professor Roma** mostra suas asas por cima e por baixo, e as crianças observam com as lupas.

Borboleta Apolo: “Ela tá machucada...” - Comenta.

O **Professor Roma** aproveita o momento para retomar o processo de metamorfose, mostrando no livro as etapas que levaram a lagarta a virar borboleta.

Em seguida, todos seguem para o jardim da Creche, onde a borboleta Chocolate é colocada.

Borboleta Monarca: “Ela vai conseguir comer.” - diz, olhando atentamente para a borboleta Chocolate, que agora está no jardim.

(Transcrição do Registro em Vídeo da Pesquisa de Campo, 29 de outubro de 2025)

Fotos de 65 a 70: Observação da Borboleta Chocolate



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A proposta em questão adentra uma perspectiva ética e poética impregnada de percepções estéticas. Aquilo que Derdyk (2025) compreende como essencial para uma educação cultivada e alimentada por um sensível entendido como produção de conhecimento.

Nesse contexto, quando o Professor Roma convida as crianças a voltarem sua atenção para Chocolate, elas imediatamente correm para ver o que está acontecendo. Nesse instante, manifestam suas expressões diante da novidade, do estranhamento e da surpresa. Esse movimento inicial remete ao que Hoyuelos (2020, p. 126), a partir de Malaguzzi, nomeia como o “[...] inédito que implica a fascinação do desconhecido, da incerteza do escondido, das possibilidades submersas que desejam sair à superfície para serem olhadas;”.

Nesse cenário, a pergunta de Borboleta Monarca: “Cadê a lagarta? Bem aqui?”, revela como, mesmo já tendo ouvido anteriormente sobre o processo de formação do casulo, nos livros e nas histórias contadas no dia-a-dia, vê-lo acontecer diante dos olhos transformou o conhecido em novidade. Trata-se do deslocamento entre o já conhecido para a zona dos acontecimentos inesperados, aquilo que, segundo Derdyk (2025), constitui a própria experiência, o que nos surpreende e nos atravessa. As crianças repetem as informações ditas pelo Professor Roma, assimilando um conhecimento abstrato a um acontecimento real, vivo, experienciado diante de seus olhos. Segundo Hoyuelos (2020, p. 125), “deslumbramento é essa emoção sutil que nos põe em alerta para procurar os significados importantes das coisas que vemos, sentimos ou reconhecemos”, e não podemos deixar de ler esse sentimento demonstrado por meio dos olhos, da mímica facial das crianças.

Na sequência, as crianças atentas aproximam-se mais para observar os detalhes do processo. Elas percebem a rapidez da transformação, em seus diálogos com o Professor Roma, distinguem as diferenças entre lagarta e casulo, notam a pele que se desprende do corpo do inseto. Como afirma Derdyk (2025, p. 34).

Todas as observações partem da nossa sensorialidade, dos nossos corpos em contato com as ambiências e os arsenais de informações que compõem nossas memórias coletivas - tudo depende de um corpo vivo, aberto, curioso, poroso, disponível, atento, indagador, perceptivo, criativo para a apreensão de experiências, matéria-prima da conquista das linguagens.

O Professor Roma então retoma conversas sobre a metamorfose e as crianças compreendem que Chocolate estava, naquele momento, vivendo a etapa do casulo, e que a sua próxima fase seria a da borboleta, relacionando o que viam às imagens disponíveis na sala referência. Para isso, estavam inteiramente presentes com seus corpos, pois, como afirma Derdyk (2025, p. 39), dependemos deles “para observar, formular, compreender, conhecer, sistematizar, sedimentar,

expressar e produzir informações que partem das experiências, que nascem de um corpo atento e disponível para as transformações de toda ordem.”

Esse processo se desdobra para a semana seguinte, quando Chocolate finaliza sua última fase e se torna borboleta. Por essa razão, optamos por analisar os dois momentos de forma integrada, uma vez que essa experiência ganha pleno sentido na continuidade da outra. Dessa maneira, mais uma vez, o deslumbramento toma conta da turma. Enquanto as crianças utilizam lupas para investigar as cores e as asas da borboleta, Borboleta Monarca imediatamente pede: “Coloca no meu dedo...”. Para ela, apenas observar não era suficiente, era preciso sentir, tocar. Segundo Barbieri (2012), trazendo o ponto de vista de Werneck, esse fato vivido por Borboleta Monarca é uma experiência como coisa viva e pulsante, tomando-a na pele dos dedos e do corpo, sentindo antes de compreender. É o que Piorski (2016, p. 109) chama de ter olhos nas mãos:

A criança, essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos. Só quase sabe ver com as mãos, ver com os olhos não lhe basta, pois o campo de repercussões por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas. A tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo. Pela tatilidade, ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais. A criança os entende em sua profundidade, descreve-os em seus detalhes.

Além disso, as crianças percebem que Chocolate estava machucada e, ao serem questionadas sobre isso, elas expressam esperança, acreditam que conseguirá sobreviver, alimentar-se e concordam que ela precisa ser libertada, demonstrando empatia e cuidado. Assim, reconhecem que o ciclo de suas vivências com Chocolate se encerrava naquele espaço, agora era hora de deixá-la voar.

Dessa forma, todo esse processo evidencia o que Derdyk (2025), apoiando-se em Larrosa, entende como experiência sendo, o que nos toca, nos atravessa e nos transforma. Para vivenciar todas as fases da metamorfose de Chocolate, as crianças precisaram “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...] parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...] cultivar a atenção e a delicadeza, [...] ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (Derdyk, 2025, p. 69).

Portanto, nesse percurso, articulado entre teoria e vivência *in locus* proporcionaram às crianças experiências estéticas que potencializaram suas vivências. Aprenderam não apenas sobre o que a lagarta come em cada fase, o que faz ou onde vive, mas desenvolveram habilidades de observação, paciência,

sensibilidade e empatia pelos seres vivos, perceptíveis no modo como olham, interpretam, tocam, nomeiam e se relacionam com o inseto ao longo de sua transformação.

Proposta 6 - Metamorfoseando com argila

O contexto com argila foi organizado pela professora referência do grupo da Creche II B, a partir da continuidade das pesquisas das crianças sobre as borboletas. No espaço do jardim da Creche, as crianças estavam sentadas sobre um tapete no chão, cada uma com um pequeno tablado de madeira e uma porção de argila para manipular. Ao redor, havia imagens de referência das borboletas, além de pequenos brinquedos representando casulos, lagartas e borboletas, que compunham o ambiente investigativo.

Borboleta Apolo: Eu fiz uma lagarta.

Borboleta Queen: Olha, eu fiz a lagarta.

Borboleta Imperialis: Ó a bixinha aqui ó... (mostrando o bonequinho de borboleta que está no centro do tapete).

Borboleta mesene: Ela vai virar um bebê bem enorme. (fala modelando a argila)

Borboleta Queen: Olha aí ó, eu fiz a lagarta grande.

Borboleta Apolo: Eu vou fazer borboleta.

Professora Robson: E depois da lagarta, ela vira o quê?

Borboleta Apolo: Borboleta.

Borboleta Imperialis: Eu já fiz o meu casulo... aqui tá a minha borboleta... os ovinhos... e mais o quê, sabe o que é isso? É um pãozinho.

Borboleta Queen: Eu vou fazer uma borboleta grandona.

Borboleta Apolo: A minha borboleta tá bem aqui, a borboleta grande... a borboleta pesada, grande...

(**Borboleta Queen** começa a modelar uma borboleta.)

Borboleta Queen: Olha o meu! (mostra a sua borboleta.)

Borboleta Imperialis: Olha os meus ovinhos! (mostra os ovinhos que fez.)

(**Borboleta Apolo** refaz uma modelagem de argila para cada fase do ciclo da metamorfose. Ele faz os ovinhos, o casulo, a lagarta e a borboleta, e coloca os brinquedos representando cada um deles ao lado.)

Borboleta Apolo: O casulo da borboleta fica na árvore e depois ele vira uma borboleta.

Borboleta Apolo: Olha, ele anda (a lagarta), ele tem pernas aqui. (diz pegando o brinquedo lagarta.)

Borboleta Imperialis: Endi, me dá essa borboleta aí.

(**Borboleta Apolo** entrega a borboleta para **Borboleta Imperialis**.)

Borboleta Imperialis questiona para a **professora Robson**:

Borboleta Imperialis: Esse tá parecido com essa borboleta, com essa lagarta ou com esse casulo?

Professora Robson: Eu te pergunto, me fala com qual você acha que está parecido?

(**Borboleta Imperialis** pega cada um e vai indicando.)

Borboleta Imperialis: Esse daqui é a borboleta, esse é o casulo, esses são os ovinhos... e esse é um pão.

(Transcrição do Registro em Vídeo da Pesquisa de Campo, 05 de novembro de 2025)

Fotos de 71 a 76: Modelagem com Argila



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Com base nisso, convém mencionar que as crianças que participaram dessa proposta, assim como as demais da Creche IIB, já possuem proximidade com a argila, pois esse material faz parte do cotidiano da instituição. Assim, quando a Professora Robson organiza o espaço, cria um ambiente convidativo e intencionalmente preparado, dialogando os materiais com o processo de investigação vivido pelas crianças, as borboletas. Nesse cenário, elas passam a se expressar relacionando suas criações à temática investigada.

Para iniciarmos essa conversa, cabe destacar o material utilizado nessa proposta, a argila. Segundo Bonaccini (2023), essa matéria-prima acompanha toda a história da civilização humana, trazendo diversas narrativas através dos objetos encontrados desde a pré-história. Barros et al. (2023) afirmam que sua plasticidade permitiu à humanidade desenvolver técnicas e diferentes utilidades a partir dessa matéria-prima. “[...] Trata-se de uma das grandes artes da civilização” (Gabbai, 1987, p. 8).

Ao nos aproximarmos da proposta com argila realizada pelo grupo de crianças, trazemos para essa discussão Lira (2021), onde a autora aborda, dentro da concepção malaguzziana, uma proposta educativa sustentada em uma visão positiva da criança. Essa concepção valoriza suas cem linguagens e oferece variadas possibilidades, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila, entendendo que, por meio das linguagens simbólicas e de suas ações, ocorre uma cooperação estreita entre cérebro, mãos, sensibilidades, racionalidades, emoções e imaginário, aspectos estes percebidos por meio das falas das crianças na proposta

em questão. Para Hoyuelos (2020), essas cem linguagens são estéticas, pois supõem um ato de liberdade com relações e evocações múltiplas, potencializando pessoas abertas, flexíveis e independentes em seus pensamentos. “As crianças têm essa liberdade para sentir e para se deslumbrar em sua experiência existencial” (Hoyuelos, 2020, p. 237).

Duarte Júnior (2000) e Barbieri (2012) contribuem com essa discussão quando compreendem que sentir as texturas e explorar o tato também integra as experiências estéticas, pois essas sensações compõem as estruturas perceptivas que se criam pelo sensível. O trabalho com a argila, portanto, potencializa tais percepções. Nesse diálogo, Derdyk (2025) acrescenta que, ao entrar em contato com diferentes materialidades, como a argila, as crianças acionam essas sensações e sentimentos:

A vivência sensorial enseja a balança entre a experimentação e o controle do material, entre o sensível e o inteligível, sustenta a emergência de uma gramática singular que cada criança vai agregando, fomentando para a conquista de uma linguagem, evidenciando a necessária comunicação de si no mundo. (Derdyk, 2025, p. 36)

Essa linguagem se expressa em pensamentos sensíveis, através dos fazeres com a arte, como amassar e modelar o barro. Durante a proposta, por meio dos diálogos das crianças, fica evidente como elas, por meio da argila, materializam tais aspectos, quando trazem em suas falas: “Eu já fiz o meu casulo... aqui tá a minha borboleta... os ovinhos... e mais o quê, sabe o que é isso? É um pãozinho” (Borboleta Imperialis), ou quando Borboleta Apolo refaz uma modelagem de argila para cada fase do ciclo da metamorfose, trazendo suas representações simbólicas. Com esses movimentos, as crianças “[...] dão forma ao ato inventivo que é a capacidade de lembrar, associar, relacionar, recombina, pensar, ressignificar, compor e, sobretudo, narrar histórias”. (Derdyk, 2025, p. 36). É o que a autora menciona como um ponto nevrálgico da presença da Arte na Educação,

[...] proporcionar às crianças experimentações plurais para reapresentar suas experiências, tão intensas nas infâncias, por meio das linguagens expressivas que darão concretude material ao vivido, conjugando a expressão da sensibilidade com a apropriação de um conhecimento. (Derdyk, 2025, p. 36)

Nesse caso, através da argila, as crianças dão concretude material ao que estavam vivendo, pesquisando, pensando e sentindo. Quando Borboleta mesene diz: “Ela vai virar um bebê bem enorme”, e Borboleta Queen complementa: “Olha aí ó, eu fiz a lagarta grande”, e ainda Borboleta Apolo trazendo as dimensões de sua

borboleta: “A minha borboleta tá bem aqui, a borboleta grande... a borboleta pesada, grande...”. Tais fragmentos reafirmam aquilo que (Lemos e Zamperetti, 2015, p. 9) mencionam sobre como “A modelagem beneficia todos os sentidos do ser humano, desde o movimento de estiramento do barro, criando figuras, descobrindo formas, dimensões, espaços, até a ampliação da percepção do mundo que nos rodeia.” Essas percepções, criadas por meio do sensível, articuladas à experimentação e ao controle do material, fomentam a conquista de linguagens que formulam pensamentos sensíveis.

Além disso, durante todo o processo, as crianças realizam diversos movimentos com o corpo, especialmente com as mãos. Elas amassam a argila, dividem em pedaços menores, esfregam uma mão na outra para moldar texturas, juntam fragmentos maiores, pressionam o material com os dedos, batem a massa no tablado de madeira, fazem-na grudar e depois a desprendem, entre muitos outros gestos. Trata-se de uma sequência de ações corporais que revela uma intensa experimentação sensório-motora. Sobre esse aspecto, as autoras destacam que, por se tratar de um material vivo, a argila possibilita esse trabalho direto com a ação de amassar, apertar e lhe dar forma, influenciando também todos os movimentos das crianças. Assim, ao materializar seus pensamentos e conhecimentos, elas dão forma às suas imaginações, ao seu processo de criação, de narrar, de ressignificar e de movimentar-se.

Segundo Vigotski (2009, p. 22), essa “Atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.” O autor complementa afirmando que “[...] o que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia” (Vigotski, 2009, p. 36). Borboleta Apolo, ao decorrer da proposta, além de utilizar-se de seus acúmulos materiais para representar os processos de metamorfose das borboletas, também expõe seu pensamento ao dizer: “O casulo da borboleta fica na árvore e depois ele vira uma borboleta”, “Olha, ele anda (a lagarta), ele tem pernas aqui”.

Portanto, quando a Professora Robson organiza o espaço trazendo elementos que recriam essa temática, as crianças resgatam essas memórias do vivido e ressignificam suas narrativas criando formas através da argila, por seus

pensamentos, linguagens, expressões, toques e pelo corpo vivo presente na proposta.

[...] entende-se que a criatividade exige conhecimentos anteriores que são reelaborados, originando uma nova produção psíquica, uma vez que quanto mais qualificadas forem as experiências vivenciadas e os estímulos recebidos, melhor será sua potência criativa, seu aspecto intelectual e emocional, culminando numa formação rica de possibilidades. (Barros et al., 2023, p. 6)

Outra questão importante sobre as experiências estéticas proporcionadas pelo trabalho com argila é o fato de esse material possuir uma característica tridimensional, diferente, por exemplo, do desenho ou da pintura. Nas palavras de Barros et al. (2023, p. 15)

[...] a argila permite um trabalho de criação tridimensional e duradouro, além de esteticamente mais interessante [...] pode ser exposto e admirado por outros sujeitos, suscitando em seu criador diferentes sentimentos característicos do criar e do socializar, por permitir que a criança vá da concretude do material à abstração na criação das formas idealizadas, que vão sendo transformadas com a fluidez do material.

Portanto, a manipulação do barro constitui um meio eficaz de liberdade, oferecendo lazer, liberando movimentos e proporcionando prazer e satisfação ao ser posteriormente apreciado. Segundo Lemos e Zamperetti (2015), baseadas em estudos de Lavee, o fato de a argila possuir essa plasticidade traz sensação de tranquilidade, pois a obra pode ser destruída e reconstruída com facilidade. Nesse caso, as crianças podem inventar e reinventar quantas vezes desejarem. É exatamente nesse ponto que se observa, nas produções das crianças, aquilo que Barros et al. (2023, p. 13, 14) mencionam

Não obstante, é imprescindível considerar também que, por meio da manipulação da argila ou mesmo da massa de modelar, diferentes estímulos são evocados na criança, principalmente o imaginar, a construção de novas possibilidades de ação e de formas de organizar elementos do ambiente, favorecendo assim sua interação social, pois tais representações simbólicas auxiliam a expressar a forma como vê a realidade atual e os elementos que a compõem.

Na proposta observada, tais elementos tornaram-se visíveis. Borboleta Apolo modela uma lagarta, depois a refaz como borboleta e, em seguida, compõe todos os elementos do ciclo, ovinhos, casulo, lagarta e borboleta, reorganizando-os à sua disposição. A Borboleta Queen também modela uma lagarta, diferente da de Borboleta Apolo. Borboleta Imperialis elabora todo o processo de metamorfose e acrescenta mais um elemento. “Sabe o que é isso? É um pãozinho.” Por sua vez,

Borboleta mesene recria uma borboleta que, segundo ela, “vai virar um bebê bem enorme”, expandindo as suas narrativas.

E dessa maneira, a documentação dessas propostas afirma, durante o percurso vivenciado pelas crianças, a importância das experiências estéticas no processo de desenvolvimento e aprendizagens significativas dos/as pequenos/as. Suas falas, gestos e escolhas evidenciaram como, por meio dessas propostas, foram ampliando-se seus encantamentos, suas participações e suas formas de comunicar-se com o mundo, por meio das múltiplas linguagens que produzem. Experiências essas que valorizam os corpos, os tempos, os espaços e os materiais, elementos essenciais do fazer pedagógico, que se opõe a uma Educação Infantil mecânica, e que respeita os ritmos, as culturas infantis e a infância do tamanho do mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, na Educação Infantil, ainda é recorrente a presença de práticas pedagógicas que reduzem as atividades realizadas com as crianças a propostas tradicionais, mecânicas e padronizadas, pelas quais a estética é frequentemente limitada a elementos meramente decorativos. Nesses contextos, as atividades, muitas vezes vinculadas a datas comemorativas, restringem-se ao uso de folhas A4, padronizando as produções infantis e empobrecendo as múltiplas linguagens e formas de expressão das crianças. Apesar dos avanços teóricos, legais e das diretrizes que reconhecem a criança como sujeito de direitos e protagonista de seus processos de aprendizagem, bem como apontam também a importância da dimensão estética no desenvolvimento infantil, tais práticas ainda persistem no cotidiano de muitas instituições.

Nesse cenário, as crianças têm suas vozes silenciadas, uma vez que se pressupõe que a elas cabe apenas executar tarefas previamente definidas, sem espaço para a imaginação, a criação, a experimentação e o diálogo. Diante disso, o problema de investigação deste trabalho buscou ir na contramão desse olhar adultocêntrico, ao indagar: como as experiências estéticas têm se feito presentes nas turmas de crianças de três e quatro anos, de uma instituição pública estadual de Educação Infantil, e o que pensam as crianças sobre a vivência de experiências dessa natureza?

Portanto, ao longo do processo investigativo, buscou-se compreender como essas experiências estéticas se fazem presentes no cotidiano da Educação Infantil e quais sentidos as crianças atribuem a essas vivências, tomando como campo empírico duas turmas de Creche II de uma instituição pública estadual de São Luís - MA. Para isso, este estudo se fundamentou em uma perspectiva que se afasta de concepções tradicionais de infância, ancorando-se na escuta sensível, na observação atenta e na documentação pedagógica, reafirmando a criança como sujeito sensível, histórico, cultural e social, protagonista de suas próprias aprendizagens.

Para sustentar esta pesquisa, a fundamentação teórica baseou-se em autores como Barbieri (2012), Derdyk (2025), Duarte Júnior (2000), Hoyuelos (2020), Larrosa (2002), Martins Filho (2023), Mello (2007), Silva (2019), Vigotski (1999), entre outros, bem como nos documentos normativos que orientam a

Educação Infantil (Brasil, 1988; 1996; 2006; 2009). Esses aportes permitiram compreender a importância das experiências estéticas para além de atividades decorativas. Ela se revela como uma dimensão constitutiva do ato educativo, profundamente articulada aos princípios éticos, políticos e estéticos que orientam o currículo da Educação Infantil. Não se limita a um sentido usual do belo, mas se constitui a partir das experiências sensoriais que mobilizam as emoções, abrem-se ao inesperado e à criação, valorizando o cultivo do sensível como dimensão fundamental para a produção de conhecimento.

Portanto, a pesquisa de campo evidenciou tais perspectivas, uma vez que, na escola investigada, constroem-se, no cotidiano, práticas pedagógicas que reconhecem a infância como “do tamanho do mundo”, conforme propõe Martins Filho (2023). Contribuem para isso os espaços acolhedores, a diversidade de materiais estruturados e não estruturados, o contato com a natureza, a valorização da autonomia e das relações afetivas, assim como o compromisso dos/as professores/as com uma pedagogia sensível. Tais aspectos dialogam com o que Silva e Zamperetti (2019) destacam acerca da importância do papel docente na organização intencional dos espaços, tempos e materiais, favorecendo experiências estéticas ricas e significativas.

Do ponto de vista metodológico, a opção por realizar uma pesquisa com crianças, inspirada nas contribuições da Sociologia da Infância (Rodrigues, Borges e Silva, 2014), mostrou-se coerente e necessária. Ouvir as crianças, observar seus gestos, falas, silêncios, expressões corporais, mímicas faciais e produções possibilitou compreender suas percepções que dizem respeito às suas próprias experiências estéticas vividas, respeitando-as como participantes ativas do processo investigativo, revelando-as como autoras e não meras informantes.

Portanto, esta pesquisa revelou que as experiências estéticas contribuem significativamente para o desenvolvimento sensível, cognitivo, social e emocional das crianças, ampliando suas possibilidades de relação consigo mesmas, com o outro e com o mundo. As crianças reafirmaram, na prática, aquilo que os autores que fundamentam este estudo, Duarte Júnior (2000), Hoyuelos (2020), Silva (2019), Barbieri (2012) e Derdyk (2025), defendem acerca das experiências estéticas na Educação Infantil. Estas se mostram fundamentais por ativarem as sensibilidades das crianças como produtoras de conhecimento, ampliarem suas vozes no mundo e

favorecerem a formulação de pensamentos. Ao longo das vivências propostas, as crianças investigaram, exploraram, foram impulsionadas pelo desejo de conhecer, experimentar e criar com coragem e confiança, sendo provocadas do estranhamento ao encantamento. Emoções, imaginação, corpo e pensamento entrelaçaram-se em seus processos de aprendizagem, favorecendo a expressão das múltiplas linguagens infantis, por meio das experiências estéticas.

Realizar esta pesquisa reafirmou a motivação inicial. O desconforto que tomou conta do meu ser logo no início de minhas experiências em estágios. A padronização, o tradicionalismo, a criança estática. Meu corpo todo sentia a necessidade de buscar meios de rever esse tipo de educação. Felizmente, encontrei-me por esse caminho, do fazer pedagógico alinhado a essa inquietação. Mais uma vez, as crianças evidenciaram, ao longo desta pesquisa, por meio do movimento de seus corpos, de suas falas e expressões, o quanto elas têm a nos dizer e ensinar, sobre elas mesmas, sobre seus processos de aprendizagem, e sobre seus mundos.

Diante disso, em um plano mais amplo, este estudo aponta para a necessidade de que as experiências estéticas sejam assumidas como esse compromisso ético-pedagógico na Educação Infantil, uma vez que propostas pautadas nessa dimensão contribuem para uma educação que respeita a infância em sua condição humana, sensível e criadora, afastando-se de práticas estáticas, mecânicas e tradicionais, e aproximando-se de uma pedagogia comprometida com as vozes das crianças.

Espera-se, portanto, que este trabalho contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam a infância em sua inteireza e assegurem o direito das crianças de viver experiências que as toquem, as transformem e as façam sentir-se, de fato, do tamanho do mundo. Que educar crianças pequenas continue sendo um exercício de sensibilidade, escuta, presença e compromisso com uma educação mais humana, poética e significativa. Compartilhamos, assim, do desejo expresso por Derdyk (2025), de um mundo que seja ético e poético, impregnado de percepções estéticas e sustentado por uma Educação pautada no sensível como produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMERICANO, Mariana. **A arte contemporânea e a vida das crianças**. In: DISTRITO FEDERAL. Criança arteira: faço arte, faço parte. X Plenarinha da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** 1. ed. São Paulo: Blucher, 2012.

BARRETO, Aldecilene Cerqueira. **Os desenhos infantis como obra de arte**. In: DISTRITO FEDERAL. Criança arteira: faço arte, faço parte. X Plenarinha da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022.

BARROS, Marta Silene Ferreira; VICENTINI, Dayanne; FERREIRA, Ana Letícia; CORTEZ, Maíra Dellazeri; GARCIA, Natália Navarro. **Criação e imaginação: a modelagem em argila e o processo de desenvolvimento infantil sob o olhar da teoria histórico-cultural**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 2023.

BONACCINI, Sabrina. **Ateliê aberto**. São Paulo: Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica, 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CAUCHY, Véronique. **A linha e o ponto**. 1. ed. São Paulo: Salamandra, 2020.

CORREA, Bianca; BUCCI, Lorenza. **A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 9. Junho de 2018.

DERDYK, Edith. **Composições [en]cantos para a Arte na Educação**. 1ª edição. São Paulo: Diálogos, embalados, 2025.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. Judit Falk (org.). 4. ed. São Paulo: Associação Pikler Brasil, 2021.

FERNANDES, Natália; GUEDES CAPUTO, Stella. **Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa?** Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Sociedade e Infâncias*, v. 5, p. 5–19, 2020.

GABBAI, Miriam. **Cerâmica Arte da Terra**. São Paulo, SP: Callis Ltda., 1987.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEMO, Denise Castanha de Avila de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Modelagem com argila para crianças: um estudo de caso**. In: Seminário De História Da Arte, XIV., 2015, Pelotas. Anais... n. 5. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2015. DOI: 10.15210/sha.v0i5.7810.

LIRA, Iasmim Cavalcanti Caballero. **Arte, infância e práticas pedagógicas na Educação Infantil: narrativas de professoras de Arte**. Orientadora: Luciana Esmeralda Ostetto. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na Educação Infantil**. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 28, p. 160–173, 2020.

MARCANO, Beatriz Trueba. **Espaços em harmonia: Propostas de atuação em ambientes para a infância**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2022.

MARTINS FILHO, Altino José. **Criança pede respeito: docência na educação infantil**. 4. ed. Tubarão (SC): Copiart, 2023.

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância**. *Revista Cadernos de Educação*, n. 50, 2015.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; ABRASCO, 1992.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Currículo: a criança e a arte imersas nos campos de experiências**. In: DISTRITO FEDERAL. *Criança arteira: faço arte, faço parte*. X Plenarinho da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O homem que roubava horas**. Ilustrações de Janaína Tokitaka. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. **A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético**. Educação Temática Digital, v. 20, n. 3, p.761-780, 2018.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PHOTOPOLOUS, Julianna. **Borboletas: belezas voadoras no jardim**. 1. ed. São Paulo: Editora Europa, 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

REYNOLDS, Peter H. **O ponto**. Tradução de Gilda de Aquino. Ilustrações do autor. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. **“Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270–290, maio/ago. 2014.

SILVA, Andréia Haudt Da. **Experiências Estéticas na Educação Infantil – Práticas Pedagógicas Desenhadas pela Arte**. Orientadora: Maristani Polidori Zamperetti. 2019. Dissertação (Mestrado) — Programa De Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

SILVA, Andreia Haudt da; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 525-550, set.-dez. 2019.

SILVEIRA, Shirley Deisy de Freitas da. **Formação do professor nas linguagens da arte na educação de crianças brasileiras**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes; SILVA, Ione da Costa Melo. **A dimensão estética das crianças e dos professores das infâncias**. In: DISTRITO FEDERAL. Criança arteira: faço arte, faço parte. X Plenarinha da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo “documentar as experiências estéticas realizadas em duas turmas de Creche II, em uma instituição estadual de Educação Infantil, localizada em São Luís-MA, envolvendo crianças de três e quatro anos, analisando as percepções delas sobre essas vivências.” Trata-se de uma pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, da aluna Gracielly Ribeiro Rodrigues, sob a orientação da Profa. Dra. Edith Maria Batista Ferreira.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nas turmas da Creche II desta instituição. A geração de dados acontecerá durante o mês de outubro e novembro de 2025, e envolverá observação não participação e conversar com as crianças. Os registros serão realizados através de fotografias, gravação de áudio e diário de campo, em atenção aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das crianças, do/as professor/as e desta instituição. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com 237 Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora do curso de Pedagogia/UFMA, sendo utilizado somente para fins de investigação, quais são: escrita de trabalho de conclusão de curso, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Dados pessoais dos participantes e da instituição não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes para o estudo sobre a escuta das vozes infantis e considerá-las no processo de organização da jornada cotidiana na escola da infância. Agradecemos a colaboração da instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A orientadora desta investigação é a

Profa. Dra. Edith Maria Batista Ferreira, do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão, que atende pelo e-mail: edith.maria@ufma.br

Caso queiram contatar os/as pesquisadores/as, isso poderá ser feito pelo telefone (98) _____ ou pelo e-mail:

Gracielly Ribeiro Rodrigues
(Pesquisadora)

Profa. Dra. Edith Maria Batista Ferreira (DE I/UFMA)
(Orientadora)

Concordo que as crianças e o/as professor/as desta instituição, participem do presente estudo.

Assinatura da responsável (Gestora da Instituição)

_____, _____ de _____ de 2025.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Objetivo: Registrar como as experiências estéticas acontecem no cotidiano da creche e como as crianças as vivenciam.

1. **Organização dos espaços**

Como o espaço é organizado?

Há materiais acessíveis e variados?

O espaço favorece a liberdade de expressão? Como são os móveis? E as paredes dos espaços da instituição?

2. **Materiais**

Quais materiais são oferecidos (naturais, não estruturados, artísticos)?

Eles são usados de forma livre ou dirigida?

3. **Ações e mediações dos docentes**

Como as professoras e o professor apresentam os contextos?

Há incentivo à exploração sensorial, à criatividade e à ludicidade?

Como reagem às iniciativas espontâneas das crianças?

4. **Interações das crianças**

Como elas exploram os materiais? Como se dá seus movimentos nos espaços?

Quais expressões (verbais, corporais, emocionais) aparecem durante as experiências?

Como interagem entre si? E com os professores?

5. **Momentos significativos**

Registros de falas, gestos, criações ou descobertas que expressem a percepção estética das crianças.

6. **Clima do grupo**

As crianças demonstram engajamento, curiosidade, alegria ou frustração?

O tempo é respeitado de acordo com o ritmo delas?