



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JÚLIA PÖTTKER DA SILVA**

**PRINCÍPIOS ESTÉTICOS E CRIANÇAS:**  
**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO CURRICULAR EM**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ERECHIM**

**2025**

**JÚLIA PÖTTKER DA SILVA**

**PRINCÍPIOS ESTÉTICOS E CRIANÇAS:  
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO CURRICULAR EM  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Licenciatura em  
Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus  
Erechim, sob orientação da Profª Drª. Flávia Burdzinski de  
Souza.

**ERECHIM**

**2025**

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Silva, Júlia Pöttker da  
Princípios Estéticos e Crianças: Experiências  
Pedagógicas do Estágio Curricular em Educação Infantil /  
Júlia Pöttker da Silva. -- 2025.  
91 f.:il.

Orientadora: Doutora Flávia Burdzinski de Souza

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2025.

I. Souza, Flávia Burdzinski de, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

JÚLIA PÖTTKER DA SILVA

**PRINCÍPIOS ESTÉTICOS E CRIANÇAS:  
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

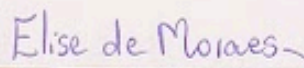
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, sob orientação da Profª Drª. Flávia Burdzinski de Souza.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em 08 de julho de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Dra Flávia Burdzinski de Souza – UFFS  
Orientadora

  
Dra. Adriana Richit – UFFS  
Avaliadora

  
Dra. Elise Helene Moutinho Bernardo de Moraes - Colégio Franciscano São José  
Avaliadora



À minha família, pelo suporte incondicional nesta etapa tão importante.  
A minha amiga Ane, que compartilhou comigo os desafios e angústias nesse processo.

Às crianças, que, com sua essência, espontaneidade e curiosidade, tornaram esta pesquisa possível.

À minha orientadora Flávia Burdzinski de Souza, por enxergar e incentivar a potencialidade do meu percurso no Estágio de Educação Infantil e na temática deste trabalho.



## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma jornada repleta de desafios, descobertas e muito aprendizado ao longo dos quatro anos e meio de graduação. Cada etapa trouxe obstáculos, mas também encontros enriquecedores para meu crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço imensamente a cada pessoa que, com palavras, gestos e presença, tornou este percurso mais leve e significativo.

Sou profundamente grata à minha mãe, cuja sensibilidade e criatividade foram a fonte de inspiração para todas as experiências estéticas e artísticas que marcaram minha vida. Pelo suporte incondicional, artístico, acadêmico e, principalmente, emocional. Por ser meu porto seguro em momentos bons, difíceis e desafiadores. E, sobretudo, por embarcar comigo nas minhas “mirabolâncias”, colocando a “mão na massa” comigo para me ajudar.

Ao meu pai, exemplo de resiliência e dedicação, por estar sempre presente, por ser meu motorista particular e, acima de tudo, por ser meu alicerce. Com sua visão realista da vida, me ajuda a enxergar cada situação do dia a dia com mais clareza, especialmente quando meus sonhos são praticamente inalcançáveis.

Ao meu irmão, meu “cara da tecnologia”, que esteve por perto para solucionar (ou ao menos tentar) todas as minhas dificuldades tecnológicas e, sobretudo, por embarcar comigo nas minhas “mirabolâncias” digitais.

À Ane, minha melhor amiga e parceira nessa caminhada acadêmica, minha dupla inseparável de trabalhos, minha companheira, meu apoio nos momentos de angústia e minha psicóloga informal nas horas de desabafo. Juntas, compartilhamos risadas, aprendizado e a certeza de que essa jornada foi muito mais leve porque tivemos uma à outra.

Não poderia deixar de agradecer às crianças, protagonistas de minha escolha profissional, por sua essência simples, criativa, espontânea e curiosa. Foram elas que me ensinaram a enxergar potencialidades e competências, que me mostraram como o extraordinário mora no simples, que me ajudaram a ver a vida com mais leveza. A elas agradeço por fazerem possível essa pesquisa.

Um agradecimento especial à EMEI. São Cristóvão e à professora Graciela Corrêa de Quadros, que me acolheram com carinho durante meu estágio. Cada aprendizado e experiência vivida nesse espaço foram essenciais para dar forma a este trabalho.

Por fim, minha profunda gratidão à minha professora e orientadora Flávia Burdzinski de Souza que fez crescer em mim ainda mais a paixão e o encantamento em trabalhar pelas e com as crianças, ajudando-me a enxergá-las como sujeitos competentes e criadores de

culturas. Com seu olhar sensível e escuta atenta, incentivou-me a reconhecer o valor das vivências, experiências e descobertas que permeiam o cotidiano da Educação Infantil. Agradeço por me orientar durante o Estágio de Educação Infantil e, principalmente, por acreditar no potencial dessa pesquisa mesmo quando eu mesma duvidava.

### ***A função da arte/1***

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.*

*Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.*

*Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!*

Eduardo Galeano (2002)

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi construído a partir da temática dos princípios estéticos e sua relação com as práticas pedagógicas na Educação Infantil. O tema emergiu das reflexões durante e após o Estágio Curricular em Educação Infantil, realizado no oitavo semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com crianças de 3 e 4 anos da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) São Cristóvão, de Erechim/RS. Este estudo teve como problema de pesquisa: “De que maneira os princípios estéticos se fizeram presentes na ação do estágio em Educação Infantil com crianças de 3 e 4 anos?” Busca-se por meio desta pesquisa investigar de que maneira os princípios estéticos se fazem presentes nas ações pedagógicas desenvolvidas com crianças no cotidiano da Educação Infantil. Para atingir os objetivos propostos, foram utilizados como caminhos metodológicos uma abordagem qualitativa, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, além da pesquisa realizada com crianças. Para análise dos dados foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD). Os dados foram organizados em quatro categorias de análise: sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade artística e cultural, seguindo os pressupostos dos princípios estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As considerações finais destacam que o término da pesquisa não encerra debates, mas abre caminhos para novas investigações sobre a estética na Educação Infantil, entendida como espaço dinâmico em que sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade cultural são essenciais ao desenvolvimento integral das crianças; a pesquisa teórica e o percurso investigativo desenvolvido com as crianças no cotidiano do estágio em Educação Infantil mostraram que experiências estéticas imersivas, integradas ao brincar e à interação, promovem aprendizagens significativas, ampliam repertórios, reforçam a autonomia infantil e exigem práticas pedagógicas cada vez mais acolhedoras, criativas e voltadas aos direitos de aprendizagem das crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Princípios Estéticos. Pesquisa com crianças.

## ABSTRACT

This Undergraduate Thesis was built around the theme of aesthetic principles and their relation to pedagogical practices in Early Childhood Education. The topic emerged from reflections during and after the Early Childhood Education Internship, carried out in the eighth semester of the Pedagogy Course the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim/RS, with 3-and-4-year-old children at the São Cristóvão Municipal Early Childhood Education School in Erechim/RS. The research problem was: “How were aesthetic principles made manifest in the actions of the Early Childhood Education Internship with 3-and-4-year-old children?” Through this inquiry, it seeks to investigate the ways in which aesthetic principles are present in the pedagogical actions developed with children in the daily life of Early Childhood Education. To achieve the proposed objectives, a qualitative approach was employed, combining bibliographic and documentary research procedures with research with children. Discursive Textual Analysis (ATD) was used for data analysis. The findings were organized into four categories of analysis: sensitivity, creativity, playfulness, and artistic and cultural diversity, based on the assumptions of the aesthetic principles outlined in the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI). The concluding considerations emphasize that the end of this research does not close the discussion but rather opens new paths for further investigations into aesthetics in Early Childhood Education, understood as a dynamic space where sensitivity, creativity, playfulness, and cultural diversity are essential to children’s full development. The theoretical research and the investigative process carried out with children during the internship demonstrated that immersive aesthetic experiences, integrated with play and interaction, promote meaningful learning, expand repertoires, strengthen children’s autonomy, and call for increasingly welcoming, creative pedagogical practices focused on children’s learning rights.

**Keywords:** Early Childhood Education. Aesthetic Principles. Research with children.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Relativity (1953) de Maurits Cornelius Escher                       | 53 |
| Figura 2 - Escada (1998) de Claudio Tozzi                                      | 53 |
| Figura 3 - Montagem das obras de Regina Silveira                               | 54 |
| Figura 4 - Escada da entrada da escola                                         | 57 |
| Figura 5 - Escada do "brinquedão"                                              | 57 |
| Figura 6 - Escada do "brinquedão" 2                                            | 57 |
| Figura 7 - Escada da cama elástica                                             | 58 |
| Figura 8 - Escada do escorregador                                              | 58 |
| Figura 9 - Escadas dos escorregadores                                          | 58 |
| Figura 10 - Contação de história: O Grande Rabanete de Tatiana Belinky         | 59 |
| Figura 11 - Turma brincando com a parlenda: Lá na rua 24                       | 60 |
| Figura 12 - Materiais utilizados para a contação da história: A casa sonolenta | 60 |
| Figura 13 - Contação do livro - O Bom Doutor de Michaël Escoffier              | 61 |
| Figura 14 - Isabela lendo o livro Bom dia, Doutor                              | 61 |
| Figura 15 - História na lata: Maria-vai-com-as-outras                          | 61 |
| Figura 16 - Literaturas utilizadas no estágio                                  | 62 |
| Figura 17 - Espaço da casinha                                                  | 63 |
| Figura 18 - Escritório (espaço da casinha)                                     | 64 |
| Figura 19 - Cabana                                                             | 64 |
| Figura 20 - Sessão de exploração de escadas                                    | 64 |
| Figura 21 - Isabela utilizando o escritório                                    | 65 |
| Figura 22 - Alice utilizando a mesa da “cozinha”                               | 65 |
| Figura 23 - Montagens de fotos de escadas utilizadas no estágio                | 68 |
| Figura 24 - Montagem das fotos de escadas utilizadas no estágio                | 68 |
| Figura 25 - Betina e Isabelly K. brincando de amarelinha na escada de PVC      | 69 |
| Figura 26 - Betina e Isabelly K. brincando de amarelinha na escada de PVC.     | 69 |
| Figura 27 - Gabriel brincando com as escadas                                   | 69 |
| Figura 28 - Rafael ajudando amigo a criar outras possibilidades com escadas    | 70 |
| Figura 29 - Mini-história: Cortador de Grama                                   | 70 |
| Figura 30 - Mini-história: Um escorregador de escadas                          | 70 |
| Figura 31 - Turma na escadaria do Anexo CECRIS                                 | 71 |



|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 32 - Crianças brincando em escada do Anexo CECRIS                   | 72 |
| Figura 33 - Crianças explorando as obras                                   | 72 |
| Figura 34 - Crianças explorando as obras                                   | 72 |
| Figura 35 - Amandha com uma escada                                         | 73 |
| Figura 36 - Crianças construindo com caixas                                | 73 |
| Figura 37 - Crianças construindo com caixas de papelão.                    | 74 |
| Figura 38 - Mini-história - A dona aranha subiu pela escada...             | 75 |
| Figura 39 - Mini-história - Uma escada de madeira                          | 75 |
| Figura 40 - Alice M. desenhando com giz branco                             | 76 |
| Figura 41 - Milena desenhando com giz branco                               | 76 |
| Figura 42 - Jhonatan, Milena, Alice M. e Amandha desenhando com giz branco | 77 |
| Figura 43 - Sarah desenhando com carvão                                    | 77 |
| Figura 44 - Rafael desenhando com carvão                                   | 77 |
| Figura 45 - Isabela O., Rafael, Milena e Amandha desenhando com carvão     | 78 |
| Figura 46 - Natália desenhando com nanquim                                 | 78 |
| Figura 47 - Gabriel desenhando com nanquim                                 | 78 |
| Figura 48 - Isabella K., Betina, Gabriel e Natalia desenhando              | 79 |
| Figura 49 - Mini-história: A escada da minha irmã                          | 80 |
| Figura 50 - Montagem das fotografias das 3 Estações Motoras                | 80 |
| Figura 51 - Betina Maria apresentando sua obra                             | 81 |
| Figura 52 - Jhonatan apresentando sua obra                                 | 82 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Exemplo de organização da ATD                        | 29 |
| Quadro 2 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCCEI | 40 |

## **LISTA DE SIGLAS**

|        |                                                            |
|--------|------------------------------------------------------------|
| ATD    | Análise Textual Discursiva                                 |
| BNCCEI | Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil    |
| CCR    | Componente Curricular Regular                              |
| DCNEI  | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DOTME  | Documento Orientador do Território Municipal de Erechim    |
| EMEI   | Escola Municipal de Educação Infantil                      |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional             |
| RS     | Rio Grande do Sul                                          |
| TCC    | Trabalho de Conclusão de Curso                             |
| UFFS   | Universidade Federal da Fronteira Sul                      |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                       |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>NUMA FOLHA QUALQUER: A IMAGINAÇÃO QUE PERMEIA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>                                                                         | <b>17</b> |
| <b>1 VAI VOANDO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>                                                                                          | <b>22</b> |
| <b>2 DESENHANDO O MUNDO: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTÉTICA.</b>                                                                                  | <b>31</b> |
| 2.1 Ao contrário, as cem existem: explorando os conceitos de infância, criança e Educação Infantil.....                                               | 32        |
| 2.2 Buscar o dizível no invisível: o que é estética?.....                                                                                             | 42        |
| <b>3 AQUARELA DA INFÂNCIA: ESTÉTICA, APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO NO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>                                            | <b>46</b> |
| 3.1 Arteiros de chão e de colo: A Estética na Educação Infantil como Território de Diversidade Cultural, Expressão Artística e Sensibilidade.....     | 50        |
| 3.2 Artesã de sua própria experiência e do próprio saber: A Estética do brincar como expressão de ludicidade e criatividade na Educação Infantil..... | 65        |
| <b>4 “O FIM DELA NINGUÉM SABE ONDE VAI DAR”: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DO TRABALHO.....</b>                                                             | <b>83</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                               | <b>86</b> |
| <b>APÊNDICE 1 - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Nome.....</b>                                                                                 | <b>89</b> |
| <b>APÊNDICE 2 - Declaração de Uso de Imagens do Espaço Escolar.....</b>                                                                               | <b>90</b> |

## NUMA FOLHA QUALQUER: A IMAGINAÇÃO QUE PERMEIA A EDUCAÇÃO INFANTIL

### Aquarela

Numa folha qualquer  
Eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas  
É fácil fazer um castelo...  
Corro o lápis em torno  
Da mão e me dou uma luva  
E se faço chover  
Com dois riscos  
Tenho um guarda-chuva...

Se um pinguinho de tinta  
Cai num pedacinho  
Azul do papel  
Num instante imagino  
Um linda gaivota  
A voar no céu...

(Toquinho, 1983<sup>1</sup>)

A poesia “Aquarela” é uma canção que desperta o sentimento de encantamento pela arte e pelo sonho. Composta por Toquinho, Vinícius de Moraes e Maurizio Fabrizio (1983), a letra nos remete à criatividade da criança, tratando de forma lúdica a estética e a imaginação presente nela. Lançada em 1983, é um clássico da música infantil brasileira.

Para tecer este trabalho, utilizarei os versos desta canção para estabelecer paralelos entre a poesia e a temática investigada. A poesia inicia com versos que demonstram a vivacidade das crianças e a capacidade de transformar qualquer experiência em imaginação e criação. Por meio do jogo simbólico, elas nos revelam uma perspectiva desse mundo cheio de possibilidades. Nas primeiras estrofes, conseguimos imaginar, junto com a criança, as coisas que ela está desenhando. O desenho ganha vida, através do encantamento, permitindo atravessar fronteiras e conhecer o mundo sem sair do lugar. Dessa forma, podemos reconhecer o poder que a imaginação, independentemente da faixa etária, e seus “instrumentos” fantásticos têm para alterar a percepção e a realidade ao redor de cada sujeito.

Assim, ao concluir mais uma etapa da minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, encontro-me diante do desafio de refletir sobre as crianças e a estética na Educação Infantil, visto que, devemos considerar novas propostas de aprendizagem que sejam significativas e sensíveis a esse modo “diferente” das crianças verem o mundo, a partir de

---

<sup>1</sup> Música Aquarela interpretada por Antonio Pecci Filho (Toquinho) e composta por Toquinho e Marcus Vinicius da Cruz de Mello Moraes (Vinicius de Moraes) e Maurizio Fabrizio em 1983

experiências estéticas, sempre buscando ampliar a expressividade e a criatividade delas, ao invés de limitá-las.

Retomando minhas memórias, desde minha infância a arte esteve presente em minha vida. Minha mãe sempre foi muito criativa e habitualmente fazia algum tipo de artesanato, desde bordado, crochê, tricô, costura, até pintura, patchwork e marcenaria. Não poderia ser diferente, fui influenciada. Nunca me achei tão criativa quanto minha mãe, mas me esforcei para tentar. Penso que quando era criança meu lado artístico sempre foi mais voltado à dança e ao canto, mais tarde já adolescente e agora adulta, já atuando na área da educação, me identifiquei com outras possibilidades artísticas que foram surgindo. Dessa forma, acredito que a arte e a estética na Educação Infantil exercem papéis fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Na ocasião do Estágio em Educação Infantil, após o período de observação, chegou o momento de planejar. E o que planejar? Não conseguia identificar de início um interesse comum das crianças de 3 e 4 anos de uma turma de Maternal II, da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) São Cristóvão, de Erechim/RS. Depois de muito refletir, me dei conta que durante dois dias seguidos duas meninas, que brincavam com blocos de encaixar, tentavam construir uma escada e fazê-la ficar em pé, somado a isso percebi que a turma era bastante ativa e que necessitava de propostas pedagógicas mais dinâmicas e exploratórias. Além disso, a professora regente<sup>2</sup> havia manifestado o interesse de iniciar um projeto pedagógico com aquelas crianças, visto que estávamos no segundo semestre de 2023 e a turma iria para o Pré-A no ano seguinte. Como a regência do meu estágio aconteceria no mês de outubro, a professora regente sugeriu, então, que eu realizasse um projeto pedagógico.

Durante a regência do Estágio em Educação Infantil, no qual desenvolvi com as crianças um percurso investigativo sobre escadas, surgiu o interesse em pesquisar: *“Os princípios estéticos e crianças: experiências pedagógicas do estágio curricular em Educação Infantil”*, visto que a experiência estética pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Conforme a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), dada pelo Parecer CNE/CEB n. 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009a, p. 8), os princípios estéticos valorizam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais, “[...] deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a

---

<sup>2</sup> Nome dado à professora titular da turma que atua como professora supervisora do estágio.

participação em diversificadas experiências”. Visando desenvolver esses princípios, o Parecer CNE/CEB n. 11 de novembro de 2009 também destaca que:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade [...] (Brasil, 2009a, p. 9).

Sob essa visão, essa poesia despertou em mim a importância desta pesquisa, tendo em vista que, como educadoras, devemos utilizar a sensibilidade para a construção e a transmissão de uma nova visão do mundo às crianças. Assim, ao transformarmos nossa maneira de pensar e viver, transformamos também o meio ao nosso redor.

Assim, este trabalho intitulado como *Princípios estéticos e crianças: experiências pedagógicas do estágio curricular em Educação Infantil*, objetiva investigar de que maneira os princípios estéticos se fazem presentes nas ações pedagógicas desenvolvidas com crianças de 3 e 4 anos, no cotidiano da Educação Infantil, problematizando: “De que maneira os princípios estéticos se fizeram presentes na ação do estágio em Educação Infantil com crianças de 3 e 4 anos?”

Este estudo ressalta como as experiências estéticas na Educação Infantil são fundamentais para estimular a sensibilidade, a criatividade e a expressão genuína das crianças. Além disso, a pesquisa defende que se deve valorizar as formas individuais com que cada criança percebe e interage com o mundo, criando um ambiente que possibilite a livre exploração e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para desenvolver o estudo, foram organizados três capítulos. O “*Capítulo 1 - Vai voando: caminhos metodológicos da pesquisa*” apresenta a metodologia utilizada para desenvolver este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), destacando a pesquisa como uma ferramenta importante para ampliar conhecimentos e fomentar uma consciência crítica, promovendo o confronto entre dados, evidências e o conhecimento teórico, e ressaltando sua função transformadora tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico e no educacional. Paralelamente, faz uma analogia com a estética na Educação Infantil, enfatizando que, favorecer experiências sensíveis e transformadoras, não apenas enriquece o aprendizado, mas também valoriza a forma de pensar, aprender e interagir característico das crianças, promovendo o desenvolvimento integral e a formação de sujeitos críticos e criativos.

Neste contexto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e documental, baseada em autores como, Bogdan e Bikler (1994); Ghedin e Franco (2006); Gil (2002); Lüdke e André (1986), além do uso dos registros do estágio em Educação Infantil, que se configura como pesquisa realizada com crianças (Prado, 2009). Para a realização da pesquisa documental, este estudo fundamentou-se em documentos legais e curriculares da Educação Infantil, além dos registros do estágio, que incluem relatórios, fotografias e vídeos. Com base na observação participativa, a pesquisa busca compreender como as crianças interagem, aprendem e constroem sua própria cultura.

Para análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), envolvendo etapas como unitarização, categorização, e metatexto (Moraes e Galianzi, 2006). Os dados foram organizados em quatro categorias: sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade artística e cultural. A escolha dessas categorias seguiu a redação da ementa dos princípios estéticos normatizados pelas DCNEI.

O “*Capítulo 2- Desenhando o mundo: Infância, Educação Infantil e Estética*” aborda a transformação histórica das concepções de infância e criança, mostrando como as crianças eram vistas como passivas e privadas de direitos, consideradas “adultos em miniatura”, e, atualmente, são reconhecidas como sujeitos sociais, capazes de produzir cultura.

Ademais, o capítulo ressalta a importância da estética na Educação Infantil, destacando como o jogo simbólico e a expressão criativa transformam o cotidiano, estimulando a sensibilidade, a criatividade e promovendo a construção ativa do conhecimento. Essa abordagem se fundamenta nos documentos e normativas que regem a Educação Infantil e nos estudos de teóricos como Vecchi (2017), Barbieri (2012) e Hoyuelos (2020), que apontam que a estética não apenas encanta, mas também ativa a aprendizagem.

O “*Capítulo 3 - Aquarela da Infância: Estética, Aprendizagem e Transformação no Estágio de Educação Infantil*” apresenta uma nova perspectiva na educação ao questionar o modelo adultocêntrico que restringe a criatividade e a espontaneidade das crianças por meio de currículos rígidos e falta de valorização do brincar.

Com base em experiências vividas com o projeto investigativo sobre escadas, realizado durante o estágio em Educação Infantil, o capítulo tece um paralelo com os princípios estéticos apontados pela revisão das DCNEI, que enfatiza a “[...] valorização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009a, p. 8)

Para melhor aprofundamento das categorias, a redação do capítulo foi organizada em dois subcapítulos: o primeiro explora a sensibilidade e as manifestações artísticas e culturais,



enquanto o segundo se concentra na ludicidade e na criatividade. Essa divisão dos subcapítulos se justifica porque a sensibilidade e as manifestações artísticas estão profundamente conectadas. Afinal, a sensibilidade traz significado à experiência estética e cultural, tornando-as complementares e fazendo com que ambas mutuamente se potencializem. De forma semelhante, a ludicidade impulsiona a criatividade, pois o ato de brincar não só estimula a imaginação, mas também promove a experimentação livre, rompendo com ideias pré-concebidas e abrindo caminho para novas formas de expressão e compreensão do mundo.

Por fim, as considerações finais do trabalho constituem o *Capítulo 4 “O fim dela ninguém sabe onde vai dar”*: as considerações finais do trabalho. O texto aponta que a Educação Infantil deve ser vista como um espaço dinâmico, em que sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade cultural (BRASIL, 2009a) ampliam a criticidade e a capacidade de interpretação do mundo. Reavaliar as práticas pedagógicas tradicionais enfatiza ainda mais a necessidade de promover a educação estética, promovendo vivências que estimulem a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, sempre respeitando a autonomia das crianças.

Além disso, a análise histórica da infância e da Educação Infantil evidenciou uma evolução do conceito de infância. Isso reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos e participantes de sua aprendizagem. Em relação a análise da prática de estágio, ficou evidente que integrar arte, estética, brincadeira e interação não só transforma o ambiente escolar, mas também potencializa a expressão e o desenvolvimento infantil. Além disso, ela promove a exploração livre, a investigação e a aprendizagem.

Este estudo, portanto, convida a uma reflexão permanente sobre a estética na Educação Infantil, abrindo horizontes para futuras práticas pedagógicas que preservam e expandem a riqueza e o encanto de uma infância sempre intensa e colorida.

## 1 VAI VOANDO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Vai voando  
 Contornando a imensa  
 Curva Norte e Sul  
 Vou com ela  
 Viajando Havaí  
 Pequim ou Istambul  
 Pinto um barco a vela  
 Branco navegando  
 É tanto céu e mar  
 Num beijo azul...

Entre as nuvens  
 Vem surgindo um lindo  
 Avião rosa e grená  
 Tudo em volta colorindo  
 Com suas luzes a piscar...

Basta imaginar e ele está  
 Partindo, sereno e lindo  
 Se a gente quiser  
 Ele vai pousar...

(Toquinho, 1983<sup>3</sup>)

Traçar as linhas desta pesquisa é como diz a canção “Vai voando contornando a imensa curva norte e sul, vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul”, pois como o voo contorna imensas curvas e viaja para lugares distantes e variados, a pesquisa acadêmica é uma jornada que explora diferentes caminhos e horizontes. Ela envolve a curiosidade do pesquisador, que navega por vastos territórios do conhecimento com um olhar atento e investigativo. Como o voo na canção, a investigação nos leva a descobrir novas ideias e perspectivas, ampliando nosso entendimento sobre determinada temática.

“[...] Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená, tudo em volta colorindo com suas luzes a piscar... [...]”. Da mesma forma que um avião, a pesquisa acadêmica é um processo de investigação que se desdobra gradualmente. Os versos “[...] Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo [...]” ressaltam o poder da análise. Movida pela curiosidade e pela vontade de aprender, a pesquisadora, ao “imaginar” diferentes possibilidades e hipóteses, inicia a jornada investigativa. Cada passo da exploração leva em direção a novas compreensões e descobertas, expandindo horizontes e revelando novos aprendizados.

---

<sup>3</sup> Música Aquarela interpretada por Antonio Pecci Filho (Toquinho). Composta por Toquinho e Marcus Vinicius da Cruz de Mello Moraes (Vinicius de Moraes) e Maurizio Fabrizio em 1983

Por fim, “[...] Se a gente quiser ele vai pousar... [...]”, nos mostra que são a pesquisadora e as metodologias de pesquisa que ditam o rumo que aquele estudo irá tomar. Assim como um piloto traça a rota de um avião, a pesquisadora direciona a pesquisa. Ela segue um trajeto previamente traçado pelo piloto/pesquisador, que direciona seus estudos, trazendo seus achados para a prática e para a realidade. A pesquisa segue, cuidadosamente, um percurso planejado metodologicamente, guiado pela visão da pesquisadora, que transforma suas descobertas em contribuições significativas para o conhecimento e a sociedade.

O poema nos convida a pensar a essência desta pesquisa, pois podemos e devemos, como educadoras, utilizar de nossa sensibilidade e de nossos sentidos para construir uma visão nova e original sobre o mundo, e assim, proporcioná-la às crianças. Ao mudarmos a maneira de pensar, perceber e estar no mundo, podemos transformar o meio ao nosso redor e vice-versa. Portanto, devemos refletir constantemente sobre novas propostas de aprendizagem que sejam significativas e sensíveis a esse modo “diferente” de ver o mundo, a partir de experiências estéticas, sempre buscando ampliar a imaginação e a criatividade das crianças, ao invés de limitá-las.

A vista disso, Barbieri (2012, p. 27) afirma:

É comum vermos o impulso ativo das crianças ser represado nas escolas. Sua necessidade potente, conectada, presente e de movimento constante, muitas vezes não tem espaço nem lugar para acontecer. É preciso reconhecer que as crianças pensam de uma maneira peculiar que precisa ser considerada nas condições que oferecemos a elas na educação infantil.

É fundamental respeitar e valorizar as individualidades de cada criança. Muitas vezes o sistema tradicional e conservador replicado na Educação Infantil, não proporciona o espaço necessário para que elas explorem, movimentem-se e aprendam de um jeito que faça sentido para elas. Afinal, as crianças têm uma forma de pensar e aprender diferente da dos adultos. Por serem naturalmente curiosas, exploradoras e ativas, elas precisam de um ambiente que as acolham e respeitem por serem assim. Ao considerarmos essas necessidades, o aprendizado torna-se mais significativo, permitindo o desenvolvimento saudável e integral das crianças (Brasil, 2009a).

Nesse contexto, a pesquisa é entendida como fonte de informação importante e necessária para a ampliação de conceitos e estudos aprofundados sobre temas que surgem a partir do cotidiano da vida pessoal, profissional ou acadêmica. Pesquisar é também planejar, descobrir formas de compreender as demandas do cotidiano da escola, da turma e das crianças enquanto indivíduos. Portanto: “Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto

entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Ludke e André, 1986, p. 01). Além disso, durante a pesquisa é preciso:

Refletir e investigar as formas diferenciadas de conhecimento e seus modos de produção e construção por meio de alternativas de pesquisa em Educação é de fundamental importância no momento em que a liberdade perde seu espaço para o desconhecimento, a ignorância, o fundamentalismo e a corrupção. Predominantemente, a pesquisa há de se propor como instrumento fomentador de consciências e ações críticas, que não só compreendam a existência e o mundo de modo diferente, mas que procurem produzir uma existência e um mundo qualitativamente melhor (Ghedin; Franco, 2006, p. 19).

Assim, como a pesquisa busca investigar e produzir novos conhecimentos, a estética na Educação Infantil visa promover a criatividade, a expressão e a sensibilidade das crianças. Ambas reconhecem a importância de desenvolver indivíduos críticos e capazes de apreciar a complexidade do mundo. A estética na Educação Infantil não se limita apenas a apreciar o que é belo, mas incentiva a capacidade de criar, imaginar e questionar. Segundo Souza, Vasconcellos e Schmith (2021, p. 8):

[...] Acolher as experiências das crianças é poder observar e captar o modo como interagem, movimentam-se, aprendem, investigam sobre si e sobre o mundo. É poder perceber para onde estão canalizando suas energias, para o que seus impulsos estão se dirigindo (DEWEY, 1979) e traçar, de modo intencional, a articulação desses saberes com aquilo que faz parte do patrimônio cultural da humanidade [...]

Ao proporcionar experiências estéticas, as educadoras incentivam as crianças a explorarem diferentes formas de expressão, sejam elas visuais, auditivas ou táteis (Brasil, 2009a). Isso ajuda a criar sujeitos mais conscientes e críticos, capazes de ver o mundo sob diferentes olhares. Quando as crianças têm contato com experiências estéticas diversas elas passam a apreciar a beleza nas pequenas coisas, a questionar o sistema tradicional e a buscar soluções criativas para os desafios que encontram.

Deste modo, a pesquisa científica exige a escolha de uma metodologia. Para isso, precisamos traçar estratégias para responder a problemática da pesquisa deste TCC, o qual se configura por meio da escolha de uma abordagem qualitativa, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, além da pesquisa realizada com crianças.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa abrange um vasto universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso permite um contexto profundo de relações importantes, relativas aos processos e fenômenos que podem ser minimizados na operacionalização de distintas variáveis.

Para uma pesquisa ser de caráter qualitativo, Bogdan e Brikler (1994, p. 47) destacam que,

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamento de vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos, um lápis (1994, p. 47).

Diante disso, este estudo tem como objetivos específicos I) conceituar Educação Infantil, princípios estéticos e experiências estéticas; II) compreender a relação entre experiências estéticas, imaginação e criatividade das crianças na Educação Infantil; assim como III) perceber como as experiências estéticas influenciam no desenvolvimento integral da criança por meio do percurso investigativo desenvolvido no Estágio em Educação Infantil.

Para tal, foram desenvolvidos assuntos como a história da Educação Infantil, infância, e estética na Educação Infantil ao longo da escrita deste TCC, com o intuito de dialogar com a temática em questão e ampliar a pesquisa e os conhecimentos relacionados. Neste sentido, a pesquisa bibliográfica foi fundamental para “[...] relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura” (Lüdke e André, 1986, p. 47).

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquelas que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisar requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2002, p. 44).

Durante a pesquisa do tipo bibliográfica, foram realizadas consultas em obras, artigos científicos, dissertações e teses que tratam sobre a temática. Para fundamentá-la foram utilizados os seguintes autores: Bogdan e Bikler (1994); Ghedin e Franco (2006); Gil (2002); Lüdke e André (1986) entre outros, que abordam as questões de metodologia de pesquisa. Para embasar a temática da Estética e da Educação Infantil, foram selecionadas as autoras Barbieri (2012); Lopes e Carvalho (2021); Silva e Pulino (2023) e Vecchi (2017), entre outros.

A pesquisa documental, por sua vez, envolve a análise de documentos, registros oficiais e legislações, para obter informações relevantes sobre o tema estudado. Este tipo de pesquisa é importante pela sua capacidade de oferecer uma profundidade de análise e um acesso amplo a dados históricos e contemporâneos, permitindo ao pesquisador constituir uma compreensão sólida e abrangente do assunto em estudo. Para Lüdke e André (1986, p. 39), a pesquisa documental é “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que

fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural de informação’. Enquanto que, para Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser elaborados de acordo com o objetivo da pesquisa”.

Para isso, este trabalho organizou dois momentos para a pesquisa documental. O primeiro foi a análise dos documentos curriculares que regem a Educação Infantil. O segundo, foi a análise dos registros fotográficos da prática pedagógica desenvolvida durante o Estágio em Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, com uma turma de Maternal II, composta por 15 crianças de 3 e 4 anos, em uma escola da rede pública municipal de Erechim, no segundo semestre do ano de 2023.

Assim sendo, foram utilizados como documentos norteadores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dada pelo Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009a); a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para a Educação Infantil (BNCC) e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), entre outros.

Os documentos e registros do estágio em Educação Infantil, utilizados como pesquisa documental, incluem: o plano de atuação do estágio, relatório de estágio, registros das crianças, fotografias, vídeos, mini-histórias e demais documentações produzidas durante o período de estágio. Para viabilizar a pesquisa, os pais e/ou responsáveis das crianças assinaram o “Termo de Autorização do Uso de Imagem e Nome” das crianças, ainda no ano de 2023, cujo modelo está no Apêndice 1 deste trabalho. O mesmo termo foi assinado pela escola que cedeu o campo de realização do estágio, autorizando o uso do seu nome e das suas imagens. O modelo dele está no Apêndice 2 deste trabalho.

Em virtude de que as fotografias foram registros muito utilizados no estágio e nesta pesquisa, julgou-se necessário ressaltar a importância deste recurso para as pesquisas. Neste sentido, segundo Gilberto (2015, p. 116):

O uso de imagens como método da pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador recolher, de forma imediata e direta os dados empíricos e, com esse registro, comprovar hipóteses, estabelecendo uma relação de proximidade entre os objetivos da pesquisa, seu olhar de pesquisador e o objeto a ser investigado. A captura da imagem na pesquisa qualitativa está diretamente relacionada ao método de observação da realidade e constitui um meio de objetivação dos registros dos fenômenos durante o processo real da ocorrência e no espaço em que esses fenômenos ocorrem.

Segundo a autora, a importância das imagens como registro para pensar a reação das pessoas investigadas, “[...] seja em relação à interação umas com as outras, seja em relação ao seu próprio comportamento” (Gilberto, ano, p. 117). Com base nas pesquisas de Bodgan e Biklen (1994), a autora destaca que a utilização de fotografias como um dos recursos da pesquisa qualitativa “[...] poderá trazer contribuições relevantes para o pesquisador, devido às características descritivas” (Gilberto, ano, p. 117).

Desta forma, as fotografias não atuaram apenas como registros, mas como agentes ativos na construção do conhecimento, potencializando a análise dos dados e aprofundando a compreensão dos fenômenos investigados.

Além disso, o estágio em Educação Infantil foi uma oportunidade para conduzir pesquisa com crianças a partir da observação participativa. Pesquisar com crianças é um processo rico e complexo, pois visa compreender melhor como elas pensam, aprendem e interagem com o mundo ao seu redor (Brasil, 2009b). Ao entender as necessidades e perspectivas das crianças, é possível criar ambientes que favoreçam seu crescimento físico, afetivo, linguístico, social e intelectual (Brasil, 2009a).

De acordo com Prado (2009, p. 102), a observação participante no cotidiano da creche envolve ações como participar, atuar, interagir, conversar e realizar atividades cotidianas, fundamentais para aprofundar a observação do brincar das crianças. Essa observação considera as relações, expressões, hábitos, rituais, usos e objetos, estabelecendo as primeiras conexões metodológicas e afetivas com as crianças, professoras e monitoras. Ainda segundo a autora, pesquisar com crianças é pesquisar a cultura infantil:

A cultura que as crianças estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes (1979): a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens em impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados (Prado, 2009, p. 101).

Na visão de Inoue (2018 *apud* Silva e Haddad, 2023, p. 154): “Considerar as crianças como agentes sociais ou atrizes e atores sociais, é reconhecer que elas criam relações e que são produtoras de cultura própria e, desta forma, é valorizar o protagonismo das crianças em suas ações e criações”. Portanto, é fundamental realizar pesquisas com crianças.

Por fim, para análise dos dados, optamos pela utilização da abordagem de Análise Textual Discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118),

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma **unitarização** em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de **categorização**. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera **meta-textos analíticos** que irão compor os textos interpretativos. [...]

A utilização desta abordagem de análise de dados neste trabalho, envolve várias etapas. Inicialmente, será feita a leitura detalhada de documentos relevantes, legislações, artigos acadêmicos, obras, plano de atuação do estágio e relatório de estágio, além de, fotografias, vídeos e anotações realizadas durante o período de estágio. Estes materiais farão parte do *corpus* da ATD, que segundo Silva e Schneider (2024, p. 5), são o “[...] conjunto de todos os discursos externados por meio de diferentes linguagens. Todas as formas de expressão dos discursos dos participantes - obtidas através de fotos, vídeos, oralidade, textos e outros -, configuram-se como objeto de análise da investigação. [...]”.

Após essa primeira fase, a análise passará para a unitarização, onde serão identificadas e agrupadas as ideias e temas principais da pesquisa. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2006, p. 123),

Unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processos no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. Ao expressar múltiplas vozes, o processo consiste em um diálogo com interlocutores em que participam diversificados pontos de vista, sempre expressos na voz do pesquisador.

Em seguida, será realizada a fase de categorização que, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118) é a articulação de significados semelhantes, pois “Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhante, podendo gerar vários níveis de categorias de análise”. Neste sentido, a classificação consiste em organizar e classificar as ideias extraídas da leitura e dos documentos analisados em categorias específicas. Este passo é importante para estruturar melhor as informações e facilitar a análise.

Para este trabalho, o material produzido pelos dados foi agrupado em 4 categorias: sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade artística e cultural. Cada uma destas categorias foi estruturada de acordo com os princípios estéticos que estão fundamentados na



Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), dada pelo Parecer CNE/CEB n. 11 de novembro de 2009, (Brasil, 2009a), e pela Resolução CNE/CEB n. 05/2009, que fixa as DCNEI (Brasil, 2009b), garantindo uma abordagem alinhada aos valores educativos e formativos propostos por estas diretrizes.

Por fim, será conduzida uma reflexão crítica ou metatexto sobre o material estudado integrando as informações categorizadas e avaliando a temática em questão. Conforme Silva e Schneider (2024, p. 12), “No metatexto ocorre o processo de triangulação. É hora de estabelecer relações entre os discursos dos participantes e dos autores que compõem o referencial teórico do trabalho, além do posicionamento do pesquisador”. Esta etapa permitirá uma compreensão aprofundada e uma discussão crítica dos dados, contribuindo significativamente para a fundamentação do TCC.

Para ilustrar o processo, segue, na Tabela 1, um exemplo representativo de sua realização.

Quadro 1 - Exemplo de organização da ATD

| IDENTIFICAÇÃO                                                                                                               | UNITARIZAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | CATEGORIZAÇÃO               | METATEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BARBIERI, Stela. <b>Interações:</b> onde está a arte na infância? São Paulo: Bluncher, 2012. 162 p. ISBN 978-85-212-0678-1. | “Todas as informações visuais internas e externas são possibilidades de investigação para formação em arte. Observar a organização e a desorganização do mundo pode trazer inúmeros elementos a serem estudados. Aspectos relativos à natureza, desde sua mais ampla expressão até sua selvageria, também são ricos em referências e materiais. Imagens às quais todos são expostos diariamente e a maneira como cada um as vê e seleciona o que ver são outras formas de despertar o interesse e o envolvimento no ensino e aprendizagem de arte. Uma simples folha caída pode render muitas brincadeiras, conversas e trabalhos. (p. 19-20) | Sensibilidade /criatividade | Portanto, a estética no viés da Educação Infantil vai além da simples apreciação da beleza; é um processo fundamental para que haja o desenvolvimento integral das crianças, como previsto nas normas oficiais apresentadas anteriormente. A estética estimula a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de estabelecer conexões entre vários elementos diferentes, favorecendo o aprendizado e tornando-o mais atrativo para as crianças. Ao incorporar práticas estéticas em propostas pedagógicas os educadores poderão promover um ambiente propício à curiosidade, ao encantamento e à empatia, preparando as crianças para uma compreensão aprofundada do mundo. Assim, a estética é uma poderosa aliada na formação de indivíduos críticos, sensíveis e criativos. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No próximo capítulo, iremos aprofundar os conceitos de infância, Educação Infantil e estética, construídos a partir da pesquisa bibliográfica e documental.

## 2 DESENHANDO O MUNDO: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTÉTICA

Numa folha qualquer  
Eu desenho um navio  
De partida  
Com alguns bons amigos  
Bebendo de bem com a vida...

De uma América a outra  
Eu consigo passar num segundo  
Giro um simples compasso  
E num círculo eu faço o mundo

(Toquinho, 1983<sup>4</sup>)

A canção “Aquarela” se conecta profundamente com a essência da infância, uma fase marcada pela liberdade criativa e pela simplicidade dos sonhos que é vista com naturalidade. Desenhar “numa folha qualquer” simboliza a liberdade criativa que as crianças têm, em que qualquer superfície/suporte pode se transformar em fantasia. O “navio de partida” é como uma metáfora para as aventuras imaginárias em que tudo é explorado com curiosidade e entusiasmo. Estes versos nos fazem refletir sobre uma criança explorando o mundo por meio do desenho e da imaginação, em que os riscadores e os suportes se tornam portais mágicos para aventuras e viagens a outros mundos e universos.

A ideia de “alguns bons amigos bebendo de bem com a vida” captura a leveza e a despreocupação da infância, nos remetendo à importância das primeiras amizades, onde os laços são verdadeiros e descomplicados e os momentos são vividos com alegria espontânea, afinal, a infância é um período da vida em que tudo parece possível, assim como nos versos “de uma América a outra eu consigo passar num segundo”, onde o tempo e o espaço são atravessados em segundos, um simples pensamento pode atravessar continentes. Esta capacidade de sonhar alto e de se encantar com o simples, como um desenho que ganha vida ou uma aventura imaginária, reflete a pureza e a leveza do olhar infantil sobre o mundo. “Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo” é uma metáfora da simplicidade da infância, pois com algo pequeno como um compasso e o singelo gesto de traçar um círculo, as crianças conseguem criar universos inteiros.

A música transmite a leveza e a fluidez da imaginação e do tempo, por isso estas estrofes podem também ser interpretadas como um reflexo da transição da infância para a vida adulta. Na estrofe “Numa folha qualquer, eu desenho um navio de partida...”, o “navio de partida” pode simbolizar a adolescência fazendo essa travessia para a fase adulta, ao

---

<sup>4</sup> Música Aquarela interpretada por Antonio Pecci Filho (Toquinho) e composta por Toquinho e Marcus Vinicius da Cruz de Mello Moraes (Vinicius de Moraes) e Maurizio Fabrizio em 1983.

mesmo tempo que representa os momentos de despedida que marcam essa transição. A despedida das brincadeiras, da imaginação livre, da criatividade, afinal “agora você já está virando um (a) homenzinho/mocinha”.

No entanto, é como se partir, ação tão carregada de emoções (positivas e negativas), fosse também um convite à descoberta de novas jornadas e responsabilidades. Ao mesmo tempo que “Com alguns bons amigos, bebendo de bem com a vida” destaca a importância de cultivar conexões e celebrar os momentos desta outra fase da vida.

Já na estrofe “De uma América a outra, eu consigo passar num segundo; giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo”, podemos relacionar a noção de atravessar fronteiras rapidamente, da mesma forma que percebemos a aceleração do tempo percebida na vida adulta. O ritmo da vida parece se intensificar, mas o “giro de um simples compasso” ainda simboliza o poder de criar e de conectar-se a uma visão maior do mundo. A ideia de “fazer o mundo” com um gesto simples pode ser interpretada como a lembrança de que, mesmo na fase adulta, ainda há espaço para a criatividade e para a exploração, mesmo que de maneira diferente da infância.

A seguir, no subcapítulo “2.1 - *Ao contrário, as cem existem: explorando os conceitos de Infância, Criança e Educação Infantil*” serão discutidos aspectos históricos dos conceitos de Infância e Criança, analisando suas transformações ao longo do tempo. Além disso, será feito um apanhado geral das legislações atuais que abordam esses conceitos, evidenciando suas implicações na Educação Infantil.

## **2.1 Ao contrário, as cem existem: explorando os conceitos de infância, criança e Educação Infantil**

### **AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM**

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem linguagens  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem maneiras de pensar  
de brincar e de falar  
cem, sempre cem,  
maneiras de ouvir  
de surpreender, de amar  
cem alegrias  
para cantar e entender  
cem mundos  
a descobrir  
cem mundos  
a inventar.

cem mundos  
a sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e então, cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura  
separam a cabeça do corpo.  
Dizem para ela:  
pensar sem as mãos  
fazer sem a cabeça  
ouvir e de não falar  
entender sem alegria  
para amar e se surpreender  
apenas na Páscoa e no Natal.  
Dizem para ela: descobrir o mundo que já existe  
e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem para ela:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas que não estão juntas.  
Em suma, dizem para ela  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
'ao contrário, as cem existem'.

Malaguzzi<sup>5</sup>

A infância é um universo em que pulsam muitas possibilidades, onde cada momento carrega o desejo de experimentar e descobrir o conhecido e o desconhecido. É o tempo em que a curiosidade se alia à sensibilidade para conduzir às aventuras mais criativas que uma mente livre pode imaginar. Infância é expressar-se por meio de diversas linguagens, tal como Lóris Malaguzzi afirmava, “a criança tem cem linguagens [...]”. Na infância não há limites para o impossível, deixando a imaginação fluir e tecer sonhos e fantasias que sabemos nunca poderemos concretizar.

No passado, entretanto, a infância não era valorizada e nem reconhecida como é hoje. Para compreendermos melhor este conceito, precisamos voltar à História e analisar “[...] alguns recortes históricos acerca da construção do reconhecimento da infância no decorrer dos tempos [...]” (Lippi, Fussinger e Lopes, 2024, p. 33)

No entanto, ao tratar do conceito de infância, é fundamental refletir também a respeito do conceito de criança. Ambos andam juntos. Considerando que a sociedade está em

---

<sup>5</sup> Poema “Ao contrário, as cem existem” de autoria de Loris Malaguzzi, publicado em: HOYUELOS, Alfredo. **A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi**. 1ª edição. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

constante mudança, os conceitos também se modificam. Essa dinâmica nos permite identificar diversas interpretações de infância e criança ao longo da história.

Lippi, Fussinger e Lopes (2024, p. 33), com base nas ideias de Oliveira (2020) enfatizam a etimologia da palavra “infância” que tem sua origem no termo latino *in-fans*, que significa ‘não-fala’. Este significado remete a uma percepção histórica em que a criança era concebida como um ser sem direito à expressão, cujas palavras e manifestações, assim como suas necessidades, eram frequentemente consideradas sem importância. Contudo, como reiteram Lippi, Fussinger e Lopes (2024), esta concepção, infelizmente, ainda ecoa no pensamento de muitos adultos, revelando uma resistência em compreender a riqueza que as “linguagens” da criança tem para nos mostrar. Essa negação limita o reconhecimento da capacidade delas não apenas de comunicar suas percepções e emoções, mas também de criar e transformar cultura, mostrando como as crianças, por meio de suas expressões singulares, contribuem ativamente para a construção da cultura e da sociedade em que estão inseridas.

Esse significado por si só nos dá margem para pensar que, embora as crianças nos comuniquem suas necessidades tão logo saem do ventre materno, por expressões corporais e/ou pela oralidade, há tempos vemos esse período da vida humana como se sua “fala” não constasse, não tivesse sentido ou significado, não tivesse por que acontecer e, portanto, não precisássemos deixá-las falar (Lippi, Fussinger e Lopes, 2024, p. 33).

Para ressaltar a desconsideração para/com as crianças, Ariès (1986, p. 50) pondera que “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

Até a Idade Média não havia um conceito definido para “criança” ou “infância”, essas ideias estavam em processo de construção. Embora já houvesse uma noção de tempo biológico, não existia um “sentimento de infância” como defende Ariès (1981, p. 156), “[...] O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto. Essa consciência não existia [...]”.

Ariès exemplifica este conceito ao explicar que, assim que uma criança adquirisse condições de viver sem os cuidados de sua mãe ou de uma ama, ela passava a integrar a sociedade adulta, deixando de ser vista como diferente dos demais (Ariès, 1981, p. 156). Este período histórico revela uma visão ainda limitada sobre a infância, marcada pela ausência de uma percepção sobre sua singularidade e suas especificidades.

De acordo com Lippi, Fussinger e Lopes (2024), ao longo de séculos, as crianças eram vistas como “adultas em miniatura”<sup>6</sup>. Vestiam-se de maneira igual aos adultos e, até realizavam trabalhos nos mesmos ambientes. Diferenciando-se apenas pela sua força física que era naturalmente inferior à dos adultos. “Não fazia parte da criança sua identidade como pensante e ativa e, assim, ela assumia um papel totalmente passivo perante os adultos” (Lippi, Fussinger e Lopes, 2024, p. 33-34). Ariès (1981) também chama a atenção para uma forma de dependência característica dessa fase, enfatizando uma concepção de infância que abrangia o período desde o nascimento até os sete anos de idade.

No Brasil do século XVI, a infância foi definida pela violência, em meio ao avanço da colonização dos povos indígenas pelos europeus. Segundo Lippi, Fussinger e Lopes (2024), este período da história do país foi marcado pelo sofrimento infligido às crianças, sejam elas europeias ou nativas. Para as crianças brancas, a brutalidade começava já a bordo das embarcações que os transportavam rumo ao Brasil Colônia, onde eram expostas a cenas sexuais entre adultos e que, mesmo acompanhadas pelos pais, sofriam abusos sexuais. “As órfãs eram vigiadas para se manterem virgens, pelo menos até chegarem no território colonizado” (Lippi, Fussinger e Lopes, 2024, p. 34).

Enquanto isso, as crianças nativas eram submetidas a uma educação rígida, imposta com o intuito de “civilizá-las” segundo os moldes da cultura dos colonizadores.

Entre as estratégias de civilização dos ‘nativos bárbaros’ a educação estava presente, pautada nos métodos jesuítas que se caracterizam por ensinamentos rígidos, submetendo as crianças a um forte disciplinamento dos modos e dos costumes (Azevedo e Sarat, 2015 *apud* Lippi, Fussinger e Lopes, 2024, p. 34-35)

Assim, desde seus primórdios, o Brasil testemunhou uma infância marcada não só pelo sofrimento físico, mas também pela imposição de uma cultura e sociedade que buscava reconfigurar suas identidades.

Por outro lado, Kohan (2003) discute como a educação ocupou um papel central no pensamento dos filósofos gregos, especialmente em Platão, e como essa visão contribuiu para a “criação de um conceito” idealizado de infância que marcou profundamente a filosofia da educação.

Platão propunha uma “política da infância” na qual a educação seria cuidadosamente estruturada desde cedo para cultivar os melhores potenciais, de modo a reproduzir valores essenciais como verdade e justiça. Neste sentido, segundo Kohan (2003), a infância não era vista meramente como uma fase passageira, mas como o ponto inicial que, se bem

---

<sup>6</sup> Termo utilizado por Rousseau em sua obra *Emílio ou Da Educação*.

direcionado, determinaria o caráter e o destino dos indivíduos, afinal, os traços formados nos primeiros anos eram considerados “imodificáveis e incorrigíveis”.

Platão, de acordo com Kohan (2003), também apresenta a infância como uma condição de vulnerabilidade e incompletude, naturalmente inferior à vida adulta, tanto física quanto espiritualmente. Para ele, as crianças são naturalmente impetuosas, desordenadas e desprovidas do domínio que caracteriza o adulto. Essa concepção é ambivalente: de um lado, a criança é associada à dependência; e por outro, há a ausência de um termo próprio que defina a infância como uma etapa autônoma. Essa dicotomia revela a tensão entre o potencial transformador da educação na infância e sua condição intrinsecamente limitada, exigindo um controle rigoroso para direcioná-la aos moldes ideais da pólis.

Além disso, para Platão (*apud* Kohan, 2003), as discussões sobre infância e educação são essencialmente políticas, pois a formação das crianças define o futuro da sociedade. A educação é uma tarefa moral e normativa cujo objetivo é o de desenvolver, ao mesmo tempo, as potencialidades inatas dos indivíduos e adequá-las a um modelo preestabelecido. Assim, a preocupação com a educação, que se inicia na criação e se estende por toda a ‘formação’, não se dá pelo que as crianças são no presente, mas pelo que elas podem se tornar como futuros agentes de transformação.

Assim, Kohan (2003), nos leva a refletir sobre as contradições que ainda ocorrem no campo da educação e da infância: por um lado, há o reconhecimento do potencial de transformação que a infância pode produzir, e, por outro, a necessidade de mecanismos rigorosos de formação que visem superar a inexperiência natural.

Ao longo da história, os conceitos de criança e infância passaram por significativas transformações, refletindo mudanças sociais, filosóficas e educacionais. O pensamento de Platão, ainda presente em abordagens de ensino tradicionais, demonstra a influência de ideias gregas clássicas na educação contemporânea. Hoje, a infância é compreendida não apenas como uma etapa do desenvolvimento humano, mas também como uma construção cultural e histórica, que se modifica conforme o contexto social e temporal (Kohan, 2003).

A história social da infância exerce uma influência significativa na maneira como vemos as crianças e os métodos de ensino e aprendizagem atuais. Embora crianças sempre tenham existido, a infância nem sempre foi reconhecida ou compreendida. A aceitação delas como um sujeito com direitos, é um avanço histórico relativamente novo, fruto de intensas batalhas, mobilizações sociais e debates, que foram necessários para garantir que seus direitos fundamentais fossem protegidos pelo Estado (Brasil, 2009a).



Ao refletirmos sobre a história das crianças e da infância, percebemos que, por muito tempo, as crianças não eram consideradas sujeitos com direitos, muito menos reconhecidas como seres pensantes e capazes de criar cultura (Ariès, 1981). Diante disso, é fundamental conhecer os eventos históricos que marcaram o processo. Compreender esse legado nos proporciona uma visão mais clara da instituição escolar e de sua estrutura. Para isso foram analisados documentos que normatizam a primeira etapa da Educação Básica.

Um dos primeiros marcos legais que tratam da questão da criança no Brasil é a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 208, estabelece que o Estado tem o dever de garantir a educação por meio da oferta obrigatória e gratuita da educação básica para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade (Brasil, 1988). Além disso, o artigo 227 da Constituição ressalta a importância de promover uma sociedade que assegure o respeito e a proteção ao desenvolvimento integral das crianças.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à profissionalização, à **cultura**, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, grifo da autora).

Em 1996, a promulgação da LDBEN estabelece a Educação Infantil como a etapa inaugural da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, abrangendo suas dimensões física, psicológica, intelectual e social (Brasil, 1996).

Embora a LDBEN (Brasil, 1996) não trate de forma explícita sobre arte ou estética na Educação Infantil, é importante ressaltar algumas de suas previsões relativas a esses aspectos. Por meio do artigo 3º, inciso III, a LDBEN garante a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1996, p.1), abrindo espaço para o enriquecimento cultural na formação das crianças.

Ademais, o artigo 26 determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tenham uma base nacional comum, a ser complementada por conteúdos diversificados que reflitam as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos próprios educandos (Brasil, 1996).

Destaca-se, ainda, o parágrafo 2º desse artigo, que determina que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, seja um componente curricular obrigatório da educação básica, reforçado pelo parágrafo 6º, o qual define que as artes visuais, a dança, a música e o teatro constituem as linguagens que integram esse componente (Brasil, 1996). Por

fim, o parágrafo único do artigo 26-B amplia essa visão ao assegurar que as abordagens englobam diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura, tanto do Brasil quanto do mundo, a partir das experiências e perspectivas femininas, com o intuito de resgatar as contribuições, vivências e conquistas das mulheres nos campos científico, social, artístico, cultural, econômico e político (Brasil, 1996).

Outro documento que regulamenta a Educação Infantil é a revisão das DCNEI, estabelecida pelo Parecer CNE/CEB n. 11 de novembro de 2009. A revisão das DCNEI apresenta a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas **interações**, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (Brasil, 2009a, p. 6-7, grifo da autora).

Este documento define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos nos aspectos “[...] físico, afetivo, intelectual, linguístico e social” (Brasil, 2009a, p. 3). Além disso, enfatiza que creches e pré-escolas devem ser “espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (Brasil, 2009a, p. 5). Estas práticas também contribuem para a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais, permitindo, maior acesso a bens culturais e experiências enriquecedoras na infância.

Este documento também define o currículo da Educação Infantil 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, científico e tecnológico” (Brasil, 2009a, p. 6). Estas práticas devem ser desenvolvidas por meio de relações sociais que as crianças estabelecem desde muito cedo com os professores e as outras crianças, impactando a construção de suas identidades (Brasil, 2009a, p. 6). Além disso, as práticas que estruturam o cotidiano das escolas de Educação Infantil “[...] devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, **estética** e sociocultural das crianças” (Brasil, 2009a, p. 6, grifo da autora). Dessa maneira, o currículo que se desenvolve nas práticas cotidianas da Educação Infantil deve considerar os conhecimentos de uma sociedade, mas também ser sensível aos saberes

individuais de cada criança, articulando esses conhecimentos a fim de promover o seu desenvolvimento integral.

Segundo a BNCCEI, a Educação Infantil vem se estabelecendo dentro de uma concepção que integra de forma indissociável o ato de educar e cuidar, a partir de uma perspectiva mais humanizada:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 32).

Desta forma, os documentos e legislações atuais, mostram outras concepções sobre esta etapa da infância. Além de indicar uma melhora da qualidade da educação oferecida nas creches e pré-escolas brasileiras, sinalizando que a Educação Infantil não é apenas o cuidar sem pensar no pedagógico, mas também não tem a função de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, afinal possui definições curriculares próprias (Brasil, 2009a).

As DCNEI, em seu artigo 9º estabelece as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil (Brasil, 2009b, p. 21). Esses eixos devem garantir experiências que:

- I. promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II. favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III. possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV. recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;
- V. ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI. possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII. possibilitem vivências éticas e **estéticas** com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII. incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- IX. promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X. promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI. propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII. possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (Brasil, 2009a, p. 21-22, grifo da autora)

Os eixos norteadores das práticas pedagógicas preveem experiências variadas, que permitam que as crianças se apropriem “dos conhecimentos construídos pela humanidade a partir dos seus saberes prévios” (Souza, Vasconcellos e Schmith, 2021, p. 4). Essa organização se consolida nacionalmente com “uma concepção de criança capaz, potente, competente, ativa, autora e produtora de cultura, sujeito histórico e de direitos” (Souza, Vasconcellos e Schmith, 2021, p. 4).

Ainda, a revisão das DCNEI destaca três princípios básicos para a Educação Infantil: princípios éticos, princípios políticos e princípios estéticos, com este trabalho dando maior ênfase aos princípios estéticos.

- [...] a) **Princípios éticos:** valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- b) **Princípios políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- c) **Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. [...]. (Brasil, 2009a, p. 8)

Segundo Souza e Brito (2024, p. 57), estes três princípios básicos da Educação Infantil “deram origem aos seis verbos que compõem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCCEI” (Souza e Brito, 2024, p. 57), conforme mostra o Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCCEI

| ÉTICOS                 | ESTÉTICOS          | POLÍTICOS              |
|------------------------|--------------------|------------------------|
| Conhecer-se e Conviver | Brincar e Explorar | Expressar e Participar |

Fonte: Souza e Brito, 2024, p. 57

Para isso, conforme Souza e Brito (2024), o desenvolvimento das aprendizagens deve ser orientado pelos eixos norteadores das práticas pedagógicas definidos pelas DCNEI e pelos eixos estruturantes estabelecidos pela BNCCEI, ambos fundamentados na importância das interações e das brincadeiras como elementos centrais do processo educativo.

As **interações** como eixo do currículo supõem pensar que, desde que nasce, a criança está imersa em um universo rico de interações: com os adultos que cuidam dela e a educam, com os materiais, com os brinquedos, com os espaços, com seus pares (outras crianças). Enfim, as interações da criança se estabelecem o tempo todo (Souza, 2023). A ideia de pensar as interações como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas repousa no fato de que a base epistemológica (origem do conhecimento) do documento das DCNEI está na teoria sociointeracionista. Em outras palavras, acredita-se que aprendemos, por meio das práticas sociais, a produzir, construir, expressar e comunicar significados e sentidos sobre o conhecimento e a vida (Souza, 2023 *apud* Souza e Brito, 2024, p. 60, grifo da autora).

Na perspectiva dos princípios estéticos, a Educação Infantil “[...] deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências”, considerando que vivemos “em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga as singularidades” (Brasil, 2009a, p. 9). Ademais,

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulem em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico. (Brasil, 2009a, p.9)

Pinto e Sarmiento (1997, p. 20-21) argumentam que reconhecer as crianças como atores sociais plenos, ou seja, como sujeitos capazes de produzir significado, criar símbolos, e formar culturas através de suas representações e crenças, vai muito além de vê-las apenas como seres imaturos ou como ferramentas a serviço dos adultos. Ao reconhecer essa capacidade de produção simbólica, atribuímos às crianças o mesmo estatuto que definimos para qualquer ser humano que interage na sociedade e confere sentido às suas ações. Em outras palavras, para os autores, reconhecer as crianças como atores sociais é admitir que elas têm aptidão de influenciar e participar ativamente na vida cultural e social, contribuindo para a constituição de sistemas organizados de ideias e valores, e não apenas de forma passiva (Pinto e Sarmiento, 1997).

Ao reconhecer o potencial simbólico das crianças, abre-se espaço para utilização de abordagens pedagógicas que valorizem a criatividade, a autonomia, a brincadeira e a capacidade de interagir socialmente. Considerá-las como atores sociais é reconhecer sua importância na composição cultural e social, planejando intencionalmente práticas que as incluam ativamente nesse processo de criação e renovação dos saberes coletivos.

No próximo subcapítulo, iremos aprofundar o conceito de estética e exploraremos a relação entre experiências estéticas, imaginação e criatividade das crianças na Educação Infantil a partir dos princípios estéticos para a Educação Infantil e dos eixos norteadores das práticas pedagógicas (Brasil, 2009a, p. 8 e p. 21-22)

## 2.2 Buscar o dizível no invisível: o que é estética?

A arte faz de conta. Crianças, artistas *fazem de conta* que um rabisco, um objeto, um fragmento, um pensamento se transformam em outra coisa. Desenhar, brincar, poetar. Manchar, riscar, construir, se encantar. Transformar retalhos de tecidos em uma fantasia surreal, rabiscos em dragão alado, pensamentos em formas. Buscar o dizível no invisível. Modos singulares de ver, sentir, expressar e reinventar o mundo.

Tanto crianças quanto aqueles adultos que persistem em deslocar a ordem estabelecida do mundo compartilham um pensamento similar, no sentido de que ambos propõem simulacros ou *fingem* que uma coisa é outra. Artistas e crianças percebem o mundo e dão sentido a ele através de formas singulares. Utilizam seus sentidos de modo mais aguçado do que a maioria dos adultos que deixaram para trás essa capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar.

Cunha, Susana Rangel Vieira de; Borges, Camila Bettim (2015, p. 85<sup>7</sup>)

As autoras Cunha e Borges (2015), nos convidam a refletir sobre a conexão profunda entre a estética e a infância, ressaltando como tanto as crianças quanto os artistas são capazes de reinventar o mundo por meio da expressão criativa. A estética se manifesta como um processo de transformação e reinvenção, onde o cotidiano se torna extraordinário. O ato de “fazer de conta” propõe uma visão de mundo em que um rabisco se torna um dragão e os retalhos de tecido se transformam em uma fantasia. É neste movimento de imaginação e simbolização que se manifesta a estética da infância: uma estética da liberdade, da experimentação, da possibilidade infinita originadas das interações e das brincadeiras que permeiam o cotidiano da escola.

O brincar, a “arte de fazer de conta” permite às crianças explorarem o invisível, o subjetivo e o não dito, usando seus sentidos intensamente e, assim, desafiando as convenções estabelecidas e sugerindo novas formas de ver e sentir o mundo.

Assim sendo, Vecchi (2017, p. 28), afirma que:

É indubitavelmente difícil definir com simplicidade e clareza o que se entende por *dimensão estética*; talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de

<sup>7</sup> CUNHA, Susana Rangel Vieira da; BORGES, Camila Bettim. A arte é para as crianças ou é das crianças?: Problematizando as questões da arte na Educação Infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do programa proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas e Pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. *E-book*. p. 85 - 100. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959>. Acesso em: 16 mar. 2025.

comida... É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção.

Em vista disso, percebe-se a complexidade de definir estética. Vecchi (2017) sugere que a dimensão estética se baseia em um processo de empatia. Esta empatia coloca em relação o sujeito com os objetos e os objetos entre si, criando um vínculo emocional e perceptivo. A dimensão estética envolve uma busca contínua pela qualidade, manifestada pela escolha de palavras, cores ou músicas, por exemplo. É uma atitude que reflete atenção e zelo pelo que se faz, movida pelo desejo de significado, pelo encantamento e pela curiosidade. Assim, essa perspectiva evidencia que a estética está intrinsecamente ligada a uma experiência rica e envolvente com o mundo ao nosso redor (Vecchi, 2017).

Vecchi (2017, p. 29), destaca alguns tipos de estética, uma delas é a “Estética como metaestrutura”

Gregory Bateson define a estética como: *“O ser sensível à estrutura que conecta”* (Bateson, 1979, p.9) e acrescenta que *“A estrutura que conecta é uma metaestrutura. É uma estrutura de estruturas* (Bateson, 1979, p. 11) e que é preciso pensá-la *‘em primeiro lugar como uma dança de partes que interagem’* (Bateson, 1979, p. 13).

A citação nos convida a entender a estética como uma sensibilidade à “estrutura que conecta”. Baseada nas ideias Bateson (1979), Vecchi (2017) se refere a uma estrutura de estruturas que conecta e integra várias partes de um todo. Essa estrutura deve ser pensada como uma “dança de partes que interagem”, enfatizando a interconexão e a interdependência entre elementos. Nessa perspectiva, a estética vai muito além de apreciar objetos isolados. Trata-se de um processo dinâmico e interligado, fundamentado na interação harmoniosa entre as partes. Com esta visão, somos capazes de valorizar tanto os pequenos detalhes quanto o conjunto, o todo, reconhecendo a complexidade das relações que compõem o mundo ao nosso redor. Assim, a estética revela-se na forma de perceber e se relacionar com essas interações, promovendo um olhar atento e sensível para a interdependência das coisas.

Outro tipo de estética abordado por Vecchi (2017) é a “Estética como ativadora da aprendizagem”. Segundo ela, “[...] se a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar coisas até muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos, então, a estética pode ser considerada como uma importante ativadora da aprendizagem” (Vecchi, 2017, p. 32). Ou seja, a estética não é apenas uma forma de apreciar a beleza, mas também uma ferramenta poderosa para o aprendizado, pois facilita a criação de novas conexões entre diferentes elementos, tornando indispensável para o processo de aprendizagem. Por consequência, pode ser vista como uma importante

ativadora da aprendizagem, estimulando a curiosidade, nutrindo a criatividade e a capacidade de assimilar e conectar informações de maneiras originais. Ao promover uma nova forma de ver e entender o mundo, a estética enriquece o processo educativo, tornando-o mais envolvente e significativo (Vecchi, 2017).

Silva e Pulino (2023) apresentam o conceito de estética para Vigotski (2001), enfatizando que:

[...] a educação estética é compreendida como uma forma de desenvolver a sensibilidade e a capacidade criadora do indivíduo através da experiência estética. Vigotski (2001) defende que a arte não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma forma de transformar a experiência humana, permitindo que os indivíduos possam experimentar e compreender o mundo de maneiras únicas e diferentes (Vigotski *apud* Silva e Pulino, 2023, p. 498).

Além disso, “A arte nunca reflete a realidade em toda sua amplitude e em toda sua verdade; ela representa sempre um produto sumamente complexo elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios. [...]” (Vigotski, 2001 *apud* Silva e Pulino, 2023, p. 497). Além disso, Vigotski afirma que:

A arte transforma a realidade não só em construção da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética (Vigotski, 2001, p. 239).

Barbieri (2012, p.25) corrobora com Vigotski ao afirmar que “o ensino deve estar conectado ao seu tempo”. Na arte contemporânea, vários aspectos da vida, como os sociológicos, científicos, antropológicos e cotidianos, ressoam nas poéticas dos artistas e “tudo é assunto para a arte. A arte, como todas as outras áreas, permeia o dia a dia das crianças” (Barbieri, 2012, p. 25).

Em outro momento, Barbieri destaca que para as crianças:

Todas as informações visuais internas e externas são possibilidades de investigação para formação em arte. Observar a organização e a desorganização do mundo pode trazer inúmeros elementos a serem estudados. Aspectos relativos à natureza, desde sua mais ampla expressão até sua selvageria, também são ricos em referências e materiais. Imagens às quais todos são expostos diariamente e a maneira como cada um as vê e seleciona o que ver são outras formas de despertar o interesse e o envolvimento no ensino e aprendizagem de arte. Uma simples folha caída pode render muitas brincadeiras, conversas e trabalhos (2012, p. 19-20).

Sob outra perspectiva, Hoyuelos (2020) reflete a concepção de que o ambiente escolar deve ser um espaço que inspira beleza, criatividade e interação. Nesse sentido, ele destaca que:



A escola como âmbito estéticos habitável significa recuperar a instituição educativa como um lugar empolgante e divertido. Otimismo, como provocação irritante, porque significa acreditar, de forma categórica, nas riquezas infinitas da criança, do adulto e da educação para projetar o futuro com esperança, sabendo antecipar problemas e linhas principais de atuação (Hoyuelos, 2020, p. 49).

Para o autor, a educação não se limita à simples transmissão de conhecimento, mas deve transformar a escola em um ambiente dinâmico e inspirador, capaz de estimular e envolver (Hoyuelos, 2020). Logo, o espaço escolar se torna um lugar onde a curiosidade, a criatividade e a interação são constantemente incentivadas, permitindo que crianças e adultos explorem novas possibilidades e construam aprendizados significativos. Nesse contexto, o otimismo assume um papel essencial como uma atitude ativa e questionadora, promovendo um olhar crítico sobre os desafios e possibilitando sua antecipação e resolução por meio de estratégias eficazes (Hoyuelos, 2020).

Portanto, a estética no viés da Educação Infantil vai além da simples apreciação da beleza; é um processo fundamental para que haja o desenvolvimento integral das crianças, como previsto nas normativas oficiais apresentadas anteriormente (Brasil, 2009a; 2009b; 2018). A estética desperta a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de estabelecer conexões entre vários elementos diferentes, enriquecendo o conhecimento e tornando o aprendizado mais significativo para as crianças. Ao incorporar práticas estéticas em propostas pedagógicas as educadoras poderão promover um ambiente propício à curiosidade, ao encantamento e à empatia, preparando as crianças para uma compreensão aprofundada do mundo. Assim, a estética é uma poderosa aliada na formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos, como o próximo capítulo visa destacar.

### 3 AQUARELA DA INFÂNCIA: ESTÉTICA, APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO NO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Um menino caminha  
E caminhando chega no muro  
E ali logo em frente  
A esperar pela gente  
O futuro está...

E o futuro é uma astronave  
Que tentamos pilotar  
Não tem tempo, nem piedade  
Nem tem hora de chegar  
Sem pedir licença  
Muda a nossa vida  
E depois convida  
A rir ou chorar...

Nessa estrada não nos cabe  
Conhecer ou ver o que virá  
O fim dela ninguém sabe  
Bem ao certo onde vai dar  
Vamos todos  
Numa linda passarela  
De uma aquarela  
Que um dia enfim  
Descolorirá...

Numa folha qualquer  
Eu desenho um sol amarelo  
(Que descolorirá!)  
E com cinco ou seis retas  
É fácil fazer um castelo  
(Que descolorirá!)  
Giro um simples compasso  
Num círculo eu faço  
O mundo  
(Que descolorirá!)...

(Toquinho, 1983<sup>8</sup>)

Esse trecho da música conduz a uma reflexão sobre o percurso natural da infância, cheio de descobertas e liberdade, mas que com o tempo, passa a conhecer os desafios e limitações que surgem com o amadurecimento, com a entrada na vida adulta. A aquarela que antes era desenhada com espontaneidade, cheia de possibilidades e livre de amarras, gradativamente vai perdendo sua intensidade, como se o próprio tempo desbotasse os tons mais vivos da infância.

“Um menino caminha e caminhando chega no muro. E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está [...]”. O menino caminhando simboliza o percurso natural da infância,

---

<sup>8</sup> Música Aquarela interpretada por Antonio Pecci Filho (Toquinho) e composta por Toquinho e Marcus Vinicius da Cruz de Mello Moraes (Vinicius de Moraes) e Maurizio Fabrizio em 1983.

um momento de descobertas, encantamento e liberdade. Contudo, à medida que avança, ele se depara com um “muro”, que representa os desafios e limitações impostos pelo amadurecimento, seja pelas responsabilidades, pelas exigências sociais e profissionais ou mesmo pela perda gradual da espontaneidade infantil. Ao nos tornarmos adultos, muitas vezes perdemos o brilho da infância.

Com a saída da infância, somos levados a acreditar que o ato de brincar é dispensável, um luxo diante das exigências da vida adulta. Cada vez mais, buscamos caminhos mais objetivos, diretos, onde a ludicidade perde espaço para a racionalidade. Entretanto, essa mudança, imposta pelo tempo e muitas vezes reforçada pela escola tradicional, não precisa ser definitiva. Como bem disse Karl Groos (2025, s.p.), “A gente não para de brincar porque envelhece, mas envelhece porque para de brincar”<sup>9</sup>

Esse pensamento nos convida a redescobrir o valor das interações e das brincadeiras na vida cotidiana da escola, reconhecendo que preservar a leveza, a criatividade e a espontaneidade do brincar é uma forma de manter vivas e vibrantes as cores da aquarela da infância, independentemente da idade. Afinal, brincar não é, e não deve ser, apenas um resquício da infância.

Por que muitos adultos deixam de acreditar no brincar e na interação com o mundo? Seria o peso do amadurecimento tirando a essência lúdica e criativa do ser humano? Nesse sentido, podemos, também, estabelecer um paralelo entre o percurso da infância e sua relação com a educação, especialmente no que diz respeito ao “adultocentrismo” (Souza e Nogueira, 2024, p. 63), ainda fortemente presente nas escolas. Essa perspectiva prioriza a visão e as necessidades dos adultos na estruturação do ensino, quase sempre ignorando a autonomia e a capacidade expressiva das crianças, subestimando sua capacidade criativa e interpretativa do mundo.

A estética na Educação Infantil valoriza o desenvolvimento da imaginação e a ludicidade por meio das interações e das brincadeiras (Brasil, 2009a; Souza e Brito, 2024), permitindo que a criança explore seu potencial criativo. No entanto, o “muro” pode representar também as barreiras impostas pelos ambientes escolares tradicionais, em que currículos rígidos e regras inflexíveis limitam sua liberdade de expressão e criação. Muitas vezes, é o adulto quem decide o que é válido ou não para a aprendizagem, sem considerar os interesses e percepções das próprias crianças.

---

<sup>9</sup> Citação encontrada no Instagram da educadora parental Laila Romano. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DJMM0G0BCUX/>. Acesso em: 03. mai. 2025

Os versos da música Aquarela “o futuro é uma astronave que tentamos pilotar” evocam a ideia de uma jornada cheia de mistérios e incertezas, na qual embarcamos sem ter total domínio sobre o percurso. Ao crescer, esforçamo-nos para “pilotar” nossas vidas, buscando controle e direção, mas logo percebemos que muitas mudanças ocorrem sem aviso, transformando nossa realidade de maneira abrupta e imprevisível. A ideia de que o futuro “não tem tempo, nem piedade, nem tem hora de chegar” reforça a natureza incontornável da vida, que, como sugere a música, “muda a nossa vida”, trazendo consigo momentos de riso e de choro.

No contexto educacional, o trecho da música se entrelaça com a forma como as crianças experienciam o aprendizado e constroem suas visões de mundo. As vivências estéticas despertam emoções, favorecendo a expressão sensível e criativa. No entanto, a escola frequentemente impõe um modelo de ensino voltado para o futuro, especialmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Sob uma perspectiva adultocêntrica, a criança é vista como um ser em preparação, cujo aprendizado se molda para que ela “se torne alguém na vida”, sem que sua própria jornada e autonomia sejam plenamente respeitadas no presente (Kohan, 2003).

Essa ideia prejudica a espontaneidade e o protagonismo infantil, restringindo sua autonomia para brincar, interagir, explorar e descobrir por si mesma. O excesso de direcionamento acaba por subestimar a importância do desenvolvimento sensível e da vivência lúdica, essenciais para a construção de um aprendizado significativo. Nesse contexto, a educação deveria se desprender do rigor das fórmulas fixas e permitir que as crianças vivam plenamente suas experiências, pilotando suas próprias “astronaves” com coragem, criatividade e encantamento. Afinal, aprender não é apenas preparar-se para o futuro, mas celebrar a beleza e o valor do presente.

Os versos “sem pedir licença muda a nossa vida e depois convida a rir ou chorar”, remetem à imprevisibilidade da vida, que nos conduz por caminhos inesperados sem dar aviso prévio. Assim, da mesma forma que o passar dos anos nos transforma, a infância também se apresenta como um período de constantes descobertas e transformações. No entanto, partindo das ideias de Faria e Santiago (2015), Freire (2013), Souza (2023), Souza e Nogueira (2024, p. 63), afirmam que: “Tanto de modo material como de modo simbólico, o adultocentrismo age com a opressão, a anulação e o silenciamento, pois o poder do adulto se sobrepõe ao da criança e acaba atuando de forma autoritária, colonizadora e preconceituosa”. Desta forma, o adultocentrismo busca impor um caminho previsível às crianças, moldando comportamentos, delimitando escolhas e negligenciando a importância do erro, da experimentação e da

espontaneidade no aprendizado. Ao ignorar as emoções e as necessidades das crianças, esse modelo reduz a riqueza sensorial, estética e afetiva que deveria permear a infância.

“Numa linda passarela de uma aquarela” evoca a beleza da jornada da vida, cheia de cores, experiências e momentos inesquecíveis. Todavia, a última frase “que um dia enfim descolorirá...” nos lembra que essa vivacidade se transforma com o tempo. Crescer, muitas vezes, significa perder um pouco da espontaneidade, da magia e da liberdade da infância, e pouco a pouco, algumas cores da “aquarela” desbotam.

Contudo, essa transição não precisa ser encarada como um apagamento definitivo da leveza e da sensibilidade infantil. Mesmo na fase adulta, podemos preservar a capacidade de sonhar, de enxergar a beleza nas pequenas coisas e de manter vivo o espírito criativo que nos acompanhou na infância. A música nos convida a valorizar cada fase da vida e a lembrar que, mesmo que os tons mudem, nossa aquarela nunca precisa perder completamente sua tonalidade.

Essa metáfora da aquarela descolorir, sugere que a infância é um período de cores e possibilidades, mas que pode ser desbotada quando submetida a uma educação padronizada e rígida. O adultocentrismo tende a reduzir a escola a um ambiente mecânico, de obediência, em que o encanto natural da infância é gradualmente silenciado, em vez de se constituir como uma “escola como âmbito estético habitável” (Hoyuelos, 2020, p. 49), que permita a construção sensível e livre do conhecimento.

Para superar essa tendência adultocêntrica, a escola precisa reconhecer a criança como sujeito de direitos e participante do seu próprio aprendizado. Isso exige a valorização de práticas criativas, lúdicas e sensoriais que enriqueçam o percurso educativo da criança, bem como o compreender que brincar e interagir são formas legítimas e essenciais de aprender na infância, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Afinal, preservar a aquarela da infância não significa resistir ao tempo, mas aprender a colorir cada nova fase da vida com imaginação e sensibilidade.

Com o desejo de repensar os padrões da escola tradicional, realizei meu estágio em Educação Infantil com a intenção de construir um planejamento que ampliasse o repertório das crianças, permitindo-lhes explorar novas possibilidades de expressão e percepção. Neste sentido, a partir de elementos bastante presentes nessa escola, as escadas, surgiu meu plano de atuação de estágio. Contexto temático que se tornou uma excelente oportunidade para apresentar a obra da artista plástica, Regina Silveira. Desta forma, cada atividade se transformou em uma oportunidade para que as crianças explorassem o universo da arte e da estética, descobrindo novas formas de ver, sentir e interpretar o mundo ao seu redor.

O estágio foi desenvolvido com crianças de 3 e 4 anos de uma turma de Maternal II, na EMEI São Cristóvão, em Erechim/RS, durante o segundo semestre do ano de 2023. E o tema de investigação, surgiu após a observação da turma, pois percebi ao longo de dois dias consecutivos, que duas meninas brincavam com blocos de encaixe, tentando construir uma escada e fazê-la se manter em pé. Além disso, percebi que a turma era bastante ativa e demandava propostas pedagógicas mais dinâmicas e exploratórias.

A professora regente também manifestou interesse em iniciar um projeto pedagógico com as crianças, considerando que estávamos no segundo semestre do ano e que a turma iria ingressar no Pré-A no ano seguinte. Como minha regência ocorreria em outubro, ela sugeriu que eu desenvolvesse um projeto pedagógico. Foi então que surgiu o percurso investigativo: Escadas.

Com o propósito de refletir sobre a estética na Educação Infantil e analisar o percurso investigativo do projeto: “Escadas”, desenvolvido ao longo do meu estágio, os próximos subcapítulos abordaram uma análise acerca do plano de ação elaborado e as práticas durante o estágio. Para organizar essa reflexão, recorri aos princípios estéticos presentes nas DCNEI, conforme as categorias já enunciadas no capítulo 1: *Vai voando: caminhos metodológicos da pesquisa*, o primeiro subcapítulo explora a sensibilidade e as manifestações artísticas e culturais, enquanto que o segundo se concentra na ludicidade e na criatividade.

Desta forma, foram organizados dois subcapítulos: o primeiro, 3.1. *Arteiros de chão e de colo: A Estética na Educação Infantil como Território de Diversidade Cultural, Expressão Artística e Sensibilidade*, explora a diversidade de manifestações artísticas e culturais, considerando também a sensibilidade. Já o segundo, 3.2. *Artesã de sua própria experiência e do próprio saber: A Estética do brincar como expressão de ludicidade e criatividade na Educação Infantil*, aprofunda a análise sobre ludicidade e da criatividade, aspectos fundamentais dentro dos princípios estéticos das DCNEI.

### **3.1 Arteiros de chão e de colo: A Estética na Educação Infantil como Território de Diversidade Cultural, Expressão Artística e Sensibilidade.**

#### **BagunçArte**

Criança arteira: Criança que faz arte ou criança bagunceira?  
 Não importa. O importante é que interaja, que goste e que faça parte.  
 No sobe e desce do rolo o que vai sair ninguém sabe. O que se sabe é que é arte. Rabisco sem intencionalidade,  
 mas que desenha sabiamente um sorriso de verdade.  
 Arteiros de chão e de colo, despídos de qualquer vaidade.  
 Criança arteira... Bem, poderia chamar bagunçarte.

Ao ler esta poesia, lembro-me imediatamente de uma experiência marcante durante meu estágio em Educação Infantil, quando estava prestes a apresentar a artista plástica Regina Silveira<sup>11</sup> às crianças. Havia planejado um percurso investigativo sobre escadas que seria nortado pela obra dela, e, antes de iniciar, perguntei ao grupo: “*O que é arte?*”. Sem hesitar, uma menina respondeu: “*(Arte) é quando bate, quando briga...*”.

Sua definição de arte me levou a refletir sobre o conceito de arte e estética que transmitimos às crianças e sobre a mensagem que, como educadora, desejo que elas signifiquem. Certamente, não quero perpetuar essa visão distorcida. Muitas vezes, utilizamos a expressão “fazer arte” para nos referirmos a comportamentos que desaprovamos, sem perceber que podemos estar associando a arte ao ato de fazer bagunça ou de cometer um erro, em vez de à criação, à experimentação e à expressão.

Sarmento (*apud* Barbieri, 2012, p. 26) afirma que “As crianças são como a Arte: pura expressão” e sugere que é por isso que os adultos as chamam de arteiras. Ela reforça essa ideia ao afirmar que “Há afinidade entre as crianças e a arte - espontaneidade, capacidade de se comunicar, de dialogar com o mundo, com a vida. Então, podemos dizer que ambas se alimentam da mesma fonte”. Essa ideia é corroborada por Pereira (2009, *apud* Barbieri, 2012, p. 26) ao descrever a seguinte situação:

Confesso que a primeira vez em que ouvi soar a palavra arte, era ainda criança e escutei minha mãe chamando meus irmãos, que estavam no quintal, construindo uma cidade com pedras, barro, gravetos, areia e água. Era o horário do almoço e eles não a escutavam, tal era a concentração e entrega ao que estavam fazendo. A demora foi se alongando tanto, que minha mãe se dirigiu até onde estavam, falando em tom meio bravo pelo caminho: “Estes meninos estão a fazer alguma arte”. De fato estavam! Retirá-los daquele espaço mágico não foi fácil. Vi essa cena se repetir muitas vezes. Assim, o som da palavra arte ficou para mim gravado como uma brincadeira de menino que extrapola os tempos e espaços do mundo adulto.

Sempre estive imersa no universo das artes, como já mencionei anteriormente. No entanto, ao longo de minha infância, ouvi inúmeras vezes que a arte não levava a lugar algum, que era apenas um passatempo sem relevância pedagógica. Por muito tempo acreditei nesta visão distorcida do real significado da palavra.

---

<sup>10</sup> Ferreira, Lúcia O. “BagunçaArte.” Disponível no site: o Pensador, <https://www.pensador.com/frase/MjIzOTQyOQ/>. Acesso em 18 de novembro de 2024.

<sup>11</sup> Regina Silveira é graduada em Artes Plásticas pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1959); Mestre (1980) e Ph.D. (1984) na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - USP. Participou em várias bienais no Brasil e no exterior e já recebeu muitos prêmios. Fonte: Site da Artista. Disponível em: <https://reginasilveira.com/SOBRE-A-ARTISTA-about-the-artist>. Acesso em 20/11/2024.

Foi somente mais tarde que compreendi que, na infância, a arte abre um mundo de possibilidades para outras aprendizagens. A resposta daquela menina, durante meu estágio, reafirmou minha convicção de que havia feito a escolha certa ao abordar a temática das escadas, trilhando um processo investigativo fundamentado na arte e na estética.

Sinto que há um vasto campo a ser explorado quando se trata da estética na Educação Infantil. Devemos possibilitar às crianças o acesso a diferentes tipos de artes, explorando técnicas, estilos e movimentos artísticos, e promovendo experiências imersivas, seja levando-as a museus ou trazendo essas vivências, por meio de oficinas, para dentro da escola.

Assim sendo, este subcapítulo busca explorar o princípio estético das manifestações artísticas e culturais, bem como o princípio da valorização da sensibilidade, conforme normatiza as DCNEI (Brasil, 2009a; 2009b). Na minha concepção, esses elementos estão profundamente conectados e não podem ser dissociados, pois a arte e a cultura se constroem a partir da sensibilidade, do olhar curioso, do toque e da escuta.

A sensibilidade permite que a criança experimente a arte não apenas como uma obra pronta, como no modelo tradicional das escolas, mas como um processo de descoberta e expressão. Por meio das diversas manifestações culturais, ela amplia seu repertório, experimentando cores, formas, texturas e significados que dialogam com seu cotidiano e com seu mundo interior.

As manifestações artísticas e culturais na Educação Infantil podem estar presentes em vários momentos do cotidiano da escola, seja na literatura, na composição dos ambientes e espaços escolares ou na ampliação de repertório das crianças. Em vista disso, Sarmiento (*apud* Barbieri, 2012, p. 26) pontua:

Penso que a arte na Educação Infantil deveria possibilitar, em primeiro lugar, a valorização de toda e qualquer produção das crianças, dando-lhes oportunidade de experimentar um repertório de materiais, suportes e estratégias. É preciso permitir que - desde a mais tenra idade - elas sejam produtoras, apreciadoras e que tenham contato constante com materiais e produções artísticas. Só assim a arte contribuirá para a formação humana, que em minha concepção tem como principal consequência o desenvolvimento da sensibilidade, tão necessária à vida e às relações que estabelecemos com o mundo.

Proporcionar experiências estéticas, desde a ambientação dos espaços escolares até o processo criativo e a apreciação artística, é essencial para ampliar seus horizontes e aguçar suas percepções sensoriais. Segundo Stela Barbieri (2012, p. 17),

Trabalhar com arte na educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer. [...] Estar disponível e prestar atenção a tudo o que ocorre ao redor é fundamental para que se veja o mundo de forma mais ampla.



Assim, mesmo sem ter noção dos conceitos apresentados anteriormente, possivelmente devido à minha bagagem anterior, busquei inspiração na arte para estruturar o plano de ação do meu Estágio. Sem saber exatamente o que procurava, pesquisei na internet músicas que falassem sobre escada, poesias que abordassem o tema, até que me deparei com as obras surrealistas de Maurits Cornelius Escher (Figura 1). No entanto, apesar de fascinantes as ilusões de óticas presentes em suas composições, achei que esse conceito poderia ser muito complexo para as crianças nesse primeiro momento, tendo em vista suas experiências prévias e a possível ausência de contato anterior com obras artísticas, porém para mim esse foi um processo de alfabetização estética necessário.

Em seguida, deparei-me com as pinturas de Claudio José Tozzi (Figura 2), cujas escadas formadas por pontos em cores vibrantes revelavam um universo de possibilidades artísticas e pedagógicas. Logo, minha imaginação começou a visualizar as crianças recriando essas composições com tinta e hastes flexíveis.

Figura 1 - Relativity (1953) de Maurits Cornelius Escher



Fonte: Disponível em:

<https://altoastral.joaobidu.com.br/curiosidades/ilusoes-de-otica-obras-incriveis-de-maurits-cornelis-escher/>

Acesso em: 24/11/2024.

Figura 2 - Escada (1998) de Claudio Tozzi



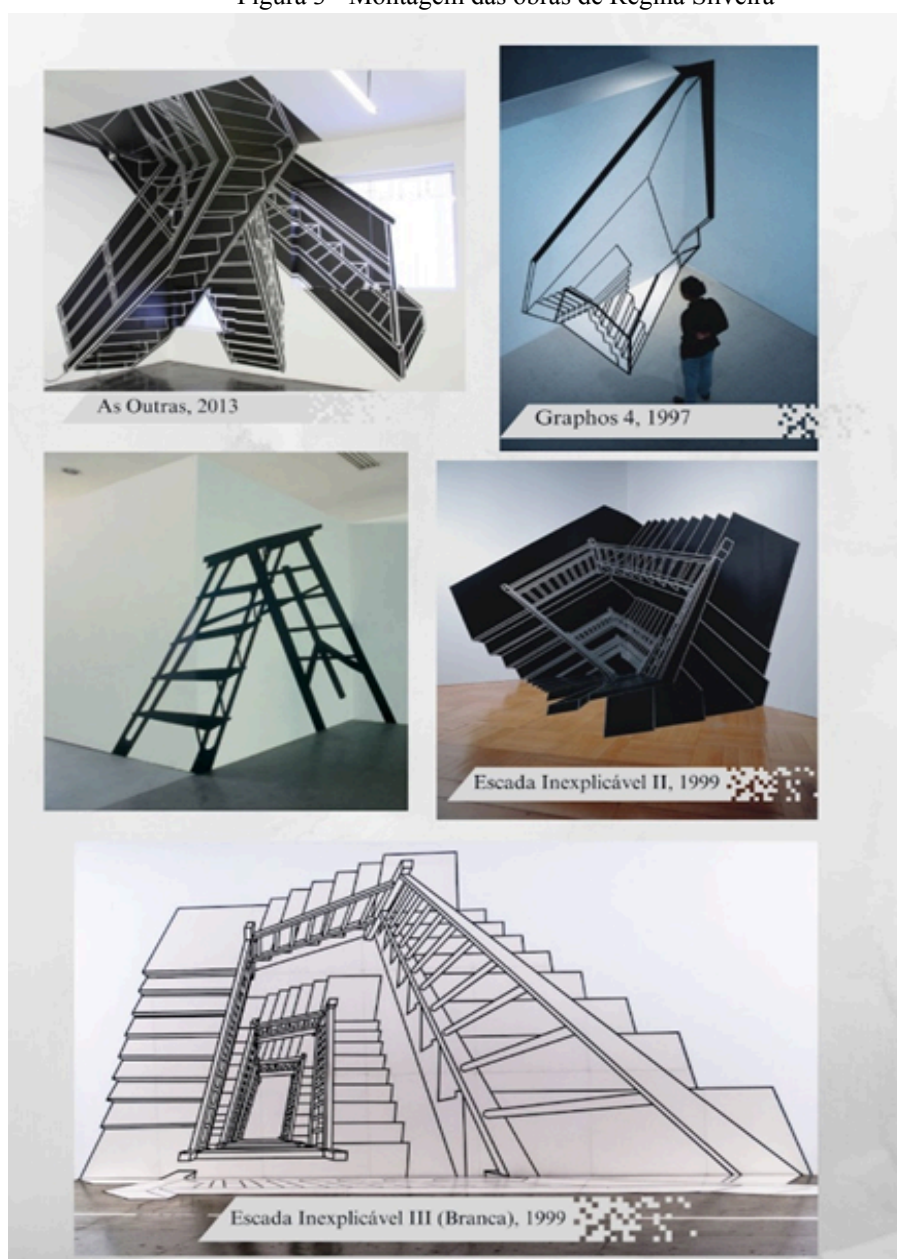
Fonte: Disponível em: <https://www.catalogodasartes.com.br/obra/DecADGD/> Acesso em: 24/11/2024.

Ainda assim, percebi que não era exatamente o que eu buscava. Queria explorar, antes de tudo, a linha em vez do ponto - um elemento, no meu ponto de vista, que dá início aos desenhos intencionais das crianças. Como sabia que elas tiveram poucas oportunidades de

explorar materiais riscantes anteriormente, a linha parecia ser a escolha mais adequada, para introduzir esse processo, permitindo que, simultaneamente, as escadas se tornassem um convite à exploração de riscantes e ao mesmo tempo à exploração do corpo em movimento.

Por fim, fui surpreendida pelas obras da artista plástica Regina Silveira, que me encantaram imediatamente. Não foi o fato de ela utilizar as linhas - elemento que eu desejava explorar - que me despertou o interesse. Houve algo em suas criações que, para mim, superou a técnica, algo indescritível e único, que não havia experimentado com os outros artistas citados antes. Algumas das obras podem ser observadas na figura 3.

Figura 3 - Montagem das obras de Regina Silveira



Fonte: Montagem realizada a partir de imagens da Internet, 2023

Talvez tenha sido a sensibilidade, o encantamento estético que transforma a arte em uma experiência profunda e transformadora. Foi esse meu momento “Eureca<sup>12</sup>”, o instante em que encontrei, enfim, a verdadeira fonte de inspiração para o planejamento do meu estágio. Essa era a sensação que queria compartilhar com as crianças: que a arte não se limita a formas e técnicas, mas que ela nos toca, nos transforma e nos permite ver o mundo sob uma nova perspectiva.

A partir das ideias de Vigotski, Lopes e Carvalho (2021), que apontam que a capacidade de criação humana, independentemente da fase da vida, está fundamentada na experiência. Segundo elas, o autor sugere que, desde a infância, “[...] se viabilize a ampliação de experiências em meio ao conhecimento cultural produzido historicamente pela humanidade” (Lopes e Carvalho, 2021, p. 5-6), criando bases sólidas para a atividade de criação. Para ele, “[...] quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (Vigotski, 2009 *apud* Lopes e Carvalho (2021, p. 5-6).

Para proporcionar às crianças experiências estéticas significativas, nós, adultos, precisamos estar plenamente conscientes do ambiente que nos envolve e valorizar as experiências vividas. Pois, segundo Barbieri (2012) planejar e executar são atividades fundamentais na nossa rotina, mas poucas vezes nos damos conta de como a arte e o brincar podem organizar nossa vida com criatividade e invenção. Muitas vezes, na correria do dia a dia, perdemos o contato com o mundo sensível do cotidiano que nos cerca e é justamente essa ligação que devemos reatar e compartilhar com as crianças. A autora afirma que, ao estimular a sensibilidade e a percepção estética, o ensino da arte na Educação Infantil oferece às crianças a possibilidade de ler e interpretar o mundo à sua maneira, transformando-as e sendo agentes transformadores (Barbieri, 2012).

Além disso, é importante que nós, enquanto educadoras, nos tornemos observadoras e questionadoras do nosso entorno. Barbieri (2012, p. 19) destaca que, “observar e questionar o mundo à nossa volta” no permite ensinar às crianças o papel de pesquisadores, “frente ao que se apresenta em seu caminho - como as nuvens, as labaredas de uma fogueira, a areia, a terra, a água, e outros tantos elementos e ideias”. Essas experiências despertam a curiosidade e

---

<sup>12</sup> Segundo o Dicionário Aurélio Online: Significado de Eureca: Achei! Encontrei! Descobri! Expressão que indica alegria, felicidade, especialmente usada em contextos de descobertas, ou em casos em que problemas são solucionados. Etimologia (origem da palavra *eureca*). Do grego *hēurēka*. [Origem da Palavra] Exclamação atribuída ao matemático grego Arquimedes (287-212 a.C.) ao descobrir, no banho, o peso específico dos corpos. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/eureca/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

ensinam que cada elemento, por mais simples que pareça, carrega um potencial de aprendizado.

Para isso, é necessário que o educador também seja pesquisador e criador, que se indague sobre o mundo e os assuntos estudados - antes e com as crianças- e com elas vá fazendo perguntas, investigações e descobertas - ouvindo-as, observando-as, traduzindo seus olhares e sons e aplicando suas questões. (Barbieri, 2012, p. 19)

Assim, a arte se torna uma ferramenta capaz de integrar a vivência estética ao desenvolvimento integral das crianças, conforme já abordado no capítulo 2, a revisão das DCNEI em seu artigo 9º, apresenta em seu item I, dos eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta da Educação Infantil: as interações e a brincadeira, experiências que visam promover “ [...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2009b, p. 21).

Com essa perspectiva, a escolha da temática “escadas” em meu estágio em Educação Infantil vai além da simples funcionalidade delas. Além de interligar diferentes andares e ambientes, as escadas, durante o percurso investigativo, se transformaram em elementos de vivência visual, sensorial e psicomotora, proporcionando novas formas de exploração e descobertas e provocando a sensibilidade estética de uma nova perspectiva sobre as escadas.

Com base nas ideias de Kramer e Carvalho (2012), Lopes e Carvalho (2021, p. 9-10) afirmam que “[...] a experiência de crianças, jovens e adultos nos diversos espaços culturais pode contribuir no sentido de sensibilizar o olhar e propiciar situações de aprendizado do ponto de vista cultural, político, ético e estético”.

Dessa forma, é essencial que a estética seja apresentada às crianças de maneira natural, lúdica e envolvente. No caso do meu estágio, as escadas eram um elemento presente em diversos espaços da escola, compondo o cotidiano das crianças (conforme ilustram as figuras de 4 a 9), assim como a obra de Regina Silveira. Por consequência, foi possível despertar a curiosidade e incentivar a exploração sensorial e física das escadas, a apreciação da obra da artista plástica, assim como a criatividade a partir da construção de escadas com materiais não estruturados e o desenho com diversos tipos de riscantes, permitindo que as crianças se apropriassem de cada experiência com autonomia.

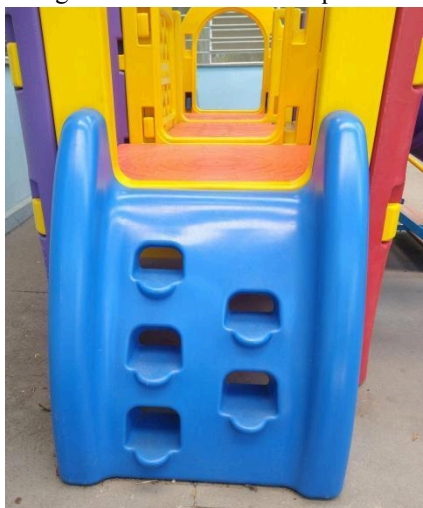
As propostas foram planejadas para estimular a sensibilidade, a criatividade e a imaginação e a brincadeira (Brasil, 2009a), permitindo que as crianças experimentassem diferentes formas, cores, texturas, temperaturas e alturas diferentes.

Figura 4 - Escada da entrada da escola



Fonte: autoria própria, 2023

Figura 5 - Escada do "brinquedão"



Fonte: autoria própria, 2023

Figura 6 - Escada do "brinquedão" 2



Fonte: autoria própria, 2023.



Figura 7 - Escada da cama elástica



Fonte: autoria própria, 2023

Figura 8 - Escada do escorregador



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 9 - Escadas dos escorregadores



Fonte: autoria própria, 2023

Além disso, ao longo do estágio, procurei diversificar tanto as formas de apresentação literária quanto os estilos literários, buscando proporcionar experiências envolventes e interativas para as crianças. Pois, acredita-se que a literatura tem relação direta com os princípios estéticos da Educação Infantil, principalmente quando a revisão das DCNEI afirmam em seu eixo norteador, item III, situações que: “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2009b, p. 21).

Uma das contações foi o livro “A casa”, de Vinicius de Moraes, que ilustra a canção de mesmo nome do autor. Segui a mesma abordagem com “Cadê o pintinho”, de Márcia Leite, e com a poesia/canção “O pato”, também de Vinicius de Moraes. Inicialmente, li a história e, em seguida, contei que essas histórias também existiam na forma de música. Quando apresentei a música, cantamos juntos, transformando a leitura em um momento de alegria, conexão e ludicidade.

Em outra ocasião, apresentei a parlenda “Lá na rua 24”, acompanhada da brincadeira que estimulava o ritmo e a oralidade (figura 11). Outra forma de contação de história utilizada foi o emprego de fantoches para narrar a obra “O grande rabanete”, de Tatiana Belinky, recurso que se tornou ainda mais eficaz e cativante, aguçando a imaginação, a criatividade e promovendo uma maior interação das crianças com a narrativa (figura 10).

Figura 10 - Contação de história: O Grande Rabanete de Tatiana Belinky



Fonte: Professora regente Graciela Corrêa de Quadros, 2023.

Figura 11 - Turma brincando com a parlenda: Lá na rua 24



Fonte: Professora regente Graciela Corrêa de Quadros, 2023.

Já para a contação de “A casa sonolenta”, de Audrey Wood, utilizei materiais não estruturados, como copos medidores, que representavam os personagens; uma esponja, que simbolizava a cama; e uma caixa, que seria a casa sonolenta, conforme ilustra a figura 12.

Figura 12 - Materiais utilizados para a contação da história: A casa sonolenta.



Fonte: autoria própria, 2023

Algumas histórias foram contadas com o apoio do próprio livro, como “Bom dia, Doutor”, de Michaël Escoffier, e “E o dente ainda doía”, de Ana Terra, nas quais a leitura foi acompanhada da observação das ilustrações da obra, conforme ilustra a imagem 13. Para tornar essa modalidade mais significativa, após a contação, as crianças tiveram a oportunidade de manusear os livros e foi lindo vê-las recontar as histórias à sua própria maneira, uma experiência encantadora que mostrou a criatividade e as diferentes interpretações da narrativa (figura 14).

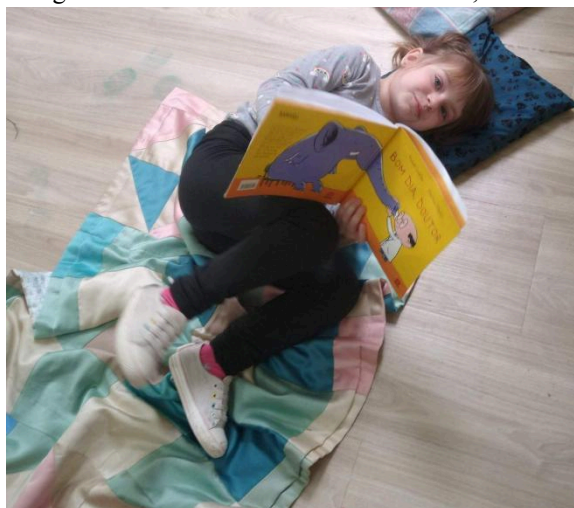


Figura 13 - Contação do livro - O Bom Doutor de Michaël Escoffier



Fonte: Professora regente Graciela Corrêa de Quadros, 2023

Figura 14 - Isabela lendo o livro Bom dia, Doutor



Fonte: autoria própria, 2023

Por fim, trouxe uma proposta diferenciada para a história “Maria-vai-com-as-outras”, de Sylvia Orthof, apresentando-a por meio da contação na lata, conforme ilustra a figura 15.

Figura 15 - História na lata: Maria-vai-com-as-outras



Fonte: autoria própria, 2025

Cada uma dessas escolhas (figura 16) partiu do desejo de transformar a literatura em um momento de experimentação, descoberta e encantamento, permitindo que as crianças não apenas ouvissem as histórias, mas vivenciassem a literatura por meio de diferentes linguagens e possibilidades. Como já dizia Fanny Abramovich (1997, p. 16), “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo...[...]”. E, não é só isso, “É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...]” (Abramovich, 1997, p. 17).

Figura 16 - Literaturas utilizadas no estágio.



Fontes: Imagens da internet, 2023

A organização do espaço também desempenha um papel importante no cotidiano da Educação Infantil, pois o ambiente se configura como um agente educativo. Conforme Barbieri (2012, p. 45), “[...] o espaço em si é um educador, e o ambiente que criamos no espaço também.” Assim, um ambiente estético vai além de uma simples decoração dos espaços, mas engloba a atmosfera do ambiente, incluindo as experiências sensoriais que o ambiente pode proporcionar, os materiais disponibilizados, a paleta de cores, a iluminação, a disposição dos objetos e até mesmo os sons presentes nesse ambiente.

Barbieri (2012, p. 46) destaca que “[...] a organização de um canto para o faz de conta envolve pensar como as crianças podem ter acesso aos materiais e quais são as possibilidades

de transformação do próprio ambiente”. Esse cuidado com o espaço permite que cada elemento se torne um convite à imaginação e à exploração, pois como salienta a autora:

O espaço tem intenção. Ele orienta a ação. Ao entrarmos em um espaço bagunçado, ele nos convida de determinada maneira. Um lugar cuidado, preparado, nos convida de outro jeito. É preciso que as crianças desfrutem dos espaços da escola sem muitas restrições, de maneira respeitosa, como brincantes que são. Eles nos suscitam ritmos - se é muito quente, imprime um ritmo; se o ambiente é agradável, embaixo de árvores ou em uma sala confortável e iluminada, imprime outro (Barbieri, 2012, p. 49).

Um ambiente bem planejado proporciona acolhimento, desperta a criatividade e “propicia encontros, pesquisa e criação” (Barbieri, 2012, p. 50). Em um ambiente assim, as crianças se sentem convidadas a experimentar, manipular, transformar e expressar-se. “O ambiente se faz pela ocupação e pelos sentidos que criamos no espaço: a maneira como os materiais estão dispostos, o tempo que ali passamos, as pessoas que o frequentam. O ambiente nos desperta para a ação e organiza nosso deslocamento” (Barbieri, 2012, p.50).

À vista disso, durante meu estágio me esforcei em manter os espaços da casinha (figura 17), do escritório (figura 18) e da cabana (figura 19) da sala organizados, orientando as crianças a cuidarem deles também. Um exemplo foi o escritório, ilustrado na figura 18, que foi pensado para proporcionar o acesso adequado às canetinhas. Diante da manifestação da professora regente, que não conseguia deixar esses materiais disponíveis sem que as crianças os estragassem, riscassem outros objetos ou a si mesmas. Por isso, preparei um espaço específico, disponibilizando canetinhas, agendas e folhas de papel. Assim, elas passaram a compreender de forma simples onde podiam desenhar e explorar sua criatividade, buscando não danificar o ambiente ao redor.

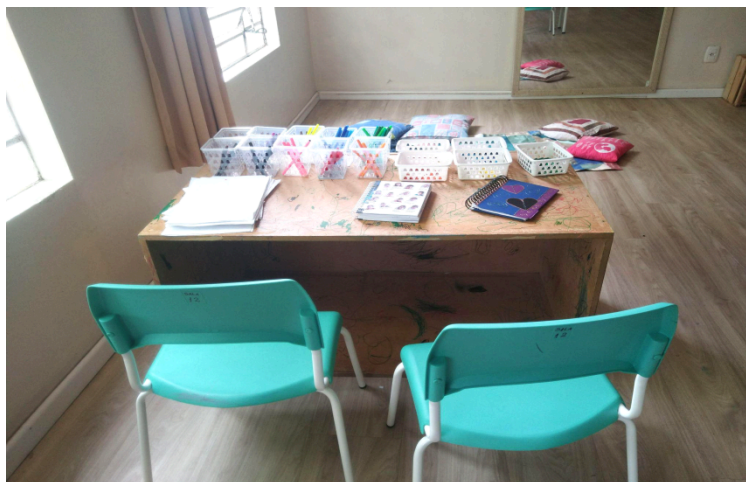
Figura 17 - Espaço da casinha



Fonte: autoria própria, 2023



Figura 18 - Escritório (espaço da casinha).



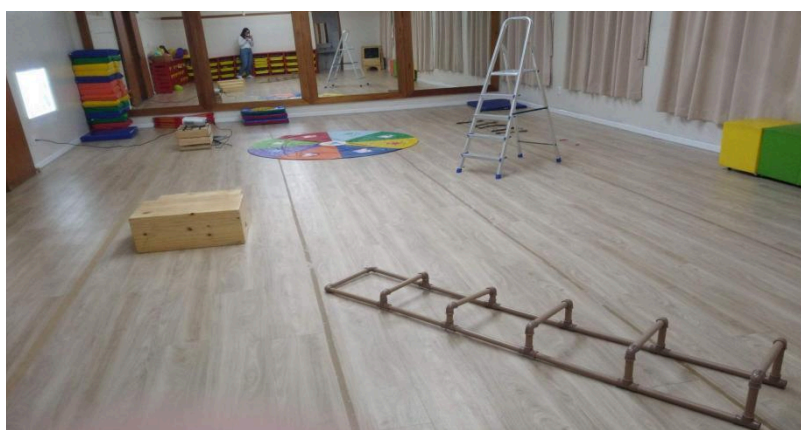
Fonte: autoria própria, 2023

Figura 19 - Cabana



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 20 - Sessão de exploração de escadas



Fonte: autoria própria, 2023

Figura 21 - Isabela utilizando o escritório.



Fonte: autoria própria.

Figura 22 - Alice utilizando a mesa da “cozinha”.



Fonte: autoria própria.

No próximo subcapítulo, aprofundaremos a análise sobre ludicidade e criatividade, aspectos fundamentais dentro dos princípios estéticos das DCNEI e profundamente ligados à temática do meu estágio.

### **3.2 Artesã de sua própria experiência e do próprio saber: A Estética do brincar como expressão de ludicidade e criatividade na Educação Infantil**

#### **Por uma ideia de criança**

Por uma ideia de criança rica,  
na encruzilhada do possível,  
que está presente  
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,

guiada, na experiência,  
por uma extraordinária espécie de curiosidade  
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,  
que rejeita que sua identidade seja  
confundida com a do adulto, mas que a oferece  
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,  
capaz de se encontrar e se confrontar  
com outras crianças  
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,  
artesã da própria experiência  
e do próprio saber  
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,  
que aprende a conhecer e a entender  
não porque renuncie, mas porque nunca deixa  
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

(Fortunati, 2009<sup>13</sup>)

A poesia de Aldo Fortunati (2009) revela os múltiplos aspectos da infância: uma criança rica em possibilidades, ativa em suas experiências, forte em sua individualidade, sociável, competente e curiosa. Esses aspectos dialogam com os princípios da ludicidade e da criatividade (Brasil, 2009a; 2009b), em que o brincar é a essência do aprender.

Ao assumir um papel central na vivência, a criança evidencia a importância da sua participação ativa na aprendizagem. Ao mesmo tempo, que ela reconhece sua singularidade, ressaltando a necessidade de respeitarem e preservarem sua identidade infantil. A sociabilidade, própria da infância, manifesta-se nas interações com os pares e com as educadoras, desenvolvendo não apenas experiências individuais, mas também a capacidade de, coletivamente, construir novos saberes e possibilidades, fazendo da interação uma oportunidade de cooperação e criatividade.

Ao apresentar a criança como competente e curiosa, artesã de sua própria experiência, Fortunati (2009) reforça o valor da sua autonomia da criança na construção do conhecimento. Desse modo, o brincar transforma-se numa abordagem pedagógica que une imaginação, criatividade, curiosidade e a capacidade de questionar, capacitando as crianças a serem críticas e capazes de interpretar e transformar o mundo.

Nesse sentido, Vargas, Hoffmann e Romanoski (2024, p. 75) ressaltam que:

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.unibrasil.com.br/alo-fortunati-no-unibrasil-para-alegria-de-uma-plateia-lotada/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

Falar sobre o brincar é falar em criança, em possibilidades criativas e intensas de interação com o outro e com o mundo. A criança é um ser lúdico que brinca para aprender e conhecer tanto o meio em que vive quanto sua cultura. O brincar é a forma mais genuína de expressão da criança, que permite a ela se comunicar, explorar e ampliar sua compreensão dos contexto de que participa.

Segundo as autoras, “[...] ao brincar, as crianças desenvolvem competências sociais, como a partilha, a alternância, a cooperação, promovendo habilidades de resolução de problemas, criatividade e pensamento analítico e crítico desde muito cedo” (Vargas, Hoffmann e Romanoski, 2024, p. 76). Ao mesmo tempo, como Brougère (1998) propõe, conforme destacado por Vargas, Hoffmann e Romanoski (2024, p. 76): “[...] a brincadeira é um processo de relações interindividuais e, portanto, de cultura.”

Como já mencionado antes, Prado (2009), destaca que a cultura infantil é a expressão criativa das crianças que se manifesta em pensamentos, sentimentos, imagens e impressões decorrentes da dinâmica social, especialmente nas brincadeiras. Nesta mesma lógica, Vargas, Hoffmann e Romanoski (2024, p. 80) afirmam que “[...] o jogo é um lugar de construção de uma cultura lúdica, pois é através dele que a criança faz a experiência do processo cultural e da interação simbólica, em toda sua complexidade”.

Ademais, conforme Winnicott (*apud* Vargas, Hoffmann e Romanoski (2024, p. 80), “[...] o brincar possibilita à criança quebrar barreiras da realidade, viver uma experiência; é uma forma de viver, transitando entre o subjetivo e o objetivo.” Assim, como já dito anteriormente, o brincar, a “arte de fazer de conta” (Cunha, Betim 2015), permite às crianças explorar o invisível, o subjetivo e o não dito, usando seus sentidos intensamente e, destarte, desafiando as convenções estabelecidas e sugerindo novas formas de ver e sentir o mundo. A partir disso, podemos considerar que o brincar, muito mais do que um momento de lazer, representa uma oportunidade de aprendizagem e construção cultural.

A partir do exposto, apresento a seguir momentos cheios de ludicidade e criatividade (Brasil, 2009a; 2009b) que desenvolvi juntamente com as crianças durante meu estágio.

Na primeira sessão<sup>14</sup> do percurso investigativo sobre escadas, intitulada “Luz e sombra com escadas e interação com várias escadas”, a temática foi introduzida ao convidar as crianças a observar a quantidade e a diversidade de escadas existentes na escola, usando as

---

<sup>14</sup> Segundo Fochi (2015, p. 6), “Sessão não é sinônimo de atividade. A ideia de sessão está voltada para um espaço de tempo em que um grupo de crianças está em atividade.” Consiste em um conjunto aberto de possibilidades, concebido pelo adulto a partir da zona de investigação estabelecida e das perguntas generativas elencadas. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. Documentação Pedagógica: concepções e articulações - caderno 2. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC / UNESCO, 2018 - 44 p. Disponível: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/caderno2-docped.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

fotografias projetadas na parede. O ideal teria sido percorrer o ambiente escolar para que elas as identificassem, mas o tempo limitado do estágio impediu essa abordagem.

Conforme exposto por Hoyuelos (2020) a escola deve ser um ambiente dinâmico e inspirador, que promove o envolvimento e a motivação das crianças. Assim, o espaço pedagógico transforma-se em um local onde a curiosidade, a criatividade e a interação são incentivadas continuamente, possibilitando que crianças e adultos descubram novos pontos de vista e desenvolvam aprendizagens significativas.

Em seguida, apresentei diferentes tipos de escadas, como a escada caracol, de bombeiro, de cordas, rolante, entre outras, e questionei se elas conheciam cada uma delas. Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de explorar as escadas disponibilizadas no espaço, conforme ilustram as figuras 23 e 24.

Figura 23 - Montagens de fotos de escadas utilizadas no estágio



Fontes: imagens da Internet, 2023

Figura 24 - Montagem das fotos de escadas utilizadas no estágio



Fonte: imagens da Internet, 2023

Este momento de exploração não apenas possibilitou interações e despertou a criatividade, como também revelou descobertas e criou um espaço propício ao brincar. Como



já mencionado, a arte vai além do entretenimento, sendo um instrumento para transformar a experiência humana. Por meio dela, os sujeitos podem explorar e interpretar o mundo de formas únicas e inovadoras (Silva e Pulino, 2023). Isso se manifestou, por exemplo, quando Gabriel tentou combinar a escada de cordas com a de canos PVC (figura 27), quando Betina e Isabelly K. brincaram de amarelinha com a escada (figuras 25 e 26), ou quando Rafael ajudou um amigo a transformar as escadas em novas possibilidades de brincar (figura 28).

Figura 25 - Betina e Isabelly K. brincando de amarelinha na escada de PVC.



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 26 - Betina e Isabelly K. brincando de amarelinha na escada de PVC.



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 27 - Gabriel brincando com as escadas



Fonte: autoria própria, 2023

Figura 28 - Rafael ajudando amigo a criar outras possibilidades com escadas



Fonte: autoria própria, 2023

A partir das observações e registros, surgiram duas mini-histórias para narrar essa vivência:

Figura 29 - Mini-história: Cortador de Grama



### Cortador de grama

Em uma manhã, explorando as escadas que estavam dispostas na sala para exploração, Rafael pegou a escada de canos de PVC e saiu pelo espaço do ateliê dizendo: *Vou cortar grama.*

Mini-história: Cortador de grama  
 Texto e fotos: Júlia Pöttker da Silva  
 Orientação: Profª Flávia Burdzinski de Souza  
 Criança: Rafael (4 anos)  
 E.M.E.I. São Cristóvão | Maternal II A | Novembro de 2023

Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 30 - Mini-história: Um escorregador de escadas

### Um escorregador de escadas

Um dia, brincando com caixas que simulavam escadas, Rafael resolveu puxar o tapete para cima delas e comunica aos colegas: *Vou fazer um escorregador!*

Então, Sarah, Jhonatan e Isabelly O. juntam-se à brincadeira.



Mini-história: Um escorregador de escadas  
 Texto e fotos: Júlia Pöttker da Silva  
 Orientação: Profª Flávia Burdzinski de Souza  
 Crianças: Rafael (4 anos); Sarah (4 anos); Jhonatan (4 anos); Isabelly O. (4 anos)  
 E.M.E.I. São Cristóvão | Maternal II A | Novembro de 2023



Fonte: autoria própria, 2023.

Essas documentações reforçam o que está estabelecido nas DCNEI, alinhando-se ao inciso VII, do art. 9º que busca assegurar experiências que: “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2009b, p. 21).

Outra sessão foi a “Visitação ao Anexo CECRIS”, que é uma das escolas que pertencem à EMEI São Cristóvão e fica localizado a duas quadras da sede principal. A visita teve o intuito de conhecer e explorar as escadas do anexo da escola, que seriam escadas grandes e diferentes (figuras 31 e 30). Além disso, possibilitou que muitas crianças conhecessem o local onde poderiam estudar no próximo ano, com o ingresso na pré-escola. O momento teve um caráter particularmente comovente, pois algumas delas vivenciaram, de forma ainda mais intensa, a experiência por já terem irmãos que frequentam essa instituição.

Na sessão “Apreciação artística e construção com caixas”, as crianças tiveram a oportunidade de se aproximar do universo artístico ao conhecer a artista plástica Regina Silveira e sua obra sobre escadas. Esse momento permitiu que elas interagissem diretamente com obras, transformando a escola em um cenário de exploração e descoberta, conforme podemos observar nas figuras 33 e 34.

Figura 31 - Turma na escadaria do Anexo CECRIS



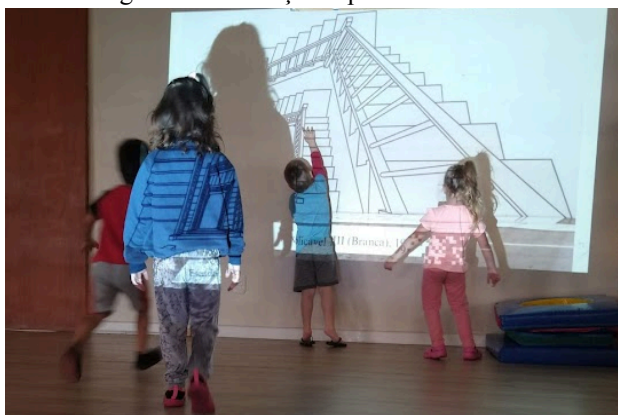
Fonte: autoria própria, 2023

Figura 32 - Crianças brincando em escada do Anexo CECRIS



Fonte: autoria própria, 2023

Figura 33 - Crianças explorando as obras



Fonte: Autoria da Estagiária, 2023.

Figura 34 - Crianças explorando as obras



Fonte: Autoria da Estagiária, 2023

O artigo 9º das DCNEI, segundo o que já foi exposto, salienta eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil, que são as interações e a brincadeira, garantindo experiências que “IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2009b, p. 21).



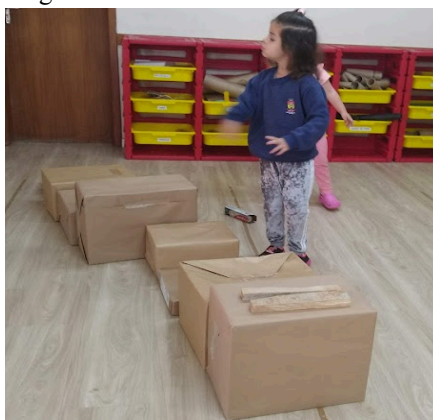
Assim sendo, é importante que o planejamento da Educação Infantil inclua propostas pedagógicas que envolvam as artes no currículo. Como ressalta Barbosa (1991)

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (*apud* ANDRADE, 2017, p. 195).

Enquanto as crianças observavam as obras, fiz alguns questionamentos: o que faz um artista? O que é arte? Será que essa escada está subindo ou descendo? As respostas delas teceram narrativas repletas de suposições e descobertas. Em especial, a resposta de Amandha, anteriormente referida, sobre a arte no sentido de “aprontar” das crianças.

No segundo momento, as crianças foram convidadas a dar asas à imaginação, construindo suas próprias escadas com caixas de papelão de diversos tamanhos, rolos de papelão e madeiras. A atividade transformou os materiais não estruturados em verdadeiras obras lúdicas, refletindo a criatividade e a inventividade de cada uma delas, conforme podemos observar nas figuras 35 a 37.

Figura 35 - Amandha com uma escada



Fonte: Autoria da Estagiária, 2023.

Figura 36 - Crianças construindo com caixas



Fonte: Autoria da Estagiária, 2023.

Figura 37 - Crianças construindo com caixas de papelão.



Fonte: autoria própria, 2023.

Promover experiências coletivas, como a construção das escadas, revela-se de suma importância, conforme previsto no inciso V, do artigo 9º das DCNEI, que salienta a necessidade de vivências que: “V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (Brasil, 2009b, p. 21). Além disso, como já foi abordado, a revisão das DCNEI enfatiza que creches e pré-escolas devem ser “[...] espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (Brasil, 2009a, p. 5). Assim, interagir entre os pares e com os educadores estimula a criação, colaborando entre si e transformando a realidade, fazendo da convivência uma oportunidade para a cooperação, a criatividade e a construção de cultura.

Essas vivências proporcionaram às crianças a oportunidade de explorar, criar novas brincadeiras e brincar de faz-de-conta. Por meio do brincar, elas não apenas reproduzem o que já conhecem, mas constroem o novo, assim como afirma a revisão das DCNEI,

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (Brasil, 2009a, p. 7).

Além do mais, o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTME), destaca que:

[...] a brincadeira é um dos pilares da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É por meio dela que a criança cria e recria, amplia seu vocabulário, interage com adultos, crianças de diferentes faixas etárias, diverte-se, é feliz e libera sua energia, expressa gostos e desejos, coopera e compete, convive em equipe, escolhe seu grupo de afinidade, proporciona e vive momentos intensos e ricos em afetividade, criatividade, situações diferenciadas e que exigem novas estratégias de resolução. (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 36).

Nessa perspectiva, oferecer propostas pedagógicas que permitam que as crianças brinquem enquanto aprendem mostra-se tão ou mais importante e eficaz, do que métodos de ensino baseados em abordagens abstratas e distantes da realidade que as cerca. Durante essa exploração surgiram as seguintes mini-histórias, as quais ilustram o quanto as crianças demonstram sua imaginação ao brincar (figuras 38 e 39):

Figura 38 - Mini-história - A dona aranha subiu pela escada...

### A dona aranha subiu pela escada...

Em uma manhã em que as crianças estavam conhecendo as obras da artista plástica Regina Silveira, João Thomaz aproximou-se da projeção de uma das obras e começou a cantar: “A *dona aranha subiu pela escada...*” Simulando uma aranha com sua mão foi acompanhando a canção.

**Mini-história: A dona aranha subiu pela escada...**

Texto: Júlia Pöttker da Silva | Foto: Flávia Burdzinski de Souza

Orientação: Profª Flávia Burdzinski de Souza

Criança: João Thomaz (4 anos)

E.M.E.I. São Cristóvão | Maternal II A | Novembro de 2023



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 39 - Mini-história - Uma escada de madeira

### Uma escada de madeira

Em um momento de construção de escadas, Gabriel não quis usar as caixas de papelão, mas empenhou-se muito em construir sua escada com pedaços de madeiras e rolos de papelão.

“Construir é um processo complexo, no qual a criança reúne diversos elementos de sua experiência pessoal para criar uma obra. É no processo de selecionar os materiais com os quais vão construir, dando-lhes um significado diferente do que têm, que as crianças mostram seus modos de pensar, de sentir, de ver o mundo, de descobrir, de criar” (DUBOVÍK; CIPPITELLI, 2018, p. 22).

**Mini-história: Uma escada de madeira**

Texto e foto: Júlia Pöttker da Silva

Orientação: Profª Flávia Burdzinski de Souza

Criança: Gabriel (4 anos)

E.M.E.I. São Cristóvão | Maternal II A | Novembro de 2023



Fonte: autoria própria, 2023.

A sessão seguinte, intitulada “Registro gráfico com desenhos das escadas” foi uma oportunidade para que as crianças expressassem no papel todas as suas descobertas e

aprendizados adquiridos. Fiquei deslumbrada com a riqueza de suas percepções e com a criatividade manifestada nos seus desenhos. Algumas delas inspiraram-se nas fotos das escadas dispostas no espaço, outras optaram por registrar as memórias da vivência no Anexo CECRIS, e ainda houve aquelas que ousaram criar suas próprias versões, transformando as escadas em narrativas visuais cheias de imaginação.

Cada agrupamento foi convidado a utilizar riscantes e suportes diferentes, giz branco no papel preto, carvão no papel branco ou tinta nanquim no papel branco, pois a inspiração das cores também se fez nas escolhas que Regina Silveira utilizou em suas obras. O primeiro grupo desenhou com giz branco em folha A4 preta, conforme ilustram as figuras 40, 41, e 42. Outro grupo pode fazer seus traços com carvão em folha A4 branca, conforme figuras 43, 44 e 45. O terceiro e último grupo desenhou com tinta nanquim em folha A4 branca, conforme figuras 46 a 48.

Figura 40 - Alice M. desenhando com giz branco.



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 41 - Milena desenhando com giz branco



Fonte: autoria própria, 2023



Figura 42 - Jhonatan, Milena, Alice M. e Amandha desenhando com giz branco



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 43 - Sarah desenhando com carvão



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 44 - Rafael desenhando com carvão



Fonte: autoria própria, 2023

Figura 45 - Isabela O., Rafael, Milena e Amandha desenhando com carvão



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 46 - Natália desenhando com nanquim



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 47 - Gabriel desenhando com nanquim



Fonte: autoria própria, 2023

Figura 48 - Isabella K., Betina, Gabriel e Natália desenhando



Fonte: autoria própria, 2023.

Souza (2012, p. 3) afirma que “[...] o conhecimento representado pelo grafismo infantil é o resultado da recordação que a criança traz do objeto, o desenho expressa sua evolução mental” e “[...] no decorrer do desenvolvimento, a criança vai adquirindo a tomada de consciência de si e do mundo. As imagens e símbolos mentais surgem da imitação, construindo progressivamente a estrutura para o desenvolvimento do pensamento”.

Para as crianças o ato de desenhar é uma linguagem que permite expressar pensamentos e sentimentos, com a qual a criança consegue se relacionar com o interior e com o exterior abrindo caminhos para a apropriação do mundo. Como destaca, Hanauer (2013, p. 75), ressalta que:

Ao desenhar, a criança brinca e verbaliza seus pensamentos e sentimentos, deixando marcas no papel. Aos poucos ela percebe o lápis em sua mão como um objeto mágico e atua sobre o espaço do papel, imprimindo traços. Quando pega pela primeira vez esse objeto mágico, a criança o experimenta como um brinquedo.

Ainda, segundo Hanauer (2013, p. 75), o desenho, enquanto linguagem, torna-se também um instrumento de conhecimento. Ao estabelecer relações entre seu mundo interno e o externo, a criança adquire e reformula conceitos, aprimora suas capacidades, envolve-se afetivamente e opera mentalmente. Dessa forma, “ela externaliza sentimentos e expressa pensamentos” (Hanauer, 2013), como Betina Maria nos mostra na figura 49.



Figura 49 - Mini-história: A escada da minha irmã



## A ESCADA DA MINHA IRMÃ

Após uma visita de estudos ao Anexo CECRIS, as crianças foram desafiadas a desenhar escadas.

“- Vou desenhar a escada da minha irmã”, disse Betina, referindo-se à escada observada no CECRIS.

Depois de desenhar, Betina constata:

“- Olha! A escada tem bolinhas!” Observando na foto as bolinhas que aparecem no antiderrapante da escada.

Mini-história: A escada da minha irmã

Texto e fotos: Júlia Pöttker da Silva

Orientação: Profª Flávia Burdzinski de Souza

Criança: Betina Maria (4 anos)

E.M.E.I. São Cristóvão | Maternal II A | Novembro de 2023

Fonte: autoria própria, 2023.

Outra proposta foi desenvolvida no Componente Curricular Regular (CCR) de Ensino de Educação Física, do curso de Pedagogia, realizado no mesmo período do CCR de Estágio em Educação Infantil. A sessão ocorreu no espaço externo da escola, onde organizei três estações motoras (figura 50), permitindo que cada agrupamento tivesse aproximadamente 15 minutos para explorar cada uma.

Figura 50 - Montagem das fotografias das 3 Estações Motoras



Fonte: autoria própria, 2023

A proposta, além das experiências corporais, contribuiu para ampliar a imaginação e a construção estética da realidade, permitindo novas interpretações e descobertas sobre o corpo e o mundo ao redor.

Para encerrar o percurso investigativo sobre escadas, convidei as crianças para uma roda de apreciação das suas produções. Nesse momento, elas tiveram a oportunidade de apresentar suas “obras”, enquanto observavam, interpretavam e dialogavam sobre os desenhos, enriquecendo sua sensibilidade artística. Essa proposta não só valorizou a produção artística de cada uma, como também estimulou a expressividade oral, ampliando a confiança e a liberdade para se manifestarem por meio dessa linguagem.

De acordo com a revisão das DCNEI, entre os bens culturais a que as crianças têm direito está a linguagem verbal, que engloba tanto a linguagem oral quanto a escrita, “instrumentos básicos de expressão de idéias, sentimentos e imaginação” (Brasil, 2009a, p. 15). O documento ainda afirma que:

A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (Brasil, 2009a, p. 15).

Essa proposta apresentou alguns desafios iniciais, pois as crianças dessa turma ainda não estavam acostumadas a escutar os colegas e aguardar sua vez para falar, precisando aprender sobre essa nova dinâmica, vivenciando-a. Contudo, todas se engajaram, apresentando seus desenhos (figura 51 e 52).

Figura 51 - Betina Maria apresentando sua obra



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 52 - Jhonatan apresentando sua obra



Fonte: autoria própria, 2023

Ao encerrar as discussões deste capítulo, passo a perceber que a educação estética está ligada à ideia de criança da poesia de Aldo Fortunati, de uma criança rica em possibilidades, ativa em suas experiências, forte em sua individualidade, sociável, competente e curiosa. Tanto a poesia quanto o percurso investigativo revelam a criança como sujeito pleno de possibilidades e mostram que o brincar, a educação estética e a investigação lúdica são elementos pedagógicos eficazes. Ao propor desafios como explorar escadas e interagir com obras plásticas, o adulto deixa de exercer o papel de transmissor e torna-se parceiro e provocador de experiências e conhecimentos, organizando ambientes nos quais a curiosidade e a criação se tornam possíveis.

#### **4 “O FIM DELA NINGUÉM SABE ONDE VAI DAR”: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DO TRABALHO**

Essa frase da música Aquarela, representa bem o que é tecer as considerações finais: o fim deste trabalho nem eu mesma sei onde vai dar. Pois cada leitor/leitora vai viajar nesta aquarela, nesta composição, que não pretende descolorir, mas sim expandir a visão e o entendimento sobre a estética na Educação Infantil.

Assim como numa estrada não podemos prever o ponto de chegada, os resultados de um TCC também são um mistério: mesmo definindo os objetivos e uma metodologia, o tema pesquisado nos conduz a novas perspectivas e provoca mais questionamentos do que respostas. Ao final da pesquisa, percebemos que nossas conclusões representam apenas o ponto de partida para futuras investigações. Dessa forma, as considerações finais deste TCC não encerram as discussões, mas abrem caminhos para novos horizontes de pesquisa e reflexão, incentivando-nos a continuar explorando, investigando e, principalmente aprendendo.

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho reforçam a necessidade de compreender a Educação Infantil como um espaço dinâmico, no qual a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade artística e cultural (Brasil, 2009a; 2009b) são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. A educação estética amplia a criticidade e a capacidade de interpretar o mundo, tornando-se fundamental para um aprendizado significativo e conectado às individualidades.

O primeiro capítulo destacou que é necessário reavaliar práticas pedagógicas tradicionais que muitas vezes limitam a criatividade e a autonomia das crianças. A pesquisa demonstrou que a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade artística e cultural (Brasil, 2009a) não são apenas complementos, mas fatores fundamentais para que as crianças desenvolvam diferentes formas de expressão e interação com o mundo ao seu redor. A estética na Educação Infantil não deve ser reduzida à apreciação do belo, mas sim deve promover a criação, a imaginação e o questionamento. Por isso, expor as crianças a experiências estéticas diversas permite que elas aprendam a apreciar a beleza dos detalhes, ampliem repertórios e questionem modelos convencionais.

Além disso, as crianças são agentes sociais e produtoras de cultura (Prado, 2009, p. 101), expressando pensamentos e sentimentos por meio das interações e das brincadeiras. Nesse sentido, garantir a autonomia e criatividade é essencial para uma educação estética que dialogue com a realidade das crianças, oportunizando a exploração e experimentação livre.

O Capítulo 2 fez uma análise histórica do conceito de infância que demonstra sua evolução partindo de um período de invisibilidade para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem, evidenciando a necessidade de políticas e práticas educativas que respeitem sua singularidade e potencial criativo e que incentivem ainda mais os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Brasil, 2018, p. 23).

Nesta lógica, as diretrizes curriculares e legislações garantem os direitos das crianças, mas ainda há avanços necessários, um exemplo é a LDBEN (Brasil, 1996) que não trata de arte ou estética especificamente na Educação Infantil, demonstrando que essa etapa da educação ainda merece atenção das políticas educacionais. Reconhecer a infância como tempo de possibilidades e transformação reforça a importância de práticas pedagógicas que conciliem conhecimento científico, cultural, artístico e respeito pelos ritmos próprios da infância.

Dessa forma, a valorização da educação estética na Educação Infantil é fundamental, pois provoca a capacidade de criar, imaginar e questionar, promovendo um aprendizado mais significativo e conectado à realidade infantil. A escola deve ser um ambiente acolhedor e que faça sentido para as crianças, onde as experiências incentivem a exploração, a criatividade e a autonomia.

O terceiro capítulo fez uma reflexão acerca da prática realizada no meu estágio em Educação Infantil relacionando com o conhecimento teórico e legislativo já exposto neste estudo. Reforçando a importância da estética, do brincar e da interação na Educação Infantil, evidenciando que essas dimensões não são complementares, mas essenciais para um aprendizado significativo. O percurso investigativo sobre escadas demonstrou como a arte pode ressignificar o ambiente escolar, permitindo que as crianças se apropriem de novas perspectivas, proporcionando experiências pertinentes à realidade delas e, por isso, significativas.

A experiência estética imersiva proporcionada pelo percurso investigativo, pela literatura, a organização dos espaços e pela seleção de materiais, aliada à ludicidade, ampliou a capacidade das crianças de expressar-se, criar e interpretar o mundo ao seu redor, garantindo que as interações, o brincar, e a estética fossem reconhecidos como estratégias legítimas de aprendizagem. O desenvolvimento motor e as manifestações artísticas foram integrados de forma natural, possibilitando uma vivência mais dinâmica e sensível.

Ao longo do percurso investigativo, as sessões permitiram que as crianças vivenciassem a estética e a ludicidade de maneira imersiva, transformando os espaços e



objetos do cotidiano. A exploração das escadas presentes na escola, a visita ao Anexo CECRIS e a apreciação da obra de Regina Silveira, demonstram que, quando o ambiente escolar é planejado para provocar a curiosidade, a criatividade e a imaginação, ele se torna um território fértil para descobertas e aprendizagens significativas.

Além disso, a pesquisa revelou a necessidade de valorizar a autonomia infantil e superar modelos rígidos de ensino, reafirmando o papel da educadora como pesquisadora do mundo, atenta às interações e descobertas das crianças.

No entanto, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica evidencia que sempre há possibilidades de aprimoramento, como no caso da sessão de registros gráficos, que hoje eu conduziria de maneira diferente. Percebo a necessidade de ampliar meu repertório estético para criar ambientes mais convidativos, acolhedores e propícios à expressão artística das crianças, indo além de simplesmente dispor as imagens das escadas no chão e convidar as crianças a desenhar, como ocorreu durante meu estágio. Esse ponto também é algo que poderia ser mais explorado na formação do curso de Pedagogia, pois além de haver pouco espaço de discussão sobre os princípios da educação ao longo do curso, as ações pedagógicas abordam muito pouco a preocupação estética dos espaços e dos materiais. Durante quatro anos e meio de formação no curso de Pedagogia, foram raros os espaços de diálogo sobre os convites estéticos que fazemos às crianças para as investigações, talvez em virtude da ausência de um profissional da área da Arte na composição do quadro docente do curso.

Assim, este trabalho de conclusão de curso reafirma que as interações, o brincar e a estética são indissociáveis, devendo ser cada vez mais incorporados às escolas de Educação Infantil para preservar a riqueza e o encanto da infância. Valorizar essas práticas significa preservar a aquarela da infância sempre intensa e colorida, garantindo que as crianças tenham espaço para exercer seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 23).

Por fim, espero que este TCC contribua para o debate sobre a estética na Educação Infantil, inspirando práticas pedagógicas que respeitem a participação infantil e promovam experiências sensíveis e criativas. Que este estudo sirva como um convite à reflexão sobre a riqueza do olhar sensível e criativo na construção do conhecimento, garantindo que a infância seja vivida com liberdade, encantamento e possibilidades infinitas, sem nunca perder a cor, sem nunca descolorir afinal:

NESSA ESTRADA NÃO NOS CABE  
CONHECER OU VER O QUE VIRÁ  
O FIM DELA NINGUÉM SABE  
BEM AO CERTO ONDE VAI DAR  
(Toquinho, 1983)

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Ouvindo histórias. In: ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. cap 1, p. 15-124
- ANDRADE, Priscila Ferreira de. Artes Plásticas na Educação Infantil. **REP's - Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop - MT, v. 8, ed. 21, p. 190-206, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9947>. Acesso em: 11 mai. 2025.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2ª edição. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p.
- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Bluncher, 2012.
- BOGDAN, Robert C; BIKLER, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bistream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bistream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 abr. 2024.
- \_\_\_\_\_. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009 a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 22 nov. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução Nº5, de 17 de Dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. [S. l.], 2009 b. Disponível em: [https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 22 nov. 2024.
- \_\_\_\_\_. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. [Versão online]. Brasília: MEC/UFRGS, 2009 b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025
- DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e Construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. São Paulo: Phorte, 2018.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A imagem na pesquisa educacional e os princípios éticos da pesquisa. **Revista Teias**, [s. l.], v. 16, p. 115-124, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24536/17516>. Acesso em: 6 ago. 2025.

HANAUER, Fernanda. Riscos e Rabiscos: O desenho na Educação Infantil. **Perspectiva**, Erechim, v. 37, ed. 140, p. 73 - 82, 2013. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140\\_374.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_374.pdf). Acesso em: 9 mai. 2025.

HOYUELOS, Alfredo. **A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi**. 1ª edição. ed. São Paulo: Phorte, 2020. 286 p. ISBN 978-65-990174-7-6.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan/jun 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27895/29667>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIPPI, Elisiane Andreia; FUSSINGER, Natana; LOPES, Valéria Bertoletti. Olhares para as crianças e suas infâncias no decorrer dos tempos. In: SOUZA, Flávia Burdzinski de; SANTOS, Gardia Maria (org.). **Saberes da docência para a Educação Infantil**: Entre reflexões teóricas, poesias e crônicas. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 31-52.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazo Afonso de. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga - Portugal: Bezerra Editora, dez 1997. cap. Introdução, p. 9-30. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79715>. Acesso em: 11 abr. 2025.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo?: Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3ª edição. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. cap. Estudo Cinco, p. 93-107.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. **Documento Orientador do Território Municipal de Erechim Educação Infantil - versão 2021 (DOTME)**. Erechim: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/uploads/paginas/32fe58eb0e2877e4dbe51c41cc24f3ea.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2025.

SILVA, Ana Líssia da; HADDAD, Lenira. “Por que o seu ‘caderninho’ está cheio de escritas?”: pesquisas com crianças, metodologias e participação infantil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 150-174, jan/mar 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v23n76/1981-416X-rde-23-76-150.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SILVA, José Fonseca da; SCHNEIDER, Henrique Nou. **Tutorial Análise Textual Discursiva**: (baseado na obra de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi). Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação. São Cristóvão, Sergipe, 2024.

SILVA, Rejane Matias Gomes da; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Em defesa de uma Educação Estética como Ética do Ensinar e do aprender em espaços escolares. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 14, ed. 42, p. 495 - 505, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1551/729>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; BRITO, Janaína Marqueti Herzogenrath de. Crianças e Currículo na Educação Infantil: interagir e brincar como formas de se apropriar do mundo. *In*: SOUZA, Flávia Burdzinski de; SANTOS, Gardia Maria (org.). **Saberes da docência para a Educação Infantil**: Entre reflexões teóricas, poesias e crônicas. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 53-73.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Ética, docência e infância(s). *In*: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruno de Oliveira; MARCELINO, Patrícia Carlesso (org.). **Ética e Docência**: Volume I. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 59-71. Disponível em: <https://www.upf.br/upfeditora/livros-publicados/e-books/educacao>. Acesso em: 22 maio 2025

SOUZA, Flávia Burdzinski de; VASCONCELLOS, Queila Almeida; SCHMITH, Roberta. Os princípios estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: diálogos com a gramática da argila. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17620/209209214450>. Acesso em: 7 abr. 2025.

SOUZA, Sílvia Helena Virote de. A Criança e a Expressão do Pensamento através do Grafismo. **Revista Thema**, Pelotas, v. 9, ed. 2, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/106248390/A\\_Crian%C3%A7a\\_e\\_a\\_Express%C3%A3o\\_do\\_Pensamento\\_atrav%C3%A9s\\_do\\_Grafismo](https://www.academia.edu/106248390/A_Crian%C3%A7a_e_a_Express%C3%A3o_do_Pensamento_atrav%C3%A9s_do_Grafismo). Acesso em: 1o mai. 2025.

VARGAS, Gardia; HOFFMANN, Deborah Zaffonato; ROMANOSKI, Jessica. O brincar na Escola da Infância: o lúdico e a aprendizagem. *In*: SOUZA, Flávia Burdzinski de; SANTOS, Gardia Maria (org.). **Saberes da docência para a Educação Infantil**: Entre reflexões teóricas, poesias e crônicas. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 75-90.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.. Tradução: Thais Helena Bonini. 1ª edição. ed. São Paulo: Phorte, 2017. 327 p. ISBN 978-85-7655-668-8.

## APÊNDICE 1 - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Nome



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM

Curso de  
Pedagogia

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E NOME

A criança: \_\_\_\_\_,

\_\_\_\_\_ (nacionalidade), menor, neste ato está devidamente representada por seu(sua) responsável legal: \_\_\_\_\_

(nome), \_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ (estado civil), inscrito no CPF nº \_\_\_\_\_, que AUTORIZA o uso de seu nome – acima citado

– e de sua imagem, em produções, fotografias e vídeos, a serem utilizados no material de trabalho do *Estágio em Educação Infantil*, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim, realizado no segundo semestre de 2023, pela professora/estagiária

\_\_\_\_\_. A presente autorização é concedida a título gratuito e abrange o uso do nome da criança acima mencionada e de sua imagem, com o fim específico de publicação de conteúdo pedagógico (incluindo a organização de relatórios de estágio, trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos), em todo território nacional e internacional, sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo.

*Por esta ser a expressão da minha vontade,*

***declaro que AUTORIZO o uso do nome e da imagem da criança acima mencionada,***

*sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos conexos a sua imagem ou identidade e, portanto, assino a presente autorização:*

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável)

Erechim-RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

## APÊNDICE 2 - Declaração de Uso de Imagens do Espaço Escolar



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL**  
CAMPUS ERECHIM

**Curso de  
Pedagogia**

### DECLARAÇÃO DE USO DE NOME E IMAGENS DO ESPAÇO ESCOLAR

Eu, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ (estado civil), inscrito(a) no CPF sob o  
nº \_\_\_\_\_, residente no endereço  
\_\_\_\_\_, no município  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ (cidade/estado), RESPONSÁVEL pela instituição  
\_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso  
do nome da instituição – acima citado – e de imagens dos espaços e materiais escolares, que abrangem as produções de  
crianças, fotografias e vídeos, a serem utilizados no material de trabalho do *Estágio em Educação Infantil*, do curso de  
Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *Campus Erechim*, realizado no segundo semestre de 2023,  
pela professora/estagiária \_\_\_\_\_. A presente autorização é concedida  
a título gratuito e abrange o uso do nome da escola acima mencionado e de imagens do espaço escolar, com o fim  
específico de publicação de conteúdo pedagógico (incluindo a organização de relatórios de estágio, trabalhos de conclusão  
de curso e artigos científicos), em todo território nacional e internacional, sem qualquer ônus para a instituição e em caráter  
definitivo.

*Por esta ser a expressão da minha vontade,*

*declaro que AUTORIZO o uso do nome e das imagens do espaço escolar da instituição acima mencionada,  
sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos conexos a sua imagem e, portanto, assino a presente  
autorização:*

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo da direção ou responsável legal da escola

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Escola: \_\_\_\_\_

Estagiária (o): \_\_\_\_\_