



UNIVALI

**UNIVERSIDADE
DO VALE DO ITAJAÍ**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA MONTEIRO TOMASI

PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS E ARTÍSTICAS COM OS BEBÊS

**ITAJAÍ
2025**

FERNANDA MONTEIRO TOMASI

PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS E ARTÍSTICAS COM OS BEBÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. **Adair de Aguiar Neitzel**.

**ITAJAÍ
2025**

FERNANDA MONTEIRO TOMASI

PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS E ARTÍSTICAS COM OS BEBÊS

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

Linha de Pesquisa: Cultura, Tecnologia e Aprendizagem.

Itajaí, 9 de abril de 2025.

Prof.^a Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Adair de Aguiar Neitzel
UNIVALI – Orientadora

Prof.^a Dra. Carla Carvalho
FURB

Prof.^a Dra. Regina Célia Linhares Hostins
UNIVALI



Dedicatória

Com muito carinho, dedico esta pesquisa à minha mãe, Derci, ao meu pai, Antonio Tomasi, *in memoriam*, ao meu irmão, Venicio, à minha irmã, Andréia, e à minha sobrinha, Victória, que foram a força e o porto seguro para continuar minha jornada de descobertas e conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Nesta instigante trajetória de descobertas e desafios, tenho de agradecer:

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Adair de Aguiar Neitzel, por sua companhia, pelo seu apoio e pelos seus valiosos ensinamentos. Minha gratidão.



A todos os colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), por terem sido fundamentais em minha caminhada.

A todos os participantes do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, pelo compartilhamento de leituras, pelas conversas e pelo crescimento acadêmico proporcionado

Aos colegas e professores da turma de 2015 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Univali, minha saudade e o meu reconhecimento de que, nesse momento, uma linda porta se abriu em minha vida.

Aos professores e funcionários do Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã, de Balneário Camboriú, pela prolífica convivência e pela luta em oferecer uma educação de qualidade a nossos alunos.

Aos artistas Jorge Schröder, Jorge Ortega, Roberto Batistas Netto, Mestre Coruja e demais integrantes da Abadá-Capoeira de Balneário Camboriú, pelo desprendimento, pela graciosidade, pela dedicação e por acreditarem no projeto desenvolvido. Minha eterna gratidão.

Às colegas Glaucia Weber, Tânia Marques, Iria Escobar e Julia Corteletti, meus agradecimentos por terem realizado o Projeto de Mediação Cultural.

À gestora Márcia Regina dos Santos e ao supervisor Paulo César da Glória, do Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã, de Balneário Camboriú, meus eternos agradecimentos pelo imenso apoio e suporte ao projeto desenvolvido. Agradeço também à atual gestora Sônia Regina da Silva dos Santos e à administradora Carmen Fátima Ferreira pelo apoio e incentivo.

Às colegas professoras regentes de turma, Crislaine Granemann, Gabriela Augusta Pilatti, Liliane Behne e Raquel Fernandes, obrigada pelo apoio e pela dedicação, pois vocês foram fundamentais na construção do projeto.

À secretária Marizete Sant'Ana (Zety), minha gratidão pela contribuição e pelo incentivo ao lado da então gestora Márcia Regina dos Santos, com quem compartilhou, naquele período, o compromisso com o acolhimento e a realização do projeto. Agradeço ainda à Marineusa Gonçalves (Mari), profissional de apoio da equipe escolar, por todo o suporte oferecido e por sua colaboração sempre generosa.

Aos meus queridos alunos e seus familiares, por proporcionarem a concretização desta inesquecível experiência educacional em minha vida.

À minha família, pelo amor, pelo carinho e pela proteção que me proporcionaram para chegar até aqui.

Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.

Por isso gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
por isso me grito,
por isso me exponho nu,
com todo o meu peso de homem,
de tristeza,
de carne,
e de vísceras,
eu sem tamanho.
Carlos Drummond de Andrade, em *Mundo grande*



Na casa dos avós
Marina Chulovich Viktorovna, 1998
Óleo sobre tela

Escrevo diante da janela aberta.
Minha caneta é cor das venezianas:
Verde!... E que leves, lindas filigranas
Desenha o sol na página deserta!
Não sei que paisagista doidivanas
Mistura os tons... acerta... desacerta...
Sempre em busca de nova descoberta,
Vai colorindo as horas quotidianas...
Jogos da luz dançando na folhagem!
Do que eu ia escrever até me esqueço...
Pra que pensar? Também sou da
paisagem...
Vago, solúvel no ar, fico sonhando...
E me transmuta... iriso-me... estremeço...
Nos leves dedos que me vão pintando!
Mario Quintana, em *Escrevo diante da janela aberta*.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Cultura, Escola e Educação Criadora” e à Linha de Pesquisa “Cultura, Tecnologia e Aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), aborda a temática da educação estética para bebês por meio de intervenções artísticas no Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã, em Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil. A pesquisa embasou-se na importância da arte como elemento essencial para o desenvolvimento integral na primeira infância e na valorização da diversidade cultural brasileira. Embora a literatura reconheça a relevância da educação estética na formação infantil, após revisão bibliográfica, verificou-se uma escassez de estudos específicos que integrem a arte com as matrizes culturais brasileiras, entre elas a indígena, a africana e a regional, voltados para bebês. Essa ausência motivou a investigação sobre como essas experiências podem impactar o desenvolvimento estético (sensorial, emocional e cognitivo) das crianças. O objetivo geral foi interpretar como os bebês interagem com os objetos artísticos. Os objetivos específicos propostos foram: problematizar a educação estética para bebês por meio da experiência artística; explorar proposições artísticas com os bebês; refletir sobre a educação estética pela diversidade étnica, cultural e artística brasileira, valorizando a riqueza da diversidade que constitui os indivíduos. A pesquisa fundamentou-se em Johann Christoph Friedrich von Schiller, que defende a educação estética como movimento de integração da razão e sensibilidade por meio da arte, gerando o impulso lúdico. Também a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, proposta por Loris Malaguzzi e Lorenzo Manera, foi um dos fundamentos, enfatizando a arte como linguagem essencial da infância. A investigação dialogou, ainda, com perspectivas de Darcy Ribeiro sobre a diversidade cultural brasileira. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, com intervenções artísticas planejadas para bebês de um a dois anos de idade. Foi utilizada a metodologia artística de pesquisa, com ênfase em registro fotográfico e videográfico, que capturaram as interações das crianças com diferentes materiais e proposições culturais, sempre respeitando princípios éticos e legais. O projeto desenvolvido permitiu concluir que as interações artísticas promovem o desenvolvimento sensorial, emocional e cognitivo dos bebês, evidenciado pelo encantamento e pelo engajamento com os objetos artísticos. A pesquisa ainda destacou a importância da educação estética na primeira infância, não apenas como meio de expressão, mas como um movimento para fortalecer a identidade cultural e a diversidade. A introdução de elementos das culturas indígena e africana, além de artistas locais, possibilitou ampliar o repertório estético das crianças, promovendo maior valorização das raízes culturais. Além disso, o projeto envolveu ativamente a comunidade escolar e as famílias, reforçando a importância da arte como nutrição estética que possibilita a inclusão e o desenvolvimento integral. As experiências estéticas promovem uma educação integral, culturalmente significativa e socialmente engajada, que repercutirá no desenvolvimento dos bebês, o que permite afirmar que a educação estética é um direito da criança pequena.

Palavras-chave: educação estética; arte; Educação Infantil; bebês; diversidade cultural brasileira.

ABSTRACT

This research, linked to the Research Group “Culture, School, and Creative Education” and the Research Line “Culture, Technology, and Learning” of the Graduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí (UNIVALI), explores the theme of aesthetic education for babies through artistic interventions at the *Sementes do Amanhã* Early Childhood Education Center in Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brazil. The study is grounded in the recognition of art as a fundamental component of holistic early childhood development and the appreciation of Brazilian cultural diversity. Although the literature acknowledges the significance of aesthetic education in early childhood development, a literature review revealed a scarcity of studies specifically integrating art with Brazilian cultural matrices—such as Indigenous, African, and regional traditions—targeted at babies. This gap prompted an investigation into how such experiences influence children’s aesthetic development (sensory, emotional, and cognitive). The main objective was to interpret how babies interact with artistic objects. The specific objectives were: to problematize aesthetic education for babies through artistic experience; to explore artistic proposals with babies; and to reflect on aesthetic education through the lens of Brazil’s ethnic, cultural, and artistic diversity, emphasizing the richness of the elements that shape individual identities. The research is theoretically grounded in Johann Christoph Friedrich von Schiller, who conceptualizes aesthetic education as a process integrating reason and sensitivity through art, generating the impulse to play. Additionally, the study draws upon the Reggio Emilia pedagogical approach, developed by Loris Malaguzzi and Lorenzo Manera, which emphasizes art as a fundamental language of childhood. The investigation also engages with Darcy Ribeiro’s perspectives on Brazilian cultural diversity. The study employed a qualitative research approach, implementing artistic interventions designed for babies aged one to two years. An arts-based research methodology was adopted, with a focus on photographic and video documentation to capture children’s interactions with diverse materials and cultural propositions, while adhering to ethical and legal principles. The findings indicate that artistic interactions significantly contribute to babies’ sensory, emotional, and cognitive development, as demonstrated by their engagement and fascination with artistic objects. The research further underscores the importance of aesthetic education in early childhood, not only as a form of expression but also as a means to strengthen cultural identity and promote diversity. The incorporation of elements from Indigenous and African traditions, alongside works by local artists, expanded the children’s aesthetic repertoire, fostering a deeper appreciation of their cultural roots. Moreover, the project actively involved the school community and families, reinforcing the role of art as a form of aesthetic enrichment that fosters inclusion and holistic development. Aesthetic experiences provide a comprehensive, culturally meaningful, and socially engaged education that impacts babies’ development, leading to the assertion that aesthetic education is a fundamental right of young children.

Keywords: aesthetic education; art; Early Childhood Education; babies; Brazilian cultural diversity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diálogos com pesquisas do GP, da BDTD e BTD da Capes	30
Figura 2 – Títulos e focos da investigação das pesquisas analisadas	45
Figura 3 – Objetos das pesquisas analisadas	46
Figura 4 – Relação entre autores, metodologias e referenciais teóricos	47
Figura 5 – Diversidade do referencial teórico apresentado pelas pesquisas selecionadas	49
Figura 6 – Diversidade do referencial metodológico apresentado pelas pesquisas selecionadas	50
Figura 7 – Atividade no Pátio Central do Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã	58
Figura 8 – Convite para reunião dos pais	62
Figura 9 – Reunião com os pais	63
Figura 10 – Distribuição espacial das etnias indígenas em Santa Catarina	98
Figura 11 – Mymba e seus encantos indígenas 8	111
Figura 12 – Mymba e seus encantos indígenas 9	112
Figura 13 – Mymba e seus encantos indígenas 10	113
Figura 14 – Máscaras: expressões africanas 2	120
Figura 15 – Máscaras: expressões africanas 3	121
Figura 16 – Máscaras: expressões africanas 8	126
Figura 17 – Máscaras: expressões africanas 9	127
Figura 18 – Máscaras: expressões africanas 12	130
Figura 19 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 1	137
Figura 20 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 2	138
Figura 21 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 4	140
Figura 22 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 7	143
Figura 23 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 8	144
Figura 24 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 9	145
Figura 25 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 14	150
Figura 26 – Esculturas em madeira de Jorge Schröder	154

Figura 27 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 4.....	159
Figura 28 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 5.....	161
Figura 29 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 13.....	175

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã.....	57
Imagem 2 – Bebês do Berçário BIIB reunidos.....	59
Imagem 3 – Sala de Referência do NEISA	60
Imagem 4 – Escultor Jorge Ortega.....	99
Imagem 5 – Aldeia Mymba Roka, Biguaçu, Santa Catarina.....	100
Imagem 6 – Cotidiano das crianças Aldeia Mymba Roka, Biguaçu, Santa Catarina	100
Imagem 7 – Chocalho/Maracá – Instrumento musical indígena.....	103
Imagem 8 – Mymba e seus encantos indígenas 1	104
Imagem 9 – Mymba e seus encantos indígenas 2	105
Imagem 10 – Mymba e seus encantos indígenas 3	106
Imagem 11 – Mymba e seus encantos indígenas 4	107
Imagem 12 – Mymba e seus encantos indígenas 5	108
Imagem 13 – Mymba e seus encantos indígenas 6	109
Imagem 14 – Mymba e seus encantos indígenas 7	110
Imagem 15 – Ceramista Roberto Batista Neto, Bob.....	116
Imagem 16 – Máscaras: expressões africanas 1	119
Imagem 17 – Máscaras: expressões africanas 4	122
Imagem 18 – Máscaras: expressões africanas 5	123
Imagem 19 – Máscaras: expressões africanas 6	124
Imagem 20 – Máscaras: expressões africanas 7	125
Imagem 21 – Máscaras: expressões africanas 10	128
Imagem 22 – Máscaras: expressões africanas 11	129
Imagem 23 – Máscaras: expressões africanas 13	131
Imagem 24 – Máscaras: expressões africanas 14	132
Imagem 25 – Mestre Coruja na proposição “Capoeira: arte em música e dança”...	134
Imagem 26 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 3	139
Imagem 27 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 5	141

Imagem 28 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 6	142
Imagem 29 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 10	146
Imagem 30 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 11	147
Imagem 31 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 12	148
Imagem 32 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 13	149
Imagem 33 – Escultor Jorge Schröder	153
Imagem 34 – Escultor Jorge Schröder em seu ateliê	155
Imagem 35 – Esculturas da série “Silhueta” – Escultor Jorge Schröder	155
Imagem 36 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 1	156
Imagem 37 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 2	157
Imagem 38 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 3	158
Imagem 39 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 6	162
Imagem 40 – Escritora Adair de Aguiar Neitzel	164
Imagem 41 – Livro <i>Jardim Secreto</i> , de Adair de Aguiar Neitzel	165
Imagem 42 – Literatura: conhecendo o Jardim Secreto dos bebês 1	167
Imagem 43 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 2	168
Imagem 44 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 3	169
Imagem 45 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 4	169
Imagem 46 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 5	170
Imagem 47 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 6	170
Imagem 48 – literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 7	171
Imagem 49 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 8	172
Imagem 50 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 9	172
Imagem 51 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 10	173
Imagem 52 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 11	174
Imagem 53 – Literatura: conhecendo o Jardim Secreto dos bebês 12	174
Imagem 54 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 14	176
Imagem 55 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 15	177
Imagem 56 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 16	178

Imagem 57 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 17	178
Imagem 58 – Literatura: conhecendo o Jardim Secreto dos bebês 18	179
Imagem 59 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 19	180
Imagem 60 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 20	180
Imagem 61 – Literatura: conhecendo o Jardim Secreto dos bebês 21	181
Imagem 62 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 22	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo das pesquisas encontradas no banco de dados da BTB da Capes, da BDTD e do GP Cultura, Escola e Educação Criadora	31
Quadro 2 – Planejamento geral das proposições.....	56
Quadro 3 – Pseudônimos oferecidos às crianças	64
Quadro 4 – Desenvolvimento da proposição estética “Mymba e seus encantos indígenas”.....	101
Quadro 5 – Desenvolvimento da proposição estética “Máscaras: expressões africanas”.....	117
Quadro 6 – Desenvolvimento da proposição estética “Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança”	134
Quadro 7 – Desenvolvimento da proposição estética “Escultura: o olhar, o sentir e o perceber”	151
Quadro 8 – Desenvolvimento da proposição estética “Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês”	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abadá-Capoeira	Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte-Capoeira
AIESM	<i>International Association for Monumental Sculpture Events</i>
BTD	Banco de Teses e Dissertações
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAU	Colégio de Aplicação da Univali
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GP	Grupo de Pesquisa
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IJS	Instituto Jorge Schröder
ISSA	<i>International Sculpture Symposium Alliance</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIC	Lei de Incentivo à Cultura
MEC	Ministério da Educação
NEISA	Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã
ONGs	Organizações não Governamentais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul

SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
Univille	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: E FOI ASSIM QUE ME ENVOLVI COM O CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA	18
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	27
3	METODOLOGIA.....	53
4	EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR, O VER, O SENTIR E O PERCEBER	70
5	PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS PARA BÊBES: UMA BELA VIAGEM PELAS RIQUEZAS CULTURAIS BRASILEIRAS	90
5.1	Mymba e seus encantos indígenas.....	96
5.2	Máscaras: expressões da África	114
5.3	Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança	132
5.4	Escultura: o olhar, o sentir e o perceber	151
5.5	Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês	163
6	EPÍLOGO SENSÍVEL: TECENDO SABERES E DESCOBRINDO HORIZONTES.....	184
	REFERÊNCIAS.....	189

1 INTRODUÇÃO: E FOI ASSIM QUE ME ENVOLVI COM O CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA

[...] se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico).
Alfredo Hoyuelos (2006, p. 131).

Hoyuelos (2006), na epígrafe, lembra a importância da escuta atenta às crianças como fundamento para a construção de um diálogo significativo com elas. O autor sugere que a capacidade de estar com as crianças e interagir com elas de maneira autêntica depende, antes de tudo, da nossa disposição para ouvi-las genuinamente. A escuta, nesse contexto, não é apenas um ato passivo de captar palavras, mas envolve um compromisso ativo em compreender seus gestos, suas expressões e seus silêncios. O corpo, o espaço compartilhado, as regras da comunicação e os significados subjacentes também fazem parte desse processo.

Essa reflexão é particularmente relevante para contextos educativos e de pesquisa com crianças, pois desafia a visão do adulto como centro da comunicação e destaca que o verdadeiro diálogo não ocorre de forma unilateral. Para que a interação seja frutífera, é necessário reconhecer as crianças como sujeitos de conhecimento e expressão, capazes de contribuir para a construção de sentidos na relação com os adultos. A partir dessa reflexão, nesta pesquisa, propomo-nos a estudar a educação estética com bebês por meio de intervenções artísticas que contemplem a diversidade cultural brasileira.

Sou professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil. Trabalho no Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã (NEISA), ligado à Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú. Fui seduzida pela temática da educação estética quando cursava a graduação em Pedagogia na Universidade do Vale do Itajaí (Univali)¹. No ano de 2015, participei, como aluna bolsista, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), oferecido pela Univali. Por meio do Pibid, tive a oportunidade de

¹ “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, administrada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Seu objetivo principal é incentivar a formação de professores para a educação básica, proporcionando aos estudantes de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas” (Capes, 2024).

atuar em escolas públicas desde os primeiros semestres de minha formação acadêmica. Essa vivência prática foi supervisionada por professores experientes, permitindo que eu desenvolvesse habilidades pedagógicas essenciais que possibilitaram compreender melhor os desafios e as realidades do ambiente escolar. Esse programa, em 2015, possuía, em um de seus eixos, a Educação Estética.

A partir dessa vivência como bolsista acadêmica, passei a me interessar pelo assunto. Ainda no ano de 2016, em estágio realizado na disciplina de Prática Docente, quando ainda aluna do curso de Pedagogia, realizei atividades tendo a educação estética como vetor principal, fato que ampliou ainda mais o meu interesse pela temática. Também em 2016, persisti nos estudos sobre educação estética, quando participei do VI Encontro Nacional das Licenciaturas e do V Encontro Nacional do Pibid, que ocorreram na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), onde apresentei o trabalho intitulado *Revitalização do espaço do pátio escolar e recreio pedagógico: possibilidades de formação estética e mediações inter e intrapsicológicas*.

Finalizando a graduação em Pedagogia, no ano de 2018, apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *O processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação estética*, quando o tema voltou a ser abordado. Ao longo de minha vida e de minha carreira como professora, sempre houve o desejo e o interesse latente de aprofundar os estudos sobre a educação estética. Todavia, a vida, com seus percalços e dificuldades, fez com que o sonho de continuar os estudos sobre o tema fosse adiado por um bom tempo.

No entanto, no ano de 2023, apesar das responsabilidades profissionais e familiares, decidi retomar e concretizar meu desejo de estudar o tema. Novamente, as portas foram abertas no local de minha formação em Pedagogia. Matriculei-me no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Univali, na Linha de Pesquisa “Cultura, Tecnologia e Aprendizagem”.

Ao ser novamente inserida nesse ambiente de estudos, meu interesse em participar do Grupo de Pesquisa (GP) “Cultura, Escola e Educação Criadora”² foi uma

² “Este grupo de pesquisa tem por objetivo investigar como a cultura, em especial a arte e a estética, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito. Os projetos de pesquisa estão direcionados para discussões que envolvem as áreas Literatura, Artes Visuais, Teatro, Cinema, Dança e Música, com o intuito de discutir a natureza do conhecimento sensível e sua interferência principalmente na constituição do discente e docente” (Univali, 2024).

consequência. Eis que lá já ocorriam estudos e pesquisas relacionadas às linguagens artísticas desde o ano de 2010. Nesse grupo, passei a compreender melhor o conceito, as repercussões e a importância da educação estética. O GP tem Johann Christoph Friedrich von Schiller como referência teórica no que diz respeito à concepção de educação estética. Sua filosofia continua sendo relevante, especialmente em debates sobre arte, ética e educação. Levando em consideração a concepção de Schiller a respeito da importância da educação estética na formação humana, bem como as influências recebidas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, a centralidade desta pesquisa está na educação estética pela e por meio da arte.

Esta pesquisa adota a concepção de Schiller, com apoio e subsídios de uma tradição acadêmica de mais de 14 anos, formada por esse GP em atividade no PPGE da Univali. Dessa forma, a compreensão do que seja educação estética está em consonância com o que propõem Neitzel, Piske e Hentchen (2023, p. 410):

Ao jogar com a obra de arte, o sujeito educa-se esteticamente porque, na contemplação e na reflexão sobre o objeto estético e artístico, ele equilibra razão e sensibilidade, adquire autonomia intelectual e deixa de ser bárbaro. Por meio da educação estética, aprendemos a ter um pensamento sensível e, também, racional, pois nossa completude depende de desenvolvermos razão e sensibilidade.

As autoras destacam a importância de educar-se esteticamente para nossa completude ao jogar com a obra de arte. Arte que impulsiona o sujeito a ser educado esteticamente, ao desenvolver sua razão e sensibilidade, promovendo seu equilíbrio de vida e na vida. Por sua vez, as proposições artísticas e estéticas com bebês representam uma abordagem inovadora e necessária para o desenvolvimento infantil. Conforme os estudos de Manera (2022a, 2022b), Malaguzzi (1999a, 1999b), Neitzel, Steil e Barontini (2022) e Duarte Júnior (2000), a educação estética não deve ser vista como um elemento secundário, mas, sim, como um direito essencial das crianças.

As interações sensoriais e artísticas proporcionadas desde os primeiros anos de vida têm o poder de transformar o modo como as crianças percebem o mundo e se expressam dentro dele. A abordagem de Reggio Emilia reforça essa visão ao valorizar a arte como uma das principais linguagens da infância, oportunizando que as crianças explorem o mundo ao seu redor de maneira sensível e criativa. Manera (2019) consideram que a arte e as experiências estéticas podem ser fundamentais para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e sensorial desde os primeiros

anos de vida. Malaguzzi (1999a) já enfatizava a importância de proporcionar às crianças um ambiente rico em estímulos estéticos, onde possam explorar suas múltiplas linguagens. O pesquisador acreditava que as crianças são sujeitos criativos e capazes, que aprendem por meio da interação com o ambiente e com os outros.

Na abordagem de Reggio Emilia, a arte e a estética são integradas em todas as atividades diárias, o que possibilita às crianças desenvolverem sua capacidade expressiva e criativa de maneira plena. Essa perspectiva dialoga fortemente com as proposições de outros estudos que convergem na defesa de que as experiências estéticas são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. A arte, como elemento central da educação estética, atua não apenas como meio de expressão, mas também como elemento propulsor da aprendizagem.

Assim, a proposta desta dissertação também dialoga com as pesquisas desenvolvidas em Reggio Emilia, onde as crianças são vistas como “protagonistas” do seu próprio aprendizado. Isso significa que, ao interagirem com diferentes materiais artísticos e estéticos, as crianças constroem seus próprios significados, em um processo que envolve tanto a exploração sensorial quanto a criação simbólica. Esse conceito de múltiplas linguagens, ou “cem linguagens”, como Malaguzzi (1999a) denominava, destaca a riqueza do potencial infantil em expressar-se de diversas maneiras, seja por meio da pintura, da escultura ou da música. As práticas pedagógicas baseadas em Reggio Emilia buscam ampliar essas experiências, promovendo um ambiente de constante descoberta e aprendizagem sensível.

Essa abordagem de Reggio Emilia, amplamente discutida por Lorenzo Manera em seus estudos, propõe uma integração entre arte e educação estética no desenvolvimento infantil (Manera, 2022a). Trata-se de uma filosofia educacional baseada na imagem da criança como um ser com fortes potencialidades de desenvolvimento. A criança é um sujeito de direitos, que aprende por meio das cem linguagens próprias de todos os seres humanos e cresce nas relações com os outros (Malaguzzi, 1999b; Sá, 2010).

Para Manera (2019), a experiência estética é vista como uma forma de aprendizado que vai além da simples manipulação de materiais artísticos. Segundo o autor, a estética na abordagem de Reggio Emilia está ligada à sensibilidade, à percepção e à interpretação que as crianças fazem do mundo ao seu redor. Manera (2019) destaca que, quando as crianças são encorajadas a explorar os materiais

artísticos em ambientes preparados esteticamente, elas desenvolvem não apenas suas habilidades motoras, mas também uma compreensão mais ampla e crítica sobre suas próprias capacidades criativas e sobre o ambiente em que estão inseridas.

Os estudos do GP Cultura, Escola e Educação Criadora estão, assim, em diálogo com as pesquisas de Lorenzo Manera. Segundo Neitzel, Steil e Barontini (2022), a educação estética é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, especialmente na infância. As autoras destacam que a interação com diferentes formas de arte – como música, escultura e pintura – não apenas promove o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, mas também estabelece uma base sólida para o desenvolvimento emocional e social. Ao serem expostos a materiais artísticos variados, os bebês desenvolvem uma sensibilidade estética que contribui significativamente para o pensamento crítico. Essa sensibilidade, conforme apontado pelas autoras, é fundamental para a formação humana integral e, especialmente, para o desenvolvimento de sujeitos criativos, capazes de responder de maneira inovadora às demandas do ambiente em que vivem.

A educação estética, como defendida por esses autores, não é apenas um conjunto de atividades artísticas realizadas de forma isolada. Pelo contrário, trata-se de uma abordagem que integra diferentes linguagens e expressões artísticas no cotidiano escolar, criando um ambiente rico em estímulos que favorece o desenvolvimento integral das crianças. Essa perspectiva é especialmente importante quando consideramos o trabalho de Malaguzzi (1999a) e a abordagem de Reggio Emilia, que coloca a arte no centro do processo educativo, oportunizando que as crianças explorem suas linguagens de maneira livre e criativa.

Conforme Malaguzzi (1999b), as crianças possuem múltiplas formas de expressão, e cabe aos educadores criarem ambientes e situações que favoreçam o florescimento dessas linguagens. A estética, nesse sentido, não se limita ao campo das artes visuais, mas abrange todas as formas de expressão artística humana, incluindo a literatura, a música, o teatro e a dança. Assim, os educadores podem oferecer às crianças oportunidades de se expressarem de maneira completa e significativa.

A proposta de Duarte Júnior (2000) também reforça essa visão ao argumentar que a estética deve ser integrada ao currículo. Para o autor, a arte oferece um espaço para a experimentação, onde as crianças podem vivenciar suas emoções de maneira

segura e construtiva. A inclusão de práticas estéticas no cotidiano escolar promove o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade, elementos fundamentais para a formação de indivíduos íntegros, criativos e críticos. Aprendemos com Duarte Júnior (2000) que há muitas formas de o ser humano educar-se esteticamente, mas esta pesquisa irá focar na educação estética pela arte.

De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p. 16), “[...] a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”. Esse ponto de vista é corroborado pelos documentos oficiais que regem a Educação Infantil no Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que mencionam a sensibilidade e a ludicidade como princípios fundamentais (Brasil, 2009, 2018).

Esses estudos demonstram que as proposições artísticas e estéticas com bebês não são apenas uma prática pedagógica criativa, mas uma necessidade essencial para o desenvolvimento integral da criança. A interação com a arte, especialmente nos primeiros anos de vida, oferece uma oportunidade única para que as crianças desenvolvam suas habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas na Educação Infantil continuem a explorar e integrar a arte em suas múltiplas formas, promovendo, assim, a educação estética e o desenvolvimento integral das crianças. Por ser a infância um período propício ao desenvolvimento das faculdades simbólicas, é fundamental que a arte esteja presente nas atividades cotidianas.

Tendo em vista essa compreensão, pensamos que a educação estética para os bebês pode oferecer também um campo fértil para a conexão com a pluralidade cultural brasileira. A articulação entre os princípios da abordagem de educação estética e a riqueza das matrizes culturais brasileiras (indígena e africana) possibilita criar propostas e diálogos pedagógicos que podem ampliar as experiências sensoriais, emocionais e criativas das crianças.

No contexto brasileiro, a diversidade cultural é uma característica central da identidade nacional, conforme destacado por Darcy Ribeiro (2015), que valoriza a miscigenação como um pilar da rica formação civilizacional brasileira. Incorporar essa diversidade na educação estética de bebês, especialmente por meio da arte, permite explorar as “cem linguagens” propostas pela abordagem de Reggio Emilia,

promovendo a criatividade, a sensibilidade e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Elementos da cultura indígena e africana, associados à produção de artistas locais, podem oferecer uma nova dimensão estética para o ensino da arte na Educação Infantil. Essa integração entre a educação estética e a diversidade cultural brasileira não apenas enriquece o repertório estético das crianças, mas também promove valores sociais importantes, como a empatia e o respeito à diversidade.

As experiências estéticas, mediadas por educadores, podem atuar como propostas inclusivas, possibilitando que cada criança explore suas potencialidades e raízes culturais em um ambiente acolhedor e criativo, onde todos se sintam representados e acolhidos em suas crenças, escolhas culturais e sociais. Ao unir os fundamentos da educação estética com a pluralidade cultural brasileira, cria-se uma pedagogia que celebra a diversidade, ampliando o imaginário infantil. Além disso, contribui para a formação de cidadãos sensíveis à riqueza cultural de nossa sociedade.

Assim, o suporte teórico da pesquisa encontra subsídios na concepção de educação estética de Schiller, na abordagem de Reggio Emilia, a partir da visão de Malaguzzi e Manera, e na perspectiva da riqueza da diversidade cultural brasileira, segundo os estudos de Darcy Ribeiro. O **objetivo geral** foi, então, interpretar como os bebês interagem com os objetos artísticos. O problema de pesquisa é: Como os bebês interagem com os objetos artísticos? Nesse sentido, a pesquisa teve como **objetivos específicos**: problematizar a educação estética para bebês por meio da experiência artística; explorar proposições artísticas com os bebês; refletir sobre a educação estética pela diversidade étnica, cultural e artística brasileira, valorizando a riqueza da diversidade que constitui os indivíduos.

Quanto às justificativas para a escolha do tema, verificamos inicialmente sua pertinência, uma vez que o PPGE da Univali possui, dentre seus objetivos: identificar problemas sociais e cientificamente relevantes, problematizando os conhecimentos científicos; desenvolver pesquisas para responder a esses problemas, respeitando o rigor metodológico e os princípios éticos da ciência; socializar os conhecimentos no âmbito acadêmico e nas práticas escolares; inserir a pesquisa como princípio da prática docente, tanto em atividades de ensino como de extensão; contribuir para a definição de políticas públicas em educação que atendam às necessidades sociais;

colaborar com os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil na proposição e na implementação de ações para a resolução de problemas na área das práticas educativas.

Por sua vez, a Linha de Pesquisa Cultura, Tecnologia e Aprendizagem desenvolve investigações relacionadas à cultura, às linguagens artísticas (literatura, teatro, dança, música e artes visuais) e aos processos educacionais mediados por tecnologia (Univali, 2023). Esta pesquisa estuda a educação estética, com a proposta de que a experiência artística pode problematizar e ampliar a concepção de educação estética na primeira infância pela experiência com a diversidade cultural brasileira. Entendemos existir pertinência temática entre o objeto de pesquisa e a linha de pesquisa escolhida.

A atualidade do tema proposto decorre da análise das DCNEI (Brasil, 2009), da BNCC (Brasil, 2018) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), as quais enfatizam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e a estética como princípio de desenvolvimento humano.

Por fim, este estudo tem potencial para influenciar positivamente a prática educacional, ao propor novas formas de integrar arte, diversidade cultural e estética nos espaços educativos, contribuindo para a formação integral dos bebês e para a valorização da pluralidade como elemento fundamental da convivência humana.

Eis que o objeto de pesquisa se insere na temática do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, que se propõe a investigar como a cultura, em especial a arte e a estética, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito. Destacamos, também, que, no contexto brasileiro, a pluralidade cultural derivada das matrizes indígenas e africanas, associada a artistas locais, é um elemento constitutivo da identidade nacional. Incorporar essas tradições à Educação Infantil é uma forma de celebrar e preservar a riqueza cultural do Brasil, ao mesmo tempo em que promove representatividade e desconstrói preconceitos históricos.

O ineditismo da temática³ pode ser verificado pelo fato de que, na bibliografia pesquisada até o momento (2024), não foi encontrado nenhum trabalho que se propôs

³ Foram pesquisados os seguintes descritores, utilizando o operador booleano “AND”: “estética” AND “educação” AND “infantil” AND “diversidade cultural”, sem resultados no Banco de Teses e Dissertações (BTD) do Portal da Capes, até 2023, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), até 2024.

a estudar especificamente a educação estética voltada para bebês, a partir da experiência artística com artefatos culturais de matriz africana e indígena, bem como com a produção de artistas locais

2 REVISÃO DE LITERATURA

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Daisy Pires Noronha e Sueli Mara S. P. Ferreira (2000, p. 191).

Essa passagem de Noronha e Ferreira (2000) descreve a função e a importância dos estudos de revisão bibliográfica para a construção do conhecimento. A revisão bibliográfica, dentro de um recorte temporal definido, permite mapear o estado da arte de um tema específico, identificando tendências, lacunas e evoluções conceituais dentro do campo estudado. Constatamos, a partir daí, que, para expandir as discussões sobre a temática desta pesquisa, foi importante considerarmos a contribuição de diferentes autores que tratam da educação estética na primeira infância. Assim sendo, realizamos uma revisão de literatura, pois entendemos que esse encaminhamento possibilita dar a conhecer ao pesquisador a dimensão das produções realizadas no âmbito da pós-graduação e identificar, também, em que aspectos esta pesquisa se aproxima ou se distancia das produções já existentes acerca da educação estética na Educação Infantil.

Em primeiro lugar, foi dada prioridade aos estudos que apresentam relevância ao tema proposto: pesquisas que exploram diretamente a relação entre arte, estética e desenvolvimento infantil, com foco específico na primeira infância. A escolha desses trabalhos se justifica pela necessidade de interpretar como os bebês interagem com os objetos artísticos. Foram selecionadas pesquisas que investigam práticas artísticas e experiências estéticas com bebês e crianças pequenas, com ênfase nas interações artísticas. Esses estudos oferecem *insights* valiosos sobre como as crianças se envolvem com diferentes formas de arte e como essas experiências contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Em consonância com essa proposta, a análise foi dividida em três grupos principais: a) pesquisas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora do PPGE da Univali; b) mapeamento das produções científicas de pós-graduação *stricto sensu* publicadas no BTD do Portal da Capes; c) mapeamento das produções científicas de pós-graduação *stricto sensu* publicadas na BDTD do Ibict.

Quanto aos trabalhos do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, ao qual a presente dissertação está vinculada, foram utilizados os seguintes descritores: “educação estética”, “arte na educação infantil”, “experiência estética”, “bebês” e “práticas artísticas”, com foco em trabalhos que investigam a interação das crianças com diferentes manifestações artísticas. Das dissertações e teses analisadas no GP, cinco foram selecionadas por se alinharem diretamente com o tema central desta dissertação: Brasil (2023), Hasper (2017), Oliveira (2024) e Reis (2014, 2024).

Na BDTD, realizamos um levantamento preliminar de teses e dissertações defendidas no período de 2009 a 2024, utilizando os seguintes descritores: “educação estética”, “arte na educação infantil”, “experiência estética”, “interação artística” e “culturas infantis”. Os resultados foram os seguintes: a) no que se refere ao descritor “educação estética”, foram encontrados 4.090 trabalhos, que foram filtrados por meio do operador booleano “AND” e o descritor “infantil”, chegando em 47 resultados, sendo quatro relevantes ao tema da pesquisa; b) quanto ao descritor “arte na educação infantil”, foram encontradas 31 pesquisas, das quais uma foi relevante ao tema; c) no que diz respeito ao descritor “experiência estética”, foram encontrados 1.022 trabalhos, que foram filtrados por meio do operador booleano “AND” e o descritor “infantil”, resultando em 85, sendo dois trabalhos relevantes; d) quanto ao descritor “interação artística”, foram encontradas três pesquisas, sem relevância para o tema; e) sobre o descritor “cultura infantil”, foram encontradas 183 pesquisas, sendo duas relevantes ao tema. Assim sendo, no que diz respeito à BDTD, foram encontrados nove trabalhos que dialogam com o tema da pesquisa, a saber: Bahiense (2014); Canteras (2009); Gonçalves (2023); Lisboa (2019); Oliveira (2016); Pereira (2019); Uliana (2014); Vieira (2016); Vieira (2019).

Em se tratando do BDT do Portal da Capes, verificamos os seguintes resultados, em 2023: a) “educação estética” – 553 achados, que foram filtrados por meio do operador booleano “AND” e o descritor “infantil”, resultando em sete trabalhos, sem relevância para o tema da pesquisa; b) quanto ao descritor “arte na educação infantil”, foram encontrados 12 trabalhos, porém sem relevância para o tema da pesquisa; c) com o descritor “experiência estética”, o resultado foi 890 trabalhos, que foram filtrados por meio do operador booleano “AND” e o descritor “infantil”, resultando em dez estudos, dos quais um foi considerado relevante; d) quanto ao

descriptor “interação artística”, o resultado foi de dez trabalhos, sem relevância; e) o descriptor “culturas infantis” resultou em 46, sem relevância para o tema da pesquisa.

Como o resultado foi ínfimo na seleção das teses e dissertações no Portal da Capes, ampliamos os critérios específicos que garantiram a relevância para o tema desta pesquisa. Adotamos os seguintes critérios: a) estudos com foco no desenvolvimento infantil; b) pesquisas que adotaram métodos qualitativos; c) recorte temporal: pesquisas a partir de 2014. Isso resultou em mais cinco trabalhos, totalizando seis pesquisas do BDT da Capes, que são as seguintes: Albuquerque (2019); Buscácio (2021); Lira (2021); Navarro (2023); Silva (2019); Vilhena (2014).

As pesquisas selecionadas forneceram uma visão abrangente sobre o papel da arte na Educação Infantil e subsidiaram esta pesquisa. Elas reforçaram a ideia de que a arte deve ser parte central do currículo, não apenas como uma atividade lúdica, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, os estudos selecionados ressaltam a necessidade de uma formação docente que permita aos professores apresentarem a arte de maneira significativa, superando os desafios teóricos e práticos que envolvem o ensino da arte na Educação Infantil.

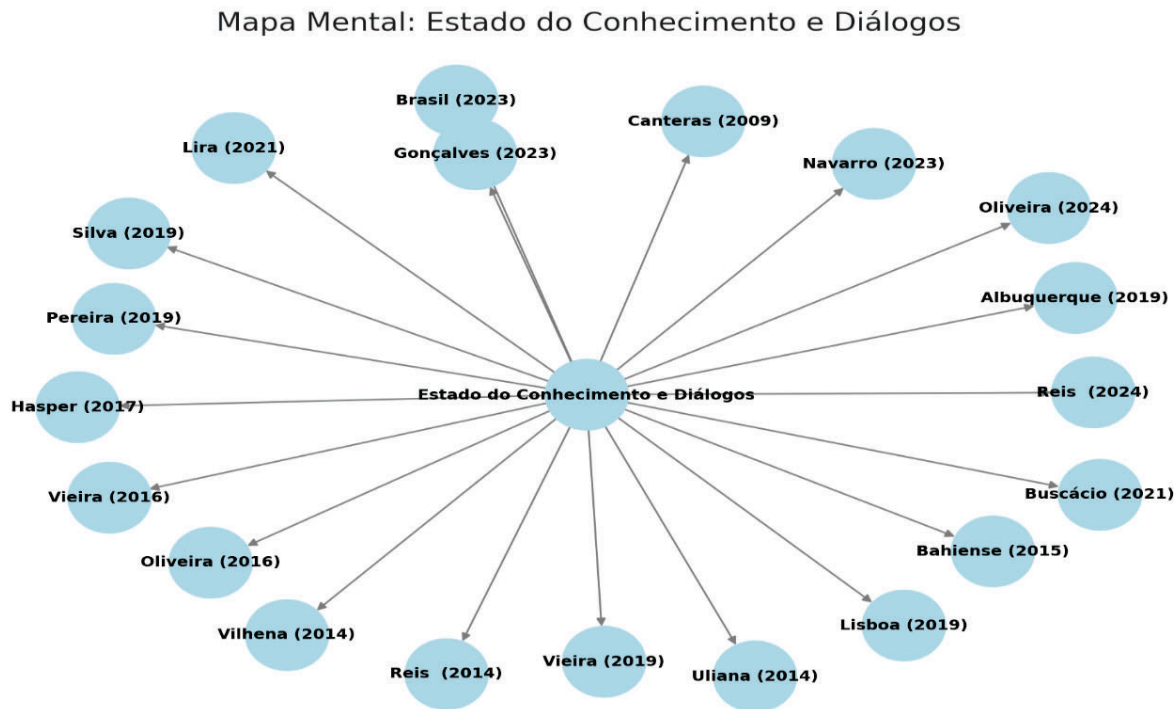
As pesquisas discutidas nesta seção contribuem significativamente para a compreensão do papel da educação estética na primeira infância. Elas evidenciam que a interação com a arte não é apenas uma atividade lúdica, mas também um elemento propositivo educativo poderoso para o desenvolvimento integral das crianças.

Ultrapassada essa etapa, restou analisarmos de que forma os temas da educação estética e da experiência estética são abordados pelos pesquisadores, visando buscar *insights* para a construção desta pesquisa. Todavia, uma simples consulta aos bancos de dados disponíveis revelou que a produção científica relativa à educação estética no Brasil e no mundo é ampla e variada. Reconhecendo os limites propostos pela natureza desta pesquisa, selecionamos 20 trabalhos, entre teses e dissertações, que abordam de forma mais direta o tema proposto, referindo-se à educação estética voltada para o público infantil.

Analisamos, então, um total de 20 pesquisas (Figura 1), representando 12 universidades: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Universidade Federal Fluminense (UFF),

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade do Sul de Santa Catarina (UniSul), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Faculdade EST e Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Figura 1 – Diálogos com pesquisas do GP, da BDTD e BTD da Capes



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa

Foram identificadas 15 metodologias e 17 referenciais teóricos. Quanto à distribuição temporal, a maior concentração de pesquisas ocorreu nos anos de 2019 (cinco pesquisas), 2014 e 2023 (três cada). As pesquisas analisadas abrangem o período de 2009 a 2024. A Univali contribuiu com o maior número de autores/autoras (quatro), seguida pela Ufes (três estudos). As metodologias mais utilizadas foram observação participante e pesquisa bibliográfica. O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese das pesquisas encontradas nesses bancos de dados, incluindo informações sobre os autores, títulos, anos de publicação e a fonte de cada estudo.

Quadro 1 – Demonstrativo das pesquisas encontradas no banco de dados da BTD da Capes, da BDTD e do GP Cultura, Escola e Educação Criadora

Autor	Título	Ano	Banco de dados
Fernanda Maria Santos Albuquerque	<i>Infância, experiência estética e arte na escola</i>	2019	BTD Capes
Renata de Almeida Torres Vilhena	<i>Literatura na Educação Infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena</i>	2014	BTD Capes
Andréia Haudt da Silva	<i>Experiências estéticas na Educação Infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte</i>	2019	BTD Capes
Érica Zavanella Navarro	<i>Análise histórica e crítica do potencial estético formativo da pintura na educação infantil</i>	2023	BTD Capes
Iasmim Cavalcanti Caballero Lira	<i>Arte, infância e práticas pedagógicas na Educação Infantil: narrativas de professoras de Arte</i>	2021	BTD Capes
Alana Máximo Buscácio	<i>Cartografando práticas pedagógicas da Educação Infantil de Lavras-MG: o deságue das artes a partir do 145º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil</i>	2021	BTD Capes
Daniele Marques Vieira	<i>Imagens da experiência educativa de professores da Educação Infantil no espaço-ambiente do ProInfância</i>	2016	BDTD
Camilla Borini Vazzoler Gonçalves	<i>Flashes de escola: terras fotofabuladas com crianças</i>	2023	BDTD
Érica Rodrigues Vieira	<i>Arte, infância e práticas pedagógicas: o que dizem as dissertações?</i>	2019	BDTD
Anna Carla Luz Lisboa	<i>O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na Educação Infantil</i>	2019	BDTD
Adélia Pacheco de Freitas Oliveira	<i>Arte na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças pequenas</i>	2016	BDTD
Gislaine Trazzi Canteras	<i>Ensino da arte na Educação Infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática</i>	2009	BDTD
Arlete de Costa Pereira	<i>A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores</i>	2019	BDTD
Dulcemar da Penha Pereira Uliana	<i>Experiência sensível na Educação Infantil: um encontro com a arte</i>	2014	BDTD
Adriana Andrade Bahiense	<i>A transversalidade da experiência estética na Educação Infantil</i>	2014	BDTD
Olga Mejia Brasil	<i>Literatura: do verso à prosa, a construção do leitor produtivo</i>	2023	GP
Daniela Odete de Oliveira	<i>Experiências estéticas e artísticas com crianças: ressignificando olhares e escutas</i>	2024	GP
Gesiele Reis	<i>Literatura para os pequenos: experiências de San Miniato</i>	2014	GP
Gesiele Reis	<i>A Experiência Estética como uma prática de educação de si na Educação Infantil</i>	2024	GP
Francislaine Hasper	<i>Bebetecas: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas</i>	2017	GP

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Dando continuidade à análise, passamos à avaliação individual das abordagens propostas por cada uma das pesquisas. Iniciamos pelas pesquisas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora.

Brasil (2023), na dissertação intitulada *Literatura: do verso à prosa, a construção do leitor produtivo*, investigou como a leitura de obras literárias pode contribuir para a formação de leitores críticos, sensíveis e engajados com o mundo em que vivem. A autora destacou o papel estético, artístico e humanizador da literatura, enfatizando que a mediação sensível pode transformar o encontro entre texto e leitor em uma experiência enriquecedora. Brasil (2023) concluiu que a leitura literária é um instrumento essencial para a educação estética, contribuindo para a humanização e a ampliação da visão de mundo dos leitores.

Hasper (2017), em sua dissertação intitulada *Bebetecas: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas*, teve como objetivo geral analisar como ocorre a mediação do literário nas bebetecas, com foco em duas realidades distintas: o Centro de Educação Infantil Darlan Dotto Wiersinski, localizado na cidade de Itajaí – SC, e o Centro Municipal de Educação Infantil Padre Livio Donati, situado em Castro, Paraná (PR). O estudo buscou entender o papel das bebetecas na mediação literária com crianças pequenas, identificando os acervos, os espaços físicos e as interações professor-criança durante os encontros literários.

Hasper (2017) adotou uma abordagem qualitativa e utilizou múltiplos métodos de coleta de dados, incluindo observação, entrevistas, diários de bordo, documentos e fotografias. A análise foi feita com base na triangulação dos dados obtidos. Os resultados indicam que a mediação do literário nas bebetecas é realizada por diversos elementos, como livros, fantoches, adereços, professores e até mesmo as crianças pequenas e suas famílias. As bebetecas proporcionam um ambiente de aprendizagem que favorece a educação estética, explorando o livro como um brinquedo e promovendo interações sensíveis e afetivas entre crianças, professores e familiares.

O espaço das bebetecas e a qualidade dos acervos variam, mas ambos são elementos fundamentais para essa mediação. A pesquisa também destaca que a mediação literária permite trocas e diálogos, promovendo uma formação literária desde a infância e ressaltando a importância da bebeteca como um ambiente estético que favorece a formação de leitores na primeira infância.

Hasper (2017) enfatiza que, desde a primeira infância, as crianças precisam ser expostas a diferentes tipos de linguagens e materiais artísticos. Nesse sentido, a criação de ambientes que propiciem essas interações, como bibliotecas voltadas para bebês, é uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento artístico e cultural das crianças.

Oliveira (2024), em sua tese *Experiências estéticas e artísticas com crianças: ressignificando olhares e escutas*, buscou compreender as repercussões das experiências estéticas e artísticas na expressão de crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. A autora adotou uma abordagem qualitativa para mapear as interações das crianças com obras de arte e outros objetos estéticos.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica, na qual a autora utilizou a observação participante, imersa no cotidiano das crianças de 4, 5 e 6 anos do Colégio de Aplicação da Univali (CAU). Os instrumentos de coleta de dados incluíram registros em diário de campo, registros fotográficos e audiovisuais, além de narrativas orais das crianças.

A pesquisa apresenta como resultado que as “[...] crianças são reconhecidas como atores sociais ativos na criação, na reprodução e na ressignificação de suas culturas infantis” (Oliveira, 2024, p. 8). Elas possuem opiniões e perspectivas próprias e interpretam o mundo de maneira única, influenciadas por suas experiências. As experiências estéticas e artísticas repercutem e ecoam na expressão dessas crianças quando a estesia, provocada pelas vivências, possibilita-lhes a ressignificação de seus valores, a reflexão crítica e criativa sobre seus contextos de vida e a compreensão existencial de si e do outro, como meio de reconhecer e acolher as diversidades sociais e culturais.

Nessa acepção, quando as crianças fazem uma experiência estética e/ou artística, a imaginação pode ser ativada e o impulso lúdico mobilizado na construção e na repercussão de imagens. Oliveira (2024) argumenta que essas interações com o ambiente estético na primeira infância criam as bases para uma educação estética mais sólida e significativa nos anos subsequentes.

Reis (2014), em sua dissertação *Literatura para os pequenos: experiências de San Miniato*, discute o modelo de rotina e de organização do espaço em San Miniato, Itália, observando como a literatura está presente nas ações cotidianas da creche. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, baseada na análise interpretativa

dos dados. Os dados foram coletados durante uma visita de 30 dias à comunidade de San Miniato.

A autora realizou observações diretas, registrando as ações cotidianas na Creche Il Grillo, além de consultar documentos institucionais e participar de formações continuadas para educadoras e reuniões de pais. Um dos instrumentos importantes na coleta de dados foi a entrevista com o professor Aldo Fortunati, que também contribuiu teoricamente para o estudo.

Os resultados de Reis (2014) indicam que a literatura está presente nas atividades cotidianas das creches de San Miniato, sendo tratada como um objeto estético e cultural. Os projetos educativos da comunidade são baseados na literatura, e as crianças têm liberdade para manusear os livros em qualquer momento do dia. As educadoras atuam como mediadoras culturais, inserindo o livro na vida das crianças e das famílias, integrando a literatura com outras atividades e promovendo uma educação para o sensível.

A mesma autora, em sua tese intitulada *A experiência estética como uma prática de cuidado de si no cotidiano da Educação Infantil* (Reis, 2024), teve como objetivo geral investigar como a experiência estética, na prática do cuidado de si, ressoa no cotidiano da Educação Infantil. Para alcançar esse objetivo, a pesquisadora se propôs a explorar como a educação estética, inspirada em abordagens como a de Reggio Emilia, pode ser uma prática fundamental para o desenvolvimento integral da criança, promovendo criatividade e sensibilidade desde a infância.

A metodologia utilizada foi a pesquisa narrativa autobiográfica, fundamentada nos trabalhos de Clandinin e Connelly (2011). O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, centrada na experiência humana, e foi desenvolvido a partir de uma imersão na Abordagem Reggiana, durante um doutorado-sanduíche em Reggio Emilia, Itália. A autora participou de grupos de estudo e seminários organizados pela *Reggio Children*, além de eventos na comunidade.

A pesquisa também envolveu revisão de literatura e análise documental, com ênfase na BNCC para a Educação Infantil (BNCC-EI) e nas DCNEI. Os resultados da pesquisa apontam que a experiência estética é uma prática de cuidado de si, pois integra razão e sensibilidade, movimentadas pelo impulso lúdico. A autora concluiu que a BNCC-EI não reflete completamente a potência da experiência estética, pois isola os campos de experiência no cotidiano da Educação Infantil (Reis, 2024). Além

disso, o estudo revela que, na Abordagem Reggiana, a educação estética é mediada por professoras e atelieristas, ocorrendo por meio da arte e de espaços como o ateliê, onde as crianças podem expressar suas narrativas e experiências.

Apresentamos, então, uma síntese das pesquisas selecionadas no banco de dados da BDTD. Bahiense (2014), em sua dissertação intitulada *A transversalidade da experiência estética na Educação Infantil*, discute a experiência estética como ferramenta educativa nesse nível de ensino, destacando seu papel transversal na construção de significados e no desenvolvimento holístico da criança. O estudo aborda três aspectos principais: os estágios de desenvolvimento infantil, a experiência estética como prática social, cultural e humana, e as ações educativas baseadas na arte lúdica.

Bahiense (2014) concluiu que a experiência estética é essencial na formação de leitores desde a primeira infância. As professoras utilizam elementos como gestos, voz, expressões e cenários para envolver as crianças na leitura e na narração de histórias. A mediação intencional contribui para o desenvolvimento do interesse pela literatura, mas desafios como o acesso limitado a livros e a pouca participação das professoras em eventos culturais impactam essa prática. A estética, além de estar presente nos livros e materiais, manifesta-se nas relações e no cuidado na docência, tornando-se um fator fundamental na Educação Infantil.

Canteras (2009), na dissertação *Ensino da arte na Educação Infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática*, aborda os conflitos entre teoria e prática no ensino de Arte na Educação Infantil, tomando como referência o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Volume III: Conhecimento de Mundo – Linguagem Arte Visual, e as práticas pedagógicas de duas professoras de São Paulo (SP). O estudo buscou compreender como essas professoras aplicam a teoria em suas práticas pedagógicas e interpretam o RCNEI.

A análise aponta para as diferentes interpretações possíveis da teoria e a importância de uma reflexão crítica sobre sua aplicação para melhorar o ensino-aprendizagem em arte na Educação Infantil. Canteras (2009) identificou conflitos entre teoria e prática, observando que a aplicação do RCNEI varia entre professoras – algumas seguindo rigidamente materiais didáticos e outras adotando abordagens mais flexíveis. A autora sugere maior integração entre escolas e universidades para melhorar a formação docente e promover reflexões sobre o ensino.

Gonçalves (2023), na tese *Flashes de escola: terras fotofabuladas com crianças*, investigou como experimentações fotográficas realizadas por crianças e professoras em um Centro de Educação Infantil podem transgredir práticas normativas e criar sentidos para o espaço escolar. Por meio da fotografia, crianças e professoras fabulam e inventam outros mundos, desafiando padrões e promovendo processos criativos e educativos. A pesquisa buscou repensar currículos, práticas docentes e as infâncias na escola pública.

A autora explorou a produção fotográfica das crianças como meio de expressão estética e fabulação de novos mundos. Foi destacada a importância da experiência na escola como um processo que desafia currículos rígidos e permite novas formas de aprendizagem e criação. A fotografia foi utilizada como um recurso que possibilita a criação de redes de conversação entre crianças e professoras, fomentando novas formas de pensar a infância e o aprendizado.

Lisboa (2019), na dissertação *O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na Educação Infantil: um olhar para a dimensão estética*, investigou o papel da documentação pedagógica e da estética em práticas educativas na Educação Infantil. Realizada em Tubarão, Santa Catarina, com um grupo de dez professoras, o estudo buscou compreender como a documentação pedagógica pode ampliar a sensibilidade, a produção de sentidos e as possibilidades de convivência no ambiente educativo.

Os resultados evidenciaram que o processo de documentação aguça um olhar mais atento e respeitoso dos educadores sobre as crianças, enquanto fomenta conexões significativas e amplia a compreensão do papel do professor como mediador e narrador das experiências educativas. A dimensão estética emergiu como essencial para enriquecer a prática pedagógica e cultivar relações mais humanizadas no ambiente escolar.

Oliveira (2016), na dissertação *Arte na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças pequenas*, investigou como a experiência do brincar mediada pela imagem de obras de arte pode potencializar a educação estética de crianças pequenas. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, utilizando fotografia e gravação de áudio para registrar os dados produzidos durante as brincadeiras e vivências imagéticas das crianças com o brinquedo, realizadas em duplas, trios e com toda a turma. Os resultados apontam

que o brincar mediado pelas imagens ampliou as vivências imagéticas e estéticas das crianças, revelando novas possibilidades pedagógicas para o ensino de arte.

Pereira (2019), na tese *A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores*, analisou a dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas, com foco nas práticas de leitura e contação de histórias com livros infantis ou de literatura infantil. O objetivo da pesquisa foi investigar se, durante os momentos de leitura para crianças de zero a três anos, havia elementos reveladores da dimensão estética e, ainda, se havia pistas que pudessem indicar o início da formação de leitores.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de São José, na Grande Florianópolis - SC, com três grupos de crianças de zero a três anos. Os dados foram gerados a partir de observações em campo, com produção de registros escritos e fotográficos, além de entrevistas com as professoras desses grupos.

A pesquisa destacou a importância da dimensão estética na prática docente durante a contação e leitura de histórias para bebês e crianças pequenas, evidenciando seu papel na formação de leitores desde a primeira infância. A estética vai além do visual, englobando gestos, entonação, afeto e planejamento dos espaços. As professoras criam ambientes convidativos e utilizam diferentes estratégias, como fantoches, brinquedos e expressões, para envolver as crianças. O contato frequente com os livros e a mediação cuidadosa das docentes incentivam a curiosidade, a imaginação e o prazer pela leitura, contribuindo para a construção de repertórios literários e estéticos.

Uliana (2014), na dissertação *Experiência sensível na Educação Infantil: um encontro com a arte*, explora a experiência estética na Educação Infantil, buscando compreender como o contato e a convivência com a arte podem ampliar as experiências sensíveis de crianças de zero a quatro anos. O estudo acompanhou as interações das crianças com expressões artísticas em ambientes escolares e expositivos e analisou as transformações geradas no cotidiano, no ambiente familiar e na prática pedagógica das professoras.

A metodologia da dissertação seguiu uma abordagem sócio-histórica, fundamentada em Lev Semionovitch Vigotski, Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin, e caracterizou-se como pesquisa-ação, pois envolveu a participação ativa da

pesquisadora no campo, proximidade com o grupo pesquisado, envolvimento das professoras e retorno dos resultados para a comunidade. A pesquisa incluiu encontros semanais com as professoras para identificar impactos nas práticas pedagógicas e utilizou a observação participante completa, com registros em áudio, vídeo e fotografias. Além disso, os pais das crianças participaram por meio de diálogos, devolutivas e questionários abertos, permitindo uma análise ampla da interação das crianças com a arte e sua influência na Educação Infantil.

A pesquisa de Uliana (2014) mostrou que a arte e a estética na Educação Infantil favorecem o desenvolvimento sensível e expressivo das crianças. A interação com materiais artísticos, visitas a museus e a mediação das professoras ampliaram o interesse e a criatividade infantil. Apesar dos benefícios, desafios como a falta de tempo e o acesso limitado a eventos culturais dificultam a formação estética das docentes. A pesquisa reforça a importância de um ambiente escolar que valorize a arte, proporcionando experiências ricas e significativas para as crianças.

Vieira (2016), em sua tese *Imagens da experiência educativa de professores da Educação Infantil no espaço-ambiente do Proinfância*, buscou compreender como o saber da experiência educativa influencia a reflexão sobre o espaço-ambiente na Educação Infantil. A pesquisa propõe conceitos para uma pedagogia que articule a experiência educativa ao espaço-ambiente na nesse nível de ensino.

A metodologia adotada baseou-se em um percurso investigativo estruturado em etapas que compreendem problematização, imersão no campo de estudo, aprofundamento dos referenciais teóricos e construção do método de análise. A pesquisa configurou-se como um estudo qualitativo, fundamentado na reflexão sobre a experiência educativa no espaço-ambiente da Educação Infantil.

O caminho metodológico adotado por Vieira (2016) incluiu a observação do espaço físico de uma instituição de ensino (Centro Municipal de Educação Infantil Vó Erna), registro fotográfico, análise documental e interações dialógicas com as participantes da pesquisa. A fotografia foi utilizada como instrumento para documentar e refletir sobre as práticas pedagógicas e a organização do espaço-ambiente. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados com base na prática contínua na Educação Infantil, permitindo uma análise da experiência educativa ao longo do tempo. A coleta de dados ocorreu por meio de Sessões de Conversa, inspiradas na Roda de Conversa

e na Entrevista Coletiva, promovendo reflexões sobre a organização do espaço e as práticas pedagógicas.

A pesquisa seguiu uma abordagem que dialoga com a teoria da experiência educativa e a pedagogia malaguzziana, explorando a relação entre espaço, ambiente e ensino na Educação Infantil. Os resultados indicam que a inserção de vivências artísticas na Educação Infantil potencializa a experiência sensível das crianças, promovendo a interação com a arte tanto no fazer quanto no contemplar. As intervenções realizadas, como o contato com a artista plástica Regina Rodrigues e as visitas a espaços expositivos, possibilitaram que as crianças explorassem materiais plásticos, como a argila, desenvolvendo suas expressões e repertórios de maneira ativa e criativa.

Além disso, Vieira (2016) observou que as propostas estéticas influenciaram não apenas as crianças, mas também as professoras envolvidas. O estudo identificou transformações na prática docente, com maior valorização da experiência estética no planejamento pedagógico. Os diálogos com as famílias revelaram que as vivências artísticas impactaram as interações das crianças fora do ambiente escolar, sugerindo uma ampliação de seu repertório cultural e comunicativo. A autora concluiu que a infância deve ser compreendida como um tempo de potência e experiência e que a educação estética pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Na dissertação *Arte, infância e práticas pedagógicas: o que dizem as teses e dissertações?*, Vieira (2019) teve por objetivo geral compreender se e como a arte, a infância e as práticas pedagógicas se expressam em teses e dissertações publicadas no Portal da BDTD, na área da Educação e em áreas afins, como Psicologia e Artes, no período de 2005 a 2016. O estudo focou pesquisas realizadas por professores/pesquisadores com formação inicial em Pedagogia que atuam diretamente com a infância, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo buscou apreender como a arte é concebida e empreendida na escola, com crianças, em pesquisas na área da Educação e em áreas correlacionadas. Vieira (2019) constatou que a arte ainda é tratada como um meio para outros fins educacionais e não como um conhecimento essencial. A pesquisa também aponta que a formação de pedagogos é insuficiente para garantir um ensino de arte

fundamentado, resultando em práticas reprodutivistas e superficiais. A autora destaca a necessidade de reformulação curricular e de uma cooperação entre pedagogos e especialistas em artes, a fim de melhorar a qualidade do ensino artístico na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Quanto às pesquisas encontradas no BTD do Portal da Capes, apresentamos as sínteses a seguir. Albuquerque (2019), na dissertação *Infância, experiência estética e arte na escola*, explorou os encontros e (des)encontros entre infância, experiência estética e arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Sairé, Pernambuco. A metodologia utilizada baseou-se em uma abordagem qualitativa com inspiração na cartografia. A pesquisa se estruturou como uma pesquisa-intervenção, que buscou acompanhar os movimentos da experiência estética e da arte na Educação Infantil. O método se desenvolveu a partir da interação com crianças e professoras, utilizando dispositivos como observação participante, conversas informais e registros audiovisuais.

Albuquerque (2019) enfatiza a construção de um “plano comum e heterogêneo”, no qual as relações entre pesquisador, participantes e contexto de pesquisa se dissolvem para permitir um olhar mais aberto e fluido. A cartografia é utilizada como um meio de acompanhar as transformações do campo de pesquisa, sem um roteiro fixo, mas com registros dinâmicos e em constante reformulação. Os principais resultados destacam a infância como uma força disruptiva e criativa, que desafia estruturas escolares rígidas, e a arte como um catalisador para explorar novas possibilidades de existência e aprendizado. A pesquisa propõe reflexões sobre a necessidade de espaços escolares mais abertos à alteridade, à criatividade e às expressões estéticas das crianças, valorizando-as como sujeitos ativos no processo educativo.

Buscácio (2021), na dissertação *Cartografando práticas pedagógicas de educadores/as da Educação Infantil de Lavras-MG*, explorou as práticas pedagógicas de educadores na Educação Infantil, com ênfase no uso das artes. O autor defende que a arte na Educação Infantil não apenas promove o desenvolvimento cognitivo, mas também fortalece a construção de identidades culturais e estéticas desde a primeira infância.

A metodologia utilizada baseou-se na abordagem cartográfica, inserida em uma pesquisa qualitativa com inspiração nas teorizações pós-críticas. A pesquisa se

estrutura como um mapeamento do processo de formação dos educadores/as do município de Lavras-MG no contexto do 145º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, buscando compreender os impactos da arte no currículo e nas práticas pedagógicas.

As principais ferramentas metodológicas empregadas foram: diário de bordo (registro das observações e experiências); entrevistas semiestruturadas (realizadas com coordenadores pedagógicos e educadores); análise documental (exame dos materiais utilizados na formação e no evento); análise discursiva (para interpretar as falas e reflexões dos participantes). A cartografia foi utilizada como um método flexível e processual, permitindo acompanhar a experiência formativa dos educadores e os desdobramentos da arte no currículo, possibilitando uma leitura dinâmica e em constante construção.

Buscácio (2021) argumenta que eventos como o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil foram essenciais para ampliar a compreensão dos educadores sobre a importância da arte em suas práticas diárias. O autor propõe que o contato com a arte desde cedo desenvolve capacidades críticas e sensíveis nas crianças, além de promover interações sociais mais profundas. Esse trabalho oferece uma base teórica sólida para defender que a educação estética deve ser incorporada de maneira sistemática no currículo das instituições de Educação Infantil.

Lira (2021), na dissertação *Arte, infância e práticas pedagógicas na educação infantil: narrativas de professoras de arte*, aborda a integração entre arte e pedagogia na Educação Infantil, com foco específico nas artes visuais. A pesquisa buscou compreender como as professoras de arte utilizam suas experiências e formações para desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento estético das crianças.

A metodologia utilizada adotou uma abordagem qualitativa baseada na cartografia, inspirada em Deleuze e Guattari, para mapear práticas pedagógicas na Educação Infantil e compreender as dinâmicas artísticas das crianças e dos educadores. Esse método envolveu imersão no campo, registro de experiências e análise das representações cartográficas ao longo do processo investigativo. Além disso, Lira (2021) utilizou a metodologia errante, que privilegia a experimentação, a escuta ativa e a disposição para explorar novos territórios, construindo a pesquisa a partir das interações com os participantes.

A coleta de dados ocorreu por meio de conversas e narrativas com professoras de arte, em busca de compreender suas experiências na Educação Infantil. A pesquisa também se inseriu no campo da pesquisa-ação, com a participação ativa da pesquisadora no ambiente escolar, incluindo encontros semanais com professoras para analisar a influência das propostas artísticas em suas práticas pedagógicas, além de observações participantes e registros audiovisuais das proposições desenvolvidas.

Outro recurso metodológico utilizado foi a fotografia como ferramenta investigativa, para analisar o espaço-ambiente da Educação Infantil, dialogando com a estética e o saber da experiência para interpretar a organização e as práticas pedagógicas nos espaços educativos. Dessa forma, a dissertação articulou múltiplas abordagens metodológicas para construir uma análise ampla e processual das relações entre arte e Educação Infantil.

Lira (2021) destaca que, muitas vezes, as professoras enfrentam desafios ao tentar equilibrar as exigências curriculares com a necessidade de proporcionar um ambiente de exploração artística livre. A autora defende que as artes visuais são uma ferramenta poderosa para desenvolver a criatividade e o pensamento crítico das crianças, ao mesmo tempo que lhes permite expressar suas emoções e compreender melhor o mundo ao seu redor.

A dissertação *Análise histórica e crítica do potencial estético formativo da pintura na Educação Infantil*, de Navarro (2023), discute a experiência estética e as interações culturais no contexto da Educação Infantil. A autora investigou como a educação estética influencia o comportamento e o desenvolvimento das crianças pequenas, propondo que as experiências estéticas, quando integradas ao ambiente educacional, permitem que as crianças desenvolvam uma sensibilidade ampliada e uma melhor percepção do mundo ao seu redor.

A dissertação adotou o materialismo histórico-dialético como base metodológica, desenvolvendo uma análise teórico-conceitual e documental sobre o ensino de artes visuais na Educação Infantil, com foco na pintura. A pesquisa buscou compreender as contribuições da história social da arte para a formação estética das crianças e a prática pedagógica dos professores, analisando documentos normativos, como a BNCC e diretrizes curriculares da rede pública da cidade de Araraquara-SP.

Fundamentada na pedagogia histórico-crítica, sociologia e história da arte, a investigação examinou as contradições do ensino de artes visuais no contexto

capitalista, defendendo a necessidade de um ensino sistematizado da pintura como meio de humanização e desenvolvimento estético das crianças. Navarro (2023) argumenta que, além dos ganhos cognitivos, a experiência estética promove uma conexão emocional e cultural fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Este estudo contribui para a revisão de literatura ao expandir o entendimento sobre como a arte e as interações estéticas afetam o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Na dissertação de Silva (2019), *Experiências estéticas na Educação Infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte*, o foco está nas práticas pedagógicas baseadas na arte na Educação Infantil. A pesquisa explorou como as experiências estéticas podem ser integradas ao cotidiano das crianças, proporcionando um desenvolvimento integral que transcende o simples aprendizado de conteúdos acadêmicos.

A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa, escolhida pela necessidade de compreender os significados atribuídos pelos indivíduos a um problema social ou humano, além de permitir a coleta de dados em um contexto natural e sensível às pessoas e aos lugares estudados. A pesquisa foi estruturada como pesquisa descritiva, com observações sistemáticas e não participantes ao longo de um mês e meio, em duas turmas de uma escola de Educação Infantil no município de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Essas observações, realizadas em seis encontros, foram documentadas por meio de diários de campo, fotografias e vídeos, permitindo registrar e refletir sobre a relação entre as falas dos professores e suas práticas pedagógicas. Além disso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com duas professoras da escola, buscando compreender suas trajetórias profissionais, sua relação com a arte e suas concepções sobre experiências estéticas na Educação Infantil.

O material coletado foi analisado por meio da metodologia de análise de conteúdo, que envolveu a separação dos dados em unidades, categorização/codificação e agrupamento para facilitar a interpretação e identificação de padrões. A pesquisa também buscou relacionar a concepção e a prática docente, analisando possíveis divergências entre o discurso das professoras e suas práticas pedagógicas, comparando as falas registradas nas entrevistas com o que foi observado na rotina escolar. Dessa forma, a pesquisa combinou observação e

entrevistas para compreender como os professores promovem experiências estéticas na Educação Infantil e como a arte é incorporada ao cotidiano escolar.

Silva (2019) defende que a arte desempenha um papel crucial na formação da subjetividade e na construção da identidade das crianças. A autora argumenta que os professores, ao incorporarem atividades artísticas em suas práticas pedagógicas, criam espaços de experimentação e criação que permitem às crianças se expressarem de maneira mais autêntica e livre. Silva (2019) concluiu que é necessário investir na formação continuada dos docentes para que possam trabalhar de forma mais eficaz com a arte na Educação Infantil.

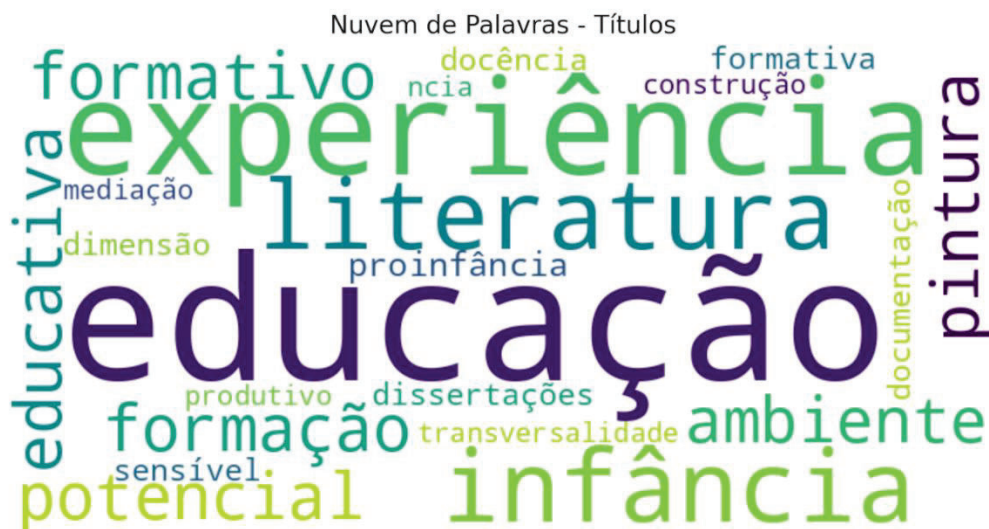
Vilhena (2014), na dissertação *Literatura na Educação Infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena*, examinou as práticas pedagógicas de literatura na Educação Infantil, propondo que a literatura, como forma de arte, deve ser incorporada de maneira sistemática às práticas pedagógicas, pois possibilita à criança o contato com diferentes narrativas e imaginários.

A metodologia da pesquisa foi a de caráter empírico-teórico, baseada no registro de respostas a uma questão aberta formulada a docentes, na observação da prática pedagógica em sala de referência e na reflexão crítica fundamentada nos conceitos de Paulo Freire, especialmente em relação à conscientização e à leitura. Além disso, a pesquisa utilizou obras de estudiosos como Ana Maria Goulart de Faria, Moisés Kuhlman, Nelly Novaes Coelho e Fúlvia Rosemberg para analisar a intencionalidade pedagógica do uso da literatura infantil. Vilhena (2014) seguiu um referencial contra-hegemônico, dialético e materialista histórico, criticando a reprodução da massificação cultural e destacando a importância da leitura na formação crítica das crianças.

Como resultados, a autora defende que a literatura tem o poder de desenvolver a empatia e a compreensão do outro, aspectos fundamentais para o desenvolvimento social e emocional das crianças. A exposição constante à literatura, assim como a outras formas de arte, contribui para a formação de um repertório estético e cultural desde os primeiros anos de vida.

A partir da análise dos títulos das pesquisas estudadas, podemos identificar padrões temáticos e os principais focos da investigação, visualizados na nuvem de palavras da Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Títulos e focos da investigação das pesquisas analisadas



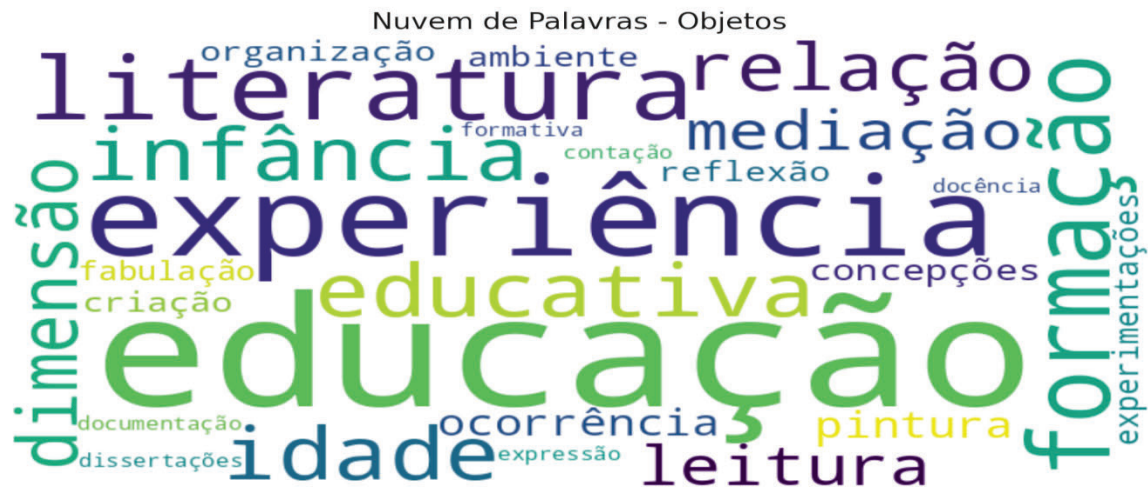
Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

A análise da nuvem de palavras revela um foco significativo em termos como “educação”, “experiência” e “infância”, que aparecem com destaque, indicando que os estudos enfatizam a importância da vivência estética na formação das crianças. Além disso, a recorrência da palavra “formação” sugere uma preocupação com a capacitação de professores para trabalhar com a arte e a estética na educação. A presença de termos como “literatura”, “pintura” e “sensível” demonstra a diversidade das linguagens artísticas abordadas, enquanto “dimensão” e “ambiente” sugerem um olhar ampliado, que inclui o espaço e a experiência sensorial.

No campo pedagógico, palavras como “formativo”, “docência”, “mediação” e “documentação” reforçam o interesse na prática educativa e na construção de metodologias para integrar a estética ao ensino. O termo “transversalidade” sugere que a educação estética é vista como um elemento integrador em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a presença de palavras como “potencial”, “construção” e “produtivo” indica uma perspectiva crítica, que reconhece a arte e a estética como campos transformadores no desenvolvimento humano e cognitivo.

Assim, a análise evidencia que a educação estética nas pesquisas acadêmicas é tratada como um campo fundamental para a formação docente, para a experiência artística na infância e para a integração da arte de maneira crítica e reflexiva no processo educativo. Já no que se refere à identificação dos objetos tratados em cada uma das pesquisas, apresentamos a nuvem de palavras da Figura 3 que segue.

Figura 3 – Objetos das pesquisas analisadas



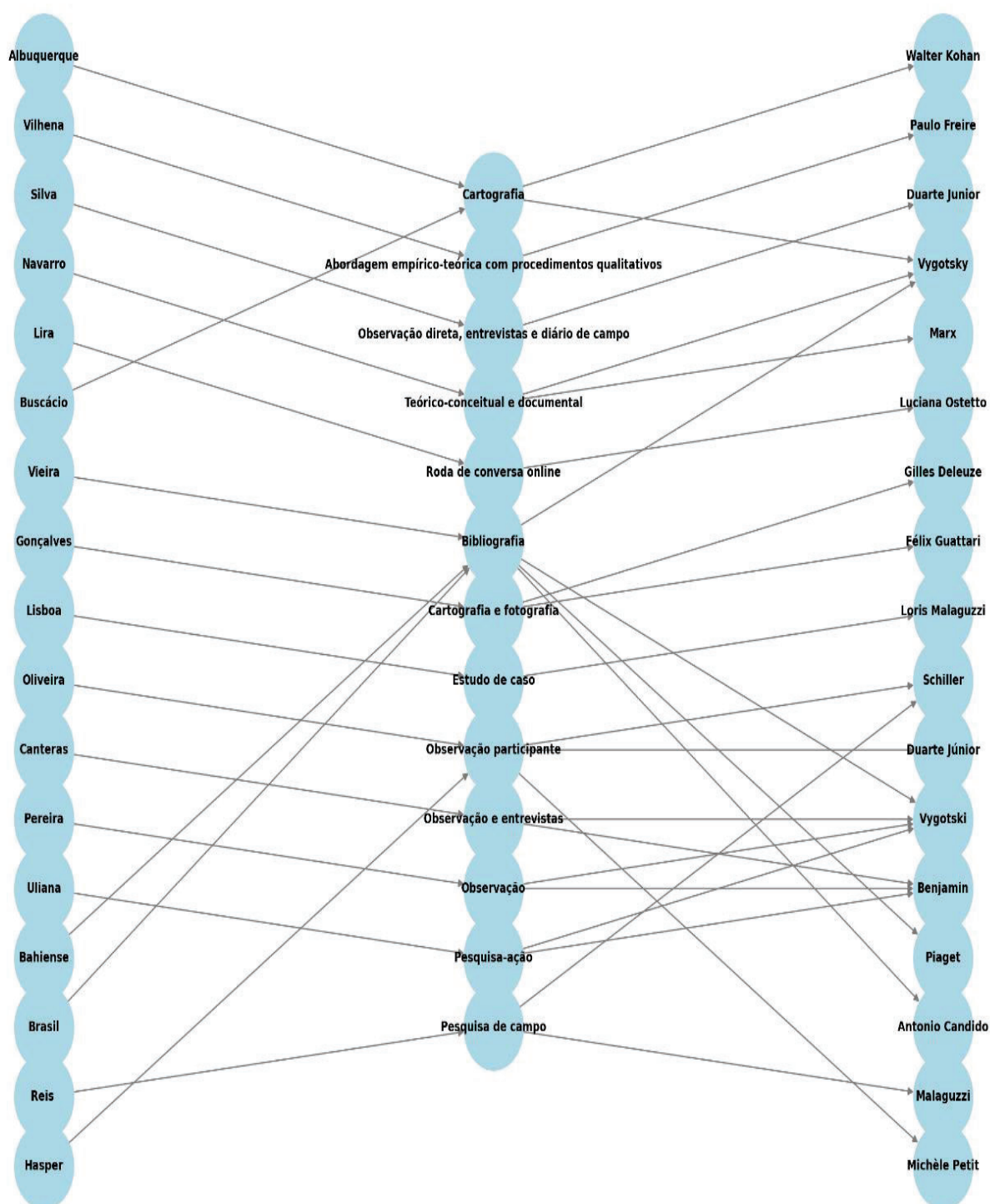
Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa

Verificamos a recorrência dos termos mais frequentes: “educação” (12 ocorrências), “experiência” (cinco ocorrências) e “literatura” (três ocorrências). “Educação” aparece como o núcleo temático das pesquisas, apontando para um campo interdisciplinar com várias abordagens (formal, estética, inclusiva). “Experiência” sugere interesse em práticas empíricas e reflexões subjetivas, indicando um movimento para conectar teoria e prática.

A análise dos objetos abordados sugere a existência de potenciais lacunas, com temas que podem ser pouco explorados, tais como aspectos interdisciplinares. Não há evidência de termos que reflitam diversidade cultural ou contextual, como “comunidade” ou “regionalidade”. Há, portanto, espaço para investigações que abordem temas menos explorados, como a diversidade cultural.

Buscamos ainda investigar as relações entre os autores, os métodos que utilizaram em suas pesquisas e os referenciais teóricos que fundamentaram suas investigações. O fluxograma da Figura 4, a seguir, revela uma ampla gama de métodos, desde observações até cartografia e análise documental. Isso reflete a natureza interdisciplinar das pesquisas e a necessidade de abordar as questões sob diferentes perspectivas.

Figura 4 – Relação entre autores, metodologias e referenciais teóricos



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Referenciais teóricos compartilhados por múltiplos autores, como Vigotski, indicam teorias bem estabelecidas ou amplamente aceitas no campo. Já referenciais mencionados apenas uma vez podem sugerir abordagens mais inovadoras ou específicas. Autores que compartilham métodos e referenciais indicam possíveis

colaborações, influências ou alinhamentos temáticos, ou até a mesma Instituição de Ensino Superior de origem.

As pesquisas analisadas neste estudo destacam ainda a centralidade da arte como mediadora de experiências significativas na formação das crianças. Temas como literatura, brincadeiras mediadas por obras de arte, fotografia e documentação pedagógica mostram-se recorrentes, evidenciando uma abordagem interdisciplinar e criativa.

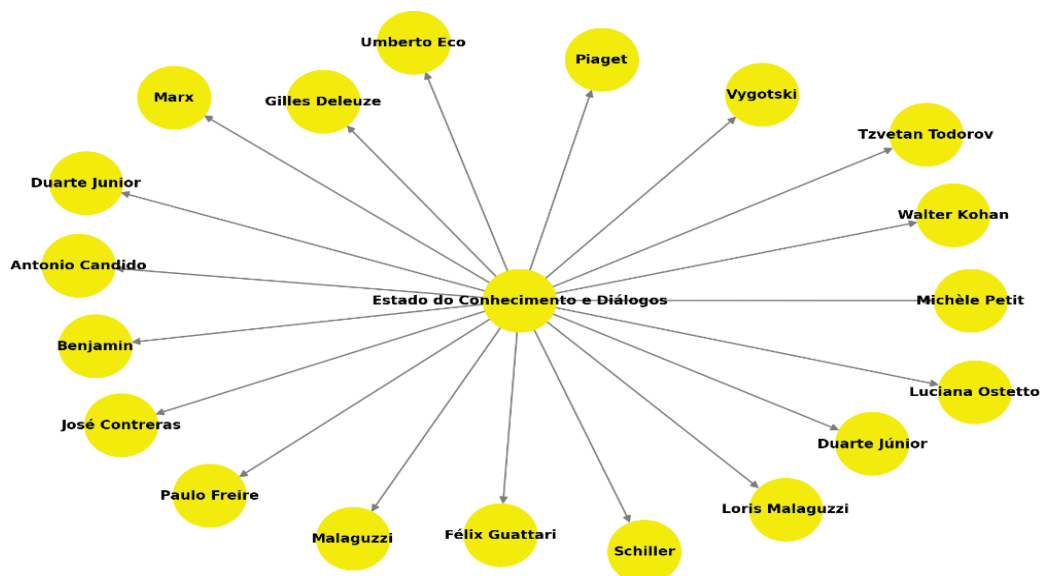
A transversalidade da estética na Educação Infantil demonstra seu potencial para enriquecer as práticas pedagógicas, promover aprendizagens significativas e conectar os sujeitos ao seu contexto sociocultural. As pesquisas parecem estar centradas no papel da arte, da cultura e da estética na Educação Infantil, com um olhar crítico. Há um interesse em compreender como essas práticas pedagógicas influenciam o desenvolvimento e a experiência cultural das crianças, o que está alinhado a estudos em pedagogia crítica e educação criativa.

A diversidade de termos indica abordagens interdisciplinares, unindo pedagogia, estética, cultura e história. Todavia, verificamos a existência de uma lacuna na presença da diversidade cultural brasileira, que pode ser mais bem explorada. Dessa forma, operar-se-ia o diálogo entre arte, estética e educação estética, reafirmando a importância de espaços educativos que valorizem a expressão criativa e a interação com diferentes linguagens artísticas.

Constatamos que há uma diversidade de abordagens teóricas nas pesquisas selecionadas (Figura 5). Aparecem autores como Paulo Freire, Walter Benjamin, Friedrich Schiller e Loris Malaguzzi, com destaque para Vigotski, que se mantém presente na maior parte das pesquisas. Identificamos também as conexões entre referenciais teóricos, que revelam a amplitude interdisciplinar das pesquisas, incluindo Psicologia (Jean Piaget, Vigotski), Filosofia (Karl Marx, Gilles Deleuze) e Educação (Loris Malaguzzi, Paulo Freire). Destacamos, também, a relevância do diálogo teórico, uma vez que os trabalhos pesquisados buscam uma visão ampliada e integrada sobre os temas de arte, infância e educação. Considerando que esta pesquisa sobre proposições estéticas e artísticas com bebês está fundamentada no referencial teórico de Friedrich Schiller, Loris Malaguzzi, Lorenzo Manera e Darcy Ribeiro, ela dialoga com a produção teórica e científica selecionada.

Figura 5 – Diversidade do referencial teórico apresentado pelas pesquisas selecionadas

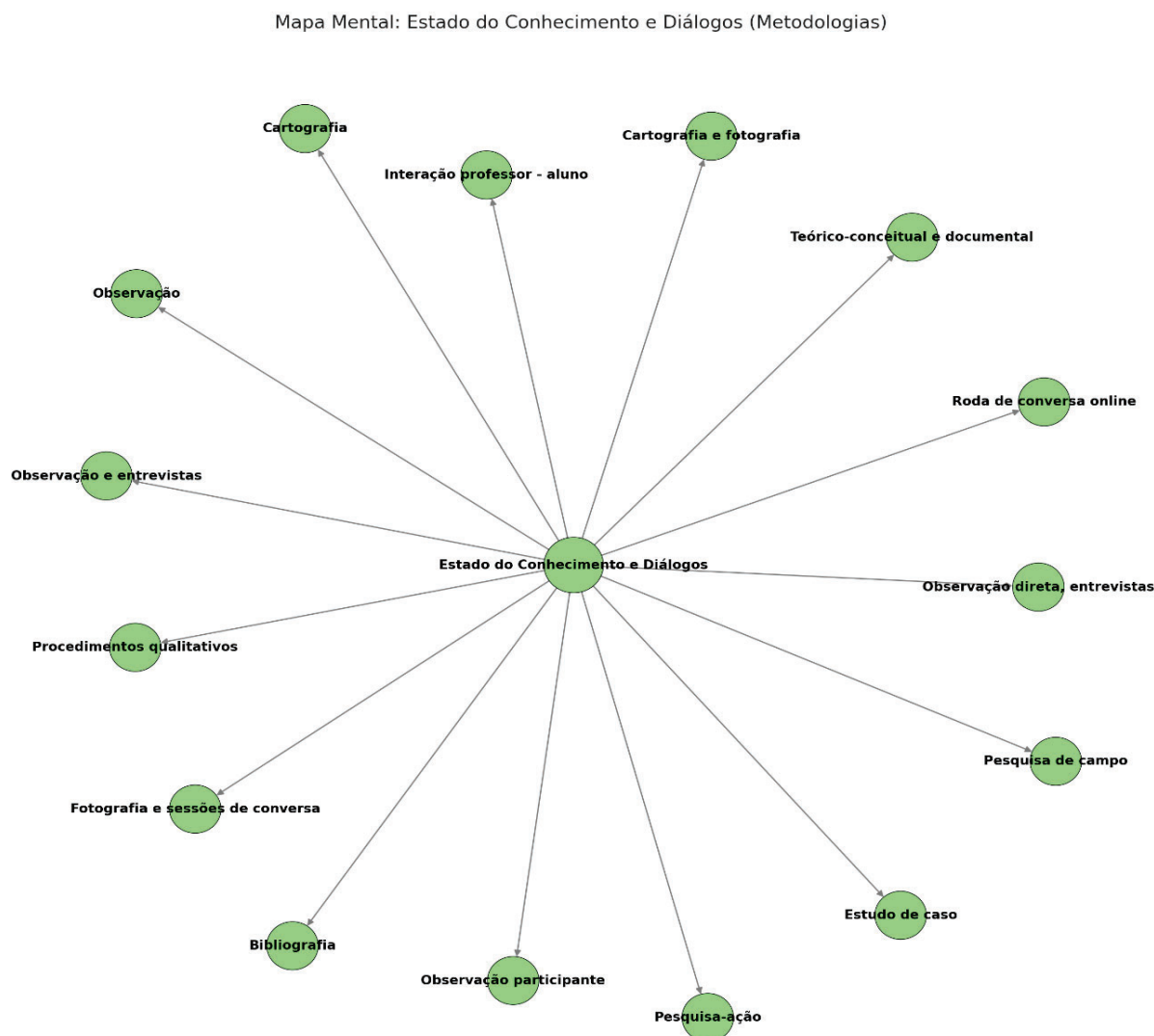
Mapa Mental: Estado do Conhecimento e Diálogos (Referenciais Teóricos)



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotados, o mapa mental da Figura 6, a seguir, evidencia que as pesquisas utilizam uma variedade de métodos, equilibrando abordagens teóricas e práticas. Existe um claro foco em abordagens qualitativas, com a utilização de observações, entrevistas, observação participante e pesquisa bibliográfica. Os procedimentos metodológicos demonstram que as pesquisas valorizam tanto a empiria, isto é, a prática pedagógica, quanto a pesquisa bibliográfica, promovendo um diálogo consistente entre teoria e prática. A inclusão de métodos como “cartografia” e “roda de conversa” destaca uma abordagem contemporânea e participativa na pesquisa.

Figura 6 – Diversidade do referencial metodológico apresentado pelas pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

As pesquisas analisadas adotaram metodologias qualitativas, frequentemente associadas à etnografia, cartografia, pesquisa narrativa, análise documental e observação participante. A maioria dos estudos utilizou abordagens qualitativas combinadas com múltiplos métodos para a coleta e análise de dados, como observação direta e participante em escolas, creches e bebetecas, entrevistas com professores, mediadores e famílias, além do uso de diários de campo, registros audiovisuais e análise documental de diretrizes curriculares e políticas educacionais, como a BNCC e as DCNEI.

Algumas pesquisas seguiram uma abordagem etnográfica e pesquisa-ação, envolvendo imersão no cotidiano das crianças e educadores. Oliveira (2024), por exemplo, realizou um estudo etnográfico com observação participante, enquanto

Vieira (2016) adotou um percurso investigativo voltado à experiência educativa e ao espaço-ambiente. Uliana (2014) utilizou pesquisa-ação, envolvendo professores e famílias para compreender a influência da arte na Educação Infantil.

Outros estudos recorreram à cartografia e pesquisa narrativa autobiográfica para mapear práticas pedagógicas e experiências estéticas. Buscácio (2021) e Lira (2021) adotaram cartografia para acompanhar processos formativos e práticas docentes, enquanto Reis (2024) utilizou pesquisa narrativa autobiográfica para investigar a experiência estética como cuidado de si.

Além disso, algumas pesquisas seguiram uma abordagem crítico-dialética, utilizando o materialismo histórico-dialético como base metodológica. Navarro (2023) analisou documentos curriculares e a história social da arte para defender um ensino sistematizado da pintura na infância, enquanto Vilhena (2014) utilizou um referencial contra-hegemônico e dialético para discutir a literatura infantil como prática formativa.

Por fim, estudos que exploraram a experimentação artística adotaram a pesquisa-intervenção e metodologias voltadas à experiência sensível. Gonçalves (2023) investigou a fotografia como meio de expressão infantil e transgressão de currículos normativos, Albuquerque (2019) utilizou pesquisa-intervenção para acompanhar experiências estéticas na escola, Silva (2019) e Oliveira (2016) exploraram como a arte pode ser integrada ao cotidiano infantil por meio de brincadeiras e vivências imagéticas.

No conjunto das pesquisas, notamos uma predominância de abordagens qualitativas, com forte ênfase na observação participante, análise documental e registros audiovisuais. A interseção entre teoria e prática é amplamente explorada, destacando a importância da mediação sensível na formação de leitores críticos e na promoção de experiências estéticas significativas desde a primeira infância.

As pesquisas analisadas abrangem o período de 2009 a 2024. Quanto à distribuição temporal, há maior concentração de pesquisas nos anos de 2019 (cinco pesquisas), 2014 e 2023 (três cada). A Univali contribuiu com o maior número de autores (quatro), seguida pela Ufes (três autores).

Por fim, as pesquisas selecionadas fornecem uma visão abrangente sobre o papel da arte na Educação Infantil e subsidiarão esta investigação. Elas ressaltam a necessidade de uma formação docente que oportunize aos professores apresentar a

arte de maneira significativa, superando os desafios teóricos e práticos que envolvem a educação estética na Educação Infantil.

As pesquisas discutidas nesta seção contribuíram significativamente para a compreensão do papel da educação estética na primeira infância. Elas evidenciam que a interação com a arte não é apenas uma atividade lúdica, mas, sim, um objeto propositivo educativo poderoso para o desenvolvimento integral das crianças. A seleção das dissertações e teses do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, do BDTD e do BTD da Capes foi baseada em critérios que garantissem a coerência com o tema central desta dissertação, a fim de proporcionar uma análise teórica e metodológica adequada. Essa seleção colaborou para a definição das opções metodológicas adotadas pela pesquisa, as quais explicitamos no capítulo a seguir.

3 METODOLOGIA

[...] a sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça [...]. Coleccionar fotos é coleccionar o mundo.
Susan Sontag (2004, p. 13).

Susan Sontag (2004) reflete sobre a fotografia como um meio de capturar e apropriar-se do mundo. A autora sugere que a fotografia cria a ilusão de que podemos possuir a realidade ao transformá-la em imagens. Isso remete à ideia de que coleccionar fotografias equivale a coleccionar fragmentos do mundo, tornando-o aparentemente manejável e compreensível. A fotografia torna-se um ato de apropriação simbólica, pois, por meio das imagens, registramos momentos, pessoas e lugares, criando um arquivo visual que enriquece as pesquisas sociais.

Para desenvolver esta pesquisa, foram realizadas intervenções com proposições artísticas para bebês. A proposta está centrada na educação estética, sob a perspectiva teórica de Schiller (2017) e na abordagem educativa adotada em Reggio Emilia, Itália. O tema abordado dialoga com a diversidade artística e cultural brasileira. O enfoque foi estruturado a partir da divisão das proposições considerando as matrizes culturais brasileiras (indígena e africana) e a arte local. Os propulsores artísticos abordados são: escultura, música, literatura, contação de histórias, elaboração de máscaras e capoeira. A interconexão entre esses campos artísticos evidencia uma abordagem integradora, centrada na criança e em seu contexto, possibilitando adaptações contínuas para atender às demandas do processo pedagógico. Essa prática, quando explorada com flexibilidade e intencionalidade, resulta em experiências de aprendizagem profundas e transformadoras.

Tendo em vista que trabalhamos com proposições estéticas e artísticas, fizemos uso da Metodologia Artística de Pesquisa, segundo Roldán (2012), com foco na metodologia de pesquisa fotográfica. As Metodologias Artísticas de Pesquisa representam uma nova forma de fazer pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, operando de maneira paralela e semelhante à criação artística. Seus dois principais objetivos são enriquecer as investigações sociais e educacionais com a experiência das artes e fazer com que as artes se interessem pelos problemas da investigação social e educativa.

A utilização de métodos qualitativos e artísticos em uma mesma pesquisa, cada qual com seus propósitos, configura uma combinação adequada, que possibilita uma investigação rica sobre os desafios específicos do ensino e da aprendizagem das artes e das culturas visuais (Egas, 2018). No texto *Las metodologías artísticas de pesquisa basada en la fotografía*, Roldán (2012, p. 56, tradução nossa) define:

Uma metodologia de pesquisa fotográfica baseada nas artes usa as qualidades estéticas fotográficas como instrumento fundamental de investigação. Esta pesquisa será educativa quando seus métodos e objetivos se apliquem à resolução ou ao planejamento de problemas no campo da educação. [...]. O que caracteriza o trabalho das pesquisas fotográficas é precisamente que trabalham a descrição, a análise e a geração de novas situações que possam ser vistas de outro ângulo.

Marín-Viadel (2018, p. 244) pontua os cuidados necessários com as imagens em uma pesquisa educacional: a) não deve ser uma mera acumulação ou sucessão de imagens; b) a apresentação das fotografias deve obedecer a um equilíbrio, ritmo, organização cadenciada entre as partes; c) expor em todas as imagens o tipo de estrutura visual utilizada: fotografias independentes, séries fotográficas, foto ensaios; d) considerar a quantidade de imagens visuais e sua articulação narrativa; e) a qualidade das imagens fotográficas é muito importante; f) as imagens devem ser originais do autor da investigação; g) podem reproduzir a totalidade de uma imagem ou ser um fragmento, devidamente identificadas, com autoria, data, título e técnica ou materiais e se for pertinente, seu tamanho e duração; h) uma citação visual pode reproduzir a totalidade de uma imagem ou seu fragmento, desde que indicado explicitamente; i) devem ser identificadas todas as imagens.

Após selecionarmos os instrumentos visuais da pesquisa, é necessário considerarmos os elementos de interesse, as variáveis e sua organização, as estratégias úteis e, por fim, a técnica fotográfica mais adequada. Assim, a utilização da fotografia na pesquisa pressupõe decisões sobre: 1) o referente (objeto de pesquisa); 2) como fazer (quais as ações, em qual tempo etc.); 3) o contexto visual (onde, como); 4) a mirada de pesquisador; e 5) o ponto de vista crítico, colocando em dúvida o que vê (Marín-Viadel, 2018).

No que diz respeito ao referente, não podemos perder de vista o objetivo geral desta pesquisa, que é interpretar como os bebês interagem com os objetos artísticos. Quanto ao “como fazer”, os encontros fizeram parte do planejamento semanal da turma onde foi realizada a intervenção. A proposta foi oferecer aos bebês momentos

de interação com obras de arte – livros, música e esculturas – para interpretar suas formas de engajamento com esses objetos.

Os registros fotográficos e videográficos foram realizados durante as intervenções artísticas nas práticas pedagógicas com as crianças. Esses registros compuseram o banco de imagens da pesquisadora, construído ao longo das intervenções pedagógicas. Durante cada encontro, as reações dos bebês foram observadas e registradas também por meio de anotações para posterior análise. Fatores como atenção, interação, expressão facial e corporal foram observados (Minayo, 2002).

Marín-Viadel (2018) e Roldán (2012) ressaltam a necessidade, na pesquisa artística, de revelar a mirada do observador, pois, ao utilizar as imagens e os processos fotográficos nas pesquisas sobre educação, busca-se questionar os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem. As imagens possibilitam a organização e a demonstração de ideias, hipóteses e teorias de modo equivalente a outras formas de conhecimento, além de fornecerem informações estéticas sobre processos, objetos e atividades.

Consideramos a fotografia como um modelo de pensamento visual. As imagens fotográficas utilizadas na Pesquisa Educacional Baseada nas Artes Visuais descrevem, analisam e interpretam os processos e as atividades educativas e artísticas. Elas constituem um meio de representação do conhecimento, apresentam ideias, hipóteses e teorias, tal como outras formas de produção científica, além de proporcionarem informação estética sobre processos, objetos e atividades (Marín-Viadel, 2018; Roldán, 2012).

Para propor uma análise que “coloque em dúvida aquilo que se vê”, podem ser propostas algumas abordagens reflexivas e críticas: reconhecer como a posição e a visão do pesquisador influencia o que se vê; documentar reflexivamente e destacar os momentos em que as expectativas foram confirmadas ou desafiadas pelas imagens; explorar as múltiplas leituras possíveis de uma imagem, questionando a validade de sua interpretação inicial; investigar como o contexto físico, cultural e social em que a fotografia foi tirada ativa a percepção do que é visto; identificar se a imagem pode estar reforçando estereótipos ou ideias preconcebidas (Marín-Viadel, 2018).

O planejamento das proposições buscou articular as etapas de forma dinâmica e intencional, garantindo que cada aspecto, etapa, definição e pergunta-chave

(reflexão) contribuísse para uma experiência pedagógica coesa, significativa e adaptável. Nesse sentido, estabelecemos as seguintes etapas de planejamento das proposições: a) planejamento e organização geral; b) planejamento e organização das medidas preliminares; c) planejamento e organização individualizada de cada proposição e sua referência cultural. Cada etapa tem um propósito específico, que dialoga com o referencial teórico e metodológico proposto, conforme demonstra o Quadro 2, no qual são definidas cada uma das etapas e as questões-chave que cada uma se propõe a problematizar.

Quadro 2 – Planejamento geral das proposições

Etapas	Definição	Pergunta-chave
Projeto	Descrição das ações realizadas.	A proposição promove o engajamento e é condizente com a faixa etária das crianças?
Proposta	Nome e objetivo geral do projeto.	O nome comunica claramente o propósito ou tema?
Tema	Assunto principal do projeto.	O tema favorece a interdisciplinaridade e a exploração de múltiplos saberes?
Enfoque	Perspectiva ou abordagem dada ao tema.	O enfoque possibilita um olhar plural e crítico sobre o tema?
Vetor artístico	Linguagem artística explorada.	A linguagem artística é adequada ao tema e à faixa etária?
Teoria	Referencial teórico que sustenta a proposta.	Há coerência entre a teoria escolhida e a prática desenvolvida?
Metodologia	Estratégias e técnicas utilizadas no desenvolvimento.	A metodologia promove a autonomia e a interação?
Local	Espaço onde ocorrerão as proposições.	O espaço potencializa as proposições e é adaptado às necessidades das crianças?
Período	Cronograma de dias, horários e momentos.	O tempo destinado às proposições é suficiente e bem planejado?
Participantes	Identificação das crianças e demais envolvidos.	O planejamento considera a diversidade e as necessidades de todos?
Observação prévia	Diagnóstico inicial sobre o repertório das crianças.	Como integrar os saberes prévios ao novo conteúdo?
Objetivos	Resultados esperados com as proposições.	Os objetivos são realistas, específicos e mensuráveis?
Organização do ambiente	Preparação do espaço físico e dos materiais.	O ambiente favorece a interação e a autonomia das crianças?
Saberes sensíveis	Experiências sensoriais e emocionais proporcionadas.	As proposições proporcionam experiências significativas?
Materiais escolhidos	Recursos e linguagens artísticas utilizadas.	Os materiais incentivam a criatividade e a exploração?
Ação pedagógica	Encadeamento lógico das proposições.	As etapas estão bem conectadas e fazem sentido pedagógico?
Facilitação da aprendizagem	Desafios propostos para promover desenvolvimento contínuo.	Os desafios propostos favorecem o desenvolvimento integral?

Etapa	Definição	Pergunta-chave
Documentação	Métodos de registro das ações e dos processos.	Como a documentação reflete a aprendizagem e os processos das crianças?
Interpretação	Reflexão sobre o que foi aprendido.	Quais indicadores de progresso são visíveis?
Envolver a comunidade	Impacto do projeto nas relações entre escola, crianças e famílias.	Há impacto positivo nas relações entre as crianças, famílias e escola?
Avaliação	<i>Feedback</i> dos professores, pais e instituição.	Como o <i>feedback</i> recebido orienta melhorias?
Revisitar e expandir os projetos	Ajustes e aprimoramentos a partir da prática.	Quais ajustes ou expansões podem ser feitos?
Dificuldades apresentadas	Obstáculos encontrados durante o processo.	Como superar as dificuldades observadas?

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã – NEISA (Imagem 1), localizado na Rua Angelina, 595, Bairro dos Municípios, Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil. O estudo foi conduzido especificamente com a turma de 24 bebês do Berçário BIIB. O NEISA está vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú.

Imagem 1 – Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.10.2024. Local: Portão de entrada, NEISA.

Fundado em 2005, o NEISA atende em tempo integral na Educação Infantil. Sua criação surgiu da necessidade da comunidade do Bairro dos Municípios, uma região extensa que, a partir da década de 1980, recebeu um grande fluxo migratório.

O bairro é predominantemente habitado por moradores de perfil socioeconômico baixo, mas em ascensão. Além disso, trata-se de uma comunidade bastante nômade, formada, em sua maioria, por pessoas que buscam o município em busca de melhores condições de vida.

A origem do nome “Sementes do Amanhã” deve-se à idade de sua clientela ser efetivamente composta por crianças que certamente irão dar continuidade a nossa história. Considerando que o contexto histórico-cultural está em constante construção, o nome simboliza a importância de cada trajetória individual e a responsabilidade de plantar novas sementes para o futuro. Assim, esperamos que os resultados colhidos tenham como base a vivência e as experiências proporcionadas pelo Núcleo Infantil Sementes do Amanhã. A Figura 7 ilustra uma atividade realizada no pátio central do Núcleo durante a Semana do Brincar, cuja proposta foi “Explorando o mundo através do brincar com seus familiares – música e dança”.

Figura 7 – Atividade no Pátio Central do Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã



Fonte: Acervo da autora. Data: 21.5.2024. Local: Pátio Central, NEISA.

Quanto ao tempo disponibilizado para as atividades de pesquisa, elas ocorreram durante as aulas, normalmente no turno da tarde, no horário entre 14 e 17 horas, no período de julho a outubro de 2024. Estiveram envolvidos e participaram da pesquisa os bebês (Imagem 2), suas famílias, as colegas professoras que acompanharam as atividades, os artistas que se disponibilizaram a participar, o Orientador Escolar, a Diretora e demais servidores do NEISA, os servidores da Secretaria Municipal de Educação que autorizaram as atividades, bem como a professora orientadora, que ofereceu suporte na orientação para que as atividades ocorressem. Também participaram colegas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora da Univali, na apresentação de uma contação de histórias.

Imagem 2 – Bebês do Berçário BIIIB reunidos



Fonte: Acervo da autora. Data: 13.11.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

No que se refere ao perfil das famílias das crianças, o Projeto Político-Pedagógico do Núcleo afirma que

[...] a maioria das famílias na comunidade é composta por 3 a 4 pessoas, sugerindo uma dinâmica familiar relativamente típica. A comunidade apresenta uma variedade de níveis de instrução escolar, o que indica uma diversidade de experiências educacionais e perspectivas entre os membros da comunidade; nos interesses recreativos, as famílias têm interesse em passear com seus filhos durante as folgas, refletindo a importância atribuída ao tempo de qualidade em família e ao lazer ao ar livre. [...]. A renda média das

famílias está acima de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), o que pode indicar uma estabilidade financeira relativa entre os membros. [...] a renda média mensal sugere que a maioria das famílias possui recursos financeiros satisfatórios para atender às necessidades básicas (Balneário Camboriú, 2023).

Quanto ao ambiente (Imagem 3), o espaço foi organizado de forma que inspirasse a curiosidade dos bebês e os convidasse à exploração. Foram criadas áreas de interação individual e em grupo, respeitando as diferentes formas de expressão.

Imagem 3 – Sala de Referência do NEISA



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.6.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

Os materiais escolhidos para as proposições foram aqueles que dialogam com a diversidade cultural brasileira e que estiveram disponíveis e acessíveis à pesquisadora. Os materiais foram variados, tais como máscaras, papel, esculturas, entre outros. No que se refere à ação pedagógica, foram escolhidas proposições que encorajassem as crianças a experimentarem, criarem e refletirem. Elas foram

incentivadas a experimentar diferentes texturas, cores e sons diversos. As crianças foram protagonistas e guiaram o ritmo e a direção das proposições.

Quanto à aprendizagem, em vez de ensinar diretamente, foram feitas perguntas que promovessem a curiosidade. Foi encorajada a colaboração e a troca de ideias. As atividades foram documentadas continuamente com fotografias, vídeos e falas das crianças. Sobre o material produzido, ocorreu uma interpretação e reflexão que será apresentada no próximo capítulo. Procuramos, ainda, fazer com que cada proposição não envolvesse apenas as crianças, mas também suas famílias, a comunidade escolar e artistas locais.

Ultrapassada a etapa da organização e do planejamento geral, passamos para o planejamento e a organização das medidas e das providências preliminares. As etapas estabelecidas foram as seguintes: a) elaboração e autorização do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univali; b) autorização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú; c) autorização das atividades por parte da direção e orientação escolar do NEISA; d) autorização dos pais para realização das atividades com os bebês; e) autorização das colegas professoras de sala de referência para que as proposições ocorressem; f) colocação de pseudônimos nas crianças visando proteger a sua identidade.

Inicialmente, elaboramos o projeto de pesquisa intitulado *Proposições estéticas e artísticas com os bebês*, com a finalidade de ser submetido à apreciação e avaliação pelo CEP da Univali, conforme requisitos da Instituição e da Plataforma Brasil⁴. A proposta foi aprovada sob o Parecer nº 7.000.920, no dia 12 de agosto de 2024.

Após a formalização do consentimento da gestão do NEISA, agendamos uma reunião com os pais das crianças do Berçário BIIB com a finalidade de apresentar e explicar como ocorreria o projeto *Proposições estéticas e artísticas com os bebês*, bem como seus benefícios para a estimulação artística e estética das crianças. Elaboramos um convite (Figura 8) em dois idiomas (português e crioulo, visto que alguns de nossos bebês são de origem haitiana). Solicitamos ao Supervisor do NEISA que encaminhasse os convites ao grupo das famílias no aplicativo *WhatsApp*.

⁴ Criada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a Plataforma Brasil foi instituída como parte do Sistema CEP/Conep.

Figura 8 – Convite para reunião dos pais



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

A reunião ocorreu no dia 4 de outubro de 2024 (ver imagens da Figura 9). A grande maioria dos pais e mães compareceu à reunião, conforme previsto. Durante a reunião, salientamos que a participação dos familiares era essencial para incentivar as crianças nas proposições. As famílias demonstraram alegria em saber que haveria propostas relacionadas às experiências artísticas mescladas com a temática da diversidade. Por fim, solicitamos aos responsáveis que autorizassem a realização das atividades de seus filhos, com a formalização de suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para nossa alegria, todos os familiares assinaram os termos.

Figura 9 – Reunião com os familiares

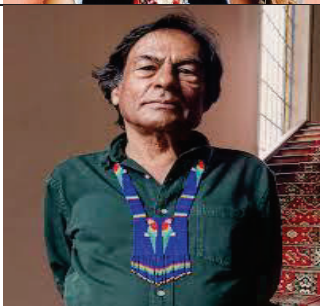
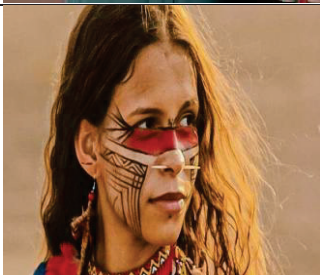


Fonte: Acervo da autora. Data: 4.10.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

Após a superação dessas etapas, passamos a elaborar uma pesquisa para atribuir pseudônimos, visando proteger a privacidade dos bebês envolvidos na pesquisa. A escolha recaiu sobre pseudônimos que dialogassem com personalidades de destaque das matrizes africana e indígena, sendo representativos para as crianças. O uso desses pseudônimos pode despertar o interesse de outros educadores, pesquisadores e do público em geral sobre o papel dessas personalidades na história brasileira. A escolha busca incentivar reflexões críticas sobre racismo, desigualdades históricas e a necessidade de construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Demonstra também respeito às crianças e ao contexto no qual a pesquisa estava inserida, indo além do simples cumprimento de regras éticas.

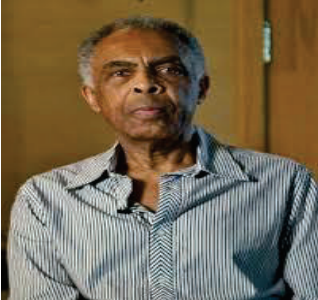
Visando esse fim, escolhemos os seguintes pseudônimos: Bernaldina, Abdias, Tikuna, Krenak, Pataxó, Milton, Kopenawa, Lélia, Raoni, Xakriabá, Zezé, Carolina, Terena, Sonia, Sueli, Ruth, Macuxi, Djamila, Munduruku, Gantois, Gil, Krexu, Antonieta e Txai. O Quadro 3, a seguir, apresenta essas personagens.

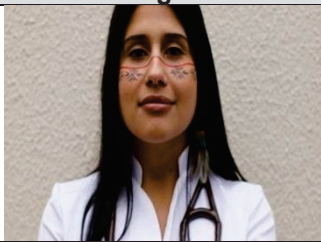
Quadro 3 – Pseudônimos oferecidos às crianças

Inspiração	Representatividade	Imagem	Pseudônimo
Bernaldina José Pedro	Símbolo de luta pela incidência e resistência da língua materna Macuxi e protagonista em diversas manifestações em Roraima e no mundo pelos direitos dos povos indígenas. Foi recebida, em 2018, pelo Papa Francisco e entregou a ele uma carta das comunidades indígenas da Raposa Serra do Sol.		Bernaldina
Abdias do Nascimento	Escritor, político e ativista dos direitos humanos. Foi um dos mais importantes líderes do Movimento Negro no Brasil e fundador do Teatro Experimental do Negro.		Abdias
Djuena Tikuna (Tikuna)	Cantora e guardiã das memórias de sua terra natal, no Amazonas.		Tikuna
Ailton Krenak (Krenak)	Membro da Academia Brasileira de Letras, ambientalista e líder ativista da causa dos povos originários.		Krenak
Alice Pataxó	Liderança indígena Pataxó. Recebeu o prêmio “100 mulheres mais inspiradoras e influentes do mundo”, em 2022, pela BBC.		Pataxó

Inspiração	Representatividade	Imagem	Pseudônimo
Milton Santos	Considerado um dos mais renomados intelectuais do Brasil no século XX. Foi um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil.		Milton
Davi Kopenawa	Xamã e líder político do povo yanomami.		Kopenawa
Lélia Gonzalez	Intelectual feminista negra e defensora da cultura afro.		Lélia
Raoni Metuktire	Líder Kayapó, defensor dos direitos indígenas.		Raoni
Célia Xakriabá	Professora ativista indígena do povo Xakriabá em Minas Gerais. Em 2022, tornou-se a primeira mulher indígena a ser eleita deputada federal por Minas Gerais.		Xakriabá

Inspiração	Representatividade	Imagem	Pseudônimo
Zezé Motta	Atriz e cantora brasileira, considerada uma das maiores artistas do país, expoente da cultura afro-brasileira.		Zezé
Carolina Maria de Jesus	Escritora negra, representante da literatura marginalizada.		Carolina
Marcos Terena	Líder indígena brasileiro.		Terena
Sonia Guimaraes	Luta contra o racismo de muitas formas. Doutora em Física – título conquistado na Universidade de Manchester, na Inglaterra.		Sonia
Sueli Carneiro	Filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro. Considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil.		Sueli

Inspiração	Representatividade	Imagem	Pseudônimo
Ruth de Souza	Considerada uma das grandes damas da dramaturgia brasileira e a primeira grande referência para artistas negros na televisão.		Ruth
Jacir de Souza Macuxi	Um dos maiores defensores do reconhecimento da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no estado de Roraima.		Macuxi
Djamila Ribeiro	Filósofa, acadêmica, ativista e escritora, é uma referência no feminismo negro brasileiro. Ganhadora do Prêmio Jabuti.		Djamila
Daniel Munduruku	Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Já recebeu o renomado Prêmio Jabuti.		Munduruku
Mãe Menininha do Gantois	Líder espiritual e símbolo do candomblé na Bahia.		Gantois
Gilberto Gil	Cantor, compositor, multi-instrumentista, produtor musical, político e escritor brasileiro.		Gil

Inspiração	Representatividade	Imagem	Pseudônimo
Myrian Krexu	Nasceu no município de Xanxerê, em Santa Catarina, e viveu na comunidade Terra Indígena Rio das Cobras, pertencente à etnia Guaraní Mbyá. Primeira cirurgia cardiovascular indígena do país.		Krexu
Antonieta de Barros	Educadora e jornalista catarinense atuante. Foi a primeira mulher a integrar a Assembleia Legislativa de Santa Catarina.		Antonieta
Txai Suruí	Liderança indígena feminina,		Txai

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Os desafios enfrentados, como a adequação das atividades ao cotidiano escolar e a necessidade de flexibilização das propostas, foram superados por meio de ajustes contínuos, reafirmando a importância da intencionalidade pedagógica na educação estética da infância.

Ao longo desse processo, enfrentamos desafios que exigiram ajustes contínuos nas estratégias metodológicas, reforçando a importância da intencionalidade pedagógica e do compromisso com uma abordagem educativa que respeita e potencializa as experiências das crianças. Com isso, fortalecemos a compreensão de que a educação deve estar atenta à construção de sentidos e significados que vão além da transmissão de conteúdos formais, assumindo um caráter transformador.

Essa perspectiva nos leva a um aprofundamento necessário sobre a educação estética na Educação Infantil, tema central do próximo capítulo. A partir das reflexões filosóficas e pedagógicas que sustentam essa abordagem, exploramos como a experiência estética pode contribuir para o desenvolvimento sensível, cognitivo e criativo das crianças. Nesse contexto, analisamos as contribuições teóricas de

Friedrich Schiller e a abordagem de Reggio Emilia, articulando-as à prática educativa e investigando suas implicações para a formação integral da infância.

No capítulo que segue, discutimos, portanto, como a educação estética se apresenta como um caminho potente para o aprendizado, indo além da apreciação artística e inserindo-se como uma dimensão essencial na formação da subjetividade e da autonomia infantil. A partir do olhar, do ver, do sentir e do perceber, investigamos como a estética possibilita experiências que ampliam a sensibilidade e a percepção das crianças, promovendo um ambiente educativo que favorece a criatividade, a liberdade e a expressividade.

4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR, O VER, O SENTIR E O PERCEBER

[...] o termo estética tem o sentido de reflexão sobre a Arte. [...] a estética sempre esteve ligada à reflexão filosófica, à crítica literária ou à História da Arte. Só recentemente se constituiu em ciência independente com um método próprio.

Raimond Bayer (1978, p. 13).

Bayer (1978) destaca a evolução do conceito de estética, que, historicamente, esteve atrelado a áreas como a reflexão filosófica, a crítica literária e a História da Arte. Inicialmente, a estética era vista como uma parte da filosofia que buscava compreender a arte e a experiência sensível, sem uma metodologia própria. Com o tempo, consolidou-se como um campo autônomo do conhecimento. No século XX, a estética ampliou seu escopo, indo além da arte tradicional e incluindo temas como o *design*, a cultura de massa e as experiências cotidianas do belo e do feio. Bayer (1978) ressalta que a estética, embora tenha suas raízes na filosofia, se desenvolveu como uma ciência com abordagem própria, permitindo uma compreensão mais estruturada do fenômeno artístico e de sua relação com a sensibilidade humana.

Neste capítulo, buscamos apresentar o conceito de educação estética por meio da experiência artística. Para atingir esse objetivo, propomos investigar as interseções entre estética, arte e educação, explorando suas implicações no desenvolvimento humano e no processo pedagógico, com ênfase na primeira infância. Ancorado em teorias clássicas e contemporâneas, o estudo dialoga com as contribuições de pensadores como Schiller (2017) e ainda com abordagens pedagógicas inovadoras, como a filosofia de Reggio Emilia, segundo Malaguzzi (1999a) e Manera (2019).

Ao longo da História da Filosofia, a estética como disciplina filosófica vem se debruçando sobre a experiência estética, ou seja, sobre o modo como o ser humano é afetado pelos objetos estéticos, pelas obras de arte, pela natureza e pela vida. De fato, as artes deixaram de ser pensadas exclusivamente do ponto de vista da produção da beleza para serem vistas sob outras perspectivas, tais como a expressão de emoções e desejos, a interpretação e crítica da realidade social e a atividade criadora de procedimentos inéditos para a invenção de objetos artísticos (Kramer; Sasse, 2010).

Conforma Bayer (1978), a partir do século XVIII, a estética passou a ser entendida como um conjunto de conhecimentos válidos no nível da percepção e da expressão humanas. A palavra “estética” foi empregada pela primeira vez em 1750 por Alexander Baumgarten como *aisthesis*, definindo-a como a “ciência do conhecimento sensível”. O filósofo investigou as formas de percepção e apreciação da beleza por meio dos sentidos. Antes disso, as discussões a respeito da arte estavam inseridas na metafísica, na ética, na moral, na política e na lógica. Com a conceituação de Baumgarten, a estética foi se constituindo como ciência, tendo por objeto a contemplação da beleza, plenamente efetuada na criação de obras de arte.

Foi Kant quem notou que a estética vai além da faculdade de julgar ou sentir, possibilitando um juízo reflexivo e levando o ser humano a repensar conceitos por meio da transformação de objetos. Uma das grandes contribuições de Kant é a afirmação da autonomia da arte e da experiência estética. Ele argumentou que o valor artístico da obra não poderia estar subordinado a funções morais ou utilitárias, uma vez que a arte teria um fim em si mesma. Suas incursões filosóficas o levaram a defender que a apreciação do objeto artístico deveria se dar no jogo livre entre a imaginação e o entendimento (Greuel, 1994; Jimenez, 1999).

Portanto, as obras de arte, além de estarem voltadas para o prazer, questionam o mundo e propõem ao observador um repensar de si mesmo e de tudo que o cerca. Nesse sentido, a estética pode ser definida como ciência, pois sistematiza o conhecimento criado a partir do entendimento da realidade contida na arte e nas discussões conceituais inerentes ao juízo dos sentidos. A estética se constituiu como parte específica da filosofia e, gradualmente, tornou-se uma ciência autônoma e independente (Bayer, 1978).

A noção de estética, quando formulada e desenvolvida nos séculos XVIII e XIX, pressupunha que: a) a arte é produto da sensibilidade, da imaginação e da inspiração do artista; b) sua finalidade é a contemplação; c) o artista está na busca pelo belo; d) o belo é diferente do verdadeiro. Dessa forma, o campo da estética é diferente da Filosofia da Arte. A estética não se concentra nem no ponto de vista do artista nem na produção, mas, sim, na apreciação do belo, conforme a concepção dos pensadores modernos (Drucker, 2009).

A partir do século XX, abandonou-se a ideia de juízo de gosto como critério de apreciação e avaliação das obras de arte. Os filósofos retomaram os principais

problemas e teorias estéticas em diálogo com outras disciplinas filosóficas, como a linguagem, a ética, a política, a fenomenologia e a hermenêutica, bem como com outras áreas das ciências, como a sociologia, a psicologia, a história, a economia, a antropologia etc. A estética tem se dedicado ao estudo da experiência sensível, investigando como os seres humanos são impactados pelos objetos artísticos, pela natureza e pela própria existência. Inicialmente associada apenas à criação e à contemplação do belo, a estética passou a ser compreendida sob novas ópticas, incluindo a expressão de sentimentos e desejos, a análise crítica da sociedade e a experimentação de novos métodos para a concepção de obras artísticas (Bayer, 1978; Greuel, 1994; Kramer; Sasse, 2010).

Rosenfield (2006) considera que a estética trata do complexo de sensações e dos sentimentos que objetos e manifestações podem potencialmente disparar em uma pessoa. Estuda como as produções, com intenções artísticas ou não, tocam a sensibilidade e geram um julgamento de valor que articula o conhecimento prévio (a experiência), a razão e a ética. Dessa maneira, a estética é a base teórica sobre a concepção de experiência e juízo, que gera a crítica de arte e os debates contemporâneos sobre arte.

Nossa intenção ao trazer esses apontamentos sobre estética foi demonstrar que este é um campo que já foi conceituado sob várias perspectivas, sendo explorado por diversos filósofos. Tendo em vista as pesquisas desenvolvidas no GP Cultura, Escola e Educação Criadora, cuja matriz é Friedrich Schiller⁵, vamos nos dedicar a entender o conceito de educação estética com base nos estudos desse filósofo.

Schiller apresentou ideias profundas sobre a estética, especialmente em sua obra *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*, de 1795. Quando a escreveu, a França vivia a Revolução Francesa. Schiller a recebeu com entusiasmo. Sua obra é, portanto, não apenas filosófica, mas também sociológica. A estética aparece como um suplemento da política e da nova moral, configurando-se como uma estética da

⁵ Schiller foi um dos principais filósofos e poetas do Iluminismo alemão. Schiller (1759-1805) era um plebeu, um lutador, um soldado. Os seus escritos estéticos, publicados quase sempre sob forma de artigos de revistas, datam dos dez últimos anos do século XVIII. Em 1740, conheceu Goethe, e uma verdadeira amizade passou a uni-los. De 1791 a 1796, Schiller estudou sobretudo Kant e adaptou as suas próprias ideias estéticas às kantianas. Tornou-se professor de estética em 1791. A obra estética de Schiller compreende dois períodos: a obra pré-estética, com pequenos tratados e discursos, até à filosofia kantiana; e a estética propriamente dita, do *Kallias* ao tratado *Sobre o Ingênuo e o Sentimental* (Bayer, 1978).

liberdade. Dentro desse contexto, duas das grandes questões sobre as quais Schiller se debruçou a respeito da estética são as seguintes: A arte tem um papel a desempenhar na evolução do homem e da humanidade? A estética deve assumir uma função política? A visão dominante na Modernidade, a partir da filosofia de Kant, afirmava que a estética era uma abstração que servia apenas para a apreciação artística (Schiller, 2017). Schiller argumenta que a estética é um elemento essencial para a formação humana e social. Segundo Jimenez (1999, p. 157), Schiller

[...] defende a idéia de que sua arte e a arte em geral não são inúteis. Elas podem servir aos desígnios da humanidade, isto é, uma vida harmoniosa e livre, de acordo, ao mesmo tempo, com a natureza e com a virtude. Este ideal satisfaz tanto ao interesse do indivíduo quanto ao do homem, no sentido genérico do termo.

A teorização de Schiller deve ser estudada a partir de sua concepção sobre a natureza do efeito que um objeto belo provoca no ser humano. De que forma a beleza, a harmonia entre forma e matéria agradam as pessoas? Schiller (2017) identifica que o belo possui a capacidade de engendrar a harmonia entre dois aspectos fundamentais da natureza humana: a razão (instinto formal) e a sensibilidade (instinto sensível). Esses dois instintos frequentemente entram em conflito: o instinto sensível pode nos escravizar de imediato, enquanto o instinto formal pode nos desconectar da experiência humana concreta: “[...] escravo da natureza quando apenas a sente; o homem torna-se o seu legislador quando a pensa” (Schiller, 2017, p. 120).

Para Schiller (2017), na apreciação e reflexão sobre a arte, o ser humano desenvolve em equilíbrio razão e sensibilidade, ativando o instinto lúdico, que se manifesta na experiência estética. No movimento artístico, o ser humano pode experimentar a liberdade, pois não está preso nem à matéria (sensível) nem à razão pura (formal). Os instintos sensível e formal são dois aspectos da natureza humana que a experiência estética pode harmonizar, permitindo uma existência mais completa e equilibrada. Segundo Bayer (1978, p. 297): “O instinto sensível é o mundo e a vida; o instinto formal é a lei e a forma; o instinto de jogo é a forma viva ou a beleza, a harmonia da imaginação e do entendimento”.

Schiller (2017, p. 106) coloca acento na educação estética para o desenvolvimento da humanidade no ser humano:

Se antes lhe havia sido tomada pela coerção unilateral da natureza na sensação e pela legislação exclusiva da razão no pensamento, temos

de considerar a capacidade que lhe é devolvida na disposição estética como a suprema de todas as dádivas, a dádiva da humanidade.

Segundo Schiller (2017), não há projeto educativo sem a crença no progresso do indivíduo e da humanidade. Se tal progresso é possível, é porque a natureza humana não se reduz ao antagonismo entre a pulsão sensível e a pulsão formal, entre as sensações e a razão. A iniciação às artes, à música, à pintura e à poesia favorece o desenvolvimento do indivíduo e o equilíbrio entre razão e sensibilidade. Segundo Jimenez (1999, p. 160):

Entregue à pulsão sensível, o homem é prisioneiro de sua natureza, de suas necessidades físicas; colocado sob o jugo exclusivo da pulsão formal, é ele coagido por sua razão, vítima de seu poder legislador, abstrato e desencarnado. Somente o jogo das faculdades – entre razão e sensibilidade – permite-lhe escapar a estes dois tipos de servidão.

Schiller (2017) também se preocupa com a questão de saber até que ponto a arte pode conciliar-se com o ideal político. Ele distingue três espécies de estado: físico, estético e moral. O filósofo denunciou uma sociedade construída sob o Antigo Regime, que submetia os indivíduos ao rendimento econômico como forma de emancipação humana, promovendo atividades fragmentadas, lutas de grupos de interesse e uma vida mutilada. O papel do Estado moderno é desenvolver as condições que permitam a todos se beneficiarem do mesmo privilégio. Para Schiller (2017, p. 109), somente a arte tem o poder de abolir os privilégios da ditadura: “[...] não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético”. Segundo o autor, “[...] para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade” (Schiller, 2017, p. 26).

O filósofo acreditava que a arte tem um papel transformador, não só no desenvolvimento humano, mas também na política. A experiência estética possibilita que o indivíduo transcenda suas condições materiais e instintivas, alcançando uma liberdade interior. A arte é um meio de humanização, pois desempenha um papel crucial na educação humana e na construção de uma sociedade harmoniosa. Para Schiller (2017, p. 119): “Somente quando, em estado estético, ele o coloca fora de si ou o contempla, sua personalidade se desloca dele, e um mundo lhe parece porque deixou de ser uno com ele”. Sua visão sobre a estética é um caminho para a liberdade e para a reconciliação entre natureza e razão (Jimenez, 1999).

Schiller (2017), em suas cartas, compreendeu que o Estado tinha por objetivo formar cidadãos com base na utilidade técnica, jurídica e política, sem considerar a experiência estética como parte da formação saudável de cidadãos melhores. Ele acreditava que o ser humano deveria ser representado pelo Estado, mas este, por sua vez, deveria ser sensível à estética. Schiller (2017) argumenta que o ser humano pode resistir a si mesmo de duas maneiras: como um selvagem, cujos sentimentos imperam sobre os princípios, ou como um bárbaro, que destrói os sentimentos.

Para Schiller (2017), os bárbaros são denominados civilizados, mas são cegos diante da lei e da racionalidade jurídica e legislativa, pois não têm sentimentos. O selvagem, embora despreze a arte “dita civilizada”, reconhece a natureza como soberana. Para vencer a barbárie, é necessário educar-se esteticamente, pois “[...] o homem cultivado faz da natureza amiga e honra sua liberdade” (Schiller, 2017, p. 29), o que significa que a formação para o sensível honra a razão, a lei e a liberdade.

A educação estética, nessa concepção, tinha por princípio libertar o homem pela arte, uma vez que “a arte é filha da liberdade” (Schiller, 2017, p. 21). Por meio da educação estética, Schiller (2017) defende a arte como uma potencialidade no combate à barbárie humana. O sujeito bárbaro é aquele que conhece os princípios que regem a sociedade e os desrespeita, porque é dominado pela individualidade e não é movido pelo sentimento de coletividade. O ser humano, ao desenvolver a sensibilidade estética, torna-se mais completo, integrando seus aspectos emocionais e racionais.

Nesse sentido, a educação estética é uma pré-condição para o progresso moral e político, pois somente indivíduos esteticamente educados podem criar uma sociedade verdadeiramente livre e justa. A arte é o meio pelo qual desenvolvemos o impulso lúdico, que, por sua vez, une equilibradamente os instintos sensível e formal, permitindo que atuem juntos, concomitantemente, no plano físico e moral (Assis, 2023; Schiller, 2017).

A forma que Schiller (2017) encontrou de “objetificar” o belo não foi tentar “pular” do estado natural para o ético, mas, sim, passar antes pelo estado estético, que prepararia o indivíduo para essa transição. De acordo com o autor, “[...] para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade” (Schiller, 2017, p. 24). Para ele, cada estado

corresponde a um impulso: o estado natural ao impulso sensível, e o estado ético ao impulso racional.

A relação com a obra de arte é fundamental para que o ser humano desenvolva seu senso estético. Ele precisa do contato, da apreciação, pois é nesse movimento que se joga e se produz o impulso lúdico. Todavia, deve ficar claro que o conceito de educação estética não se confunde com o conceito de educação artística. A educação estética busca formar um indivíduo completo e equilibrado, ao integrar o pensamento racional e as emoções.

Para Schiller (2017), essa integração eleva o ser humano a um estado de liberdade moral, pois a contemplação do belo permite superar impulsos instintivos e alcançar um ideal ético. Já a educação artística desenvolve a capacidade de criar, interpretar e apreciar obras de arte. Promove habilidades específicas relacionadas às linguagens artísticas e à expressão individual ou coletiva por meio da arte. Embora diferentes, os dois conceitos podem se complementar: a educação estética fornece o fundamento filosófico e sensível que enriquece a prática da educação artística, ao passo que a educação artística concretiza os ideais da estética, possibilitando que as pessoas vivenciem e expressem o belo por meio de linguagens artísticas (Schiller, 2017).

Embora Schiller não tenha redigido seus escritos voltados às infâncias, é possível trabalhar a ideia de que, por meio da educação estética pela arte, a criança amplia sua vivência, sua liberdade de sentir e de pensar, e que, com harmonia, poderá desenvolver, de forma mais equilibrada, suas faculdades sensível e inteligível. O objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos e, de outro lado, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esses objetivos (Moreira, 2007; Saviani, 2010). A escola pode oferecer muitas possibilidades para que a criança desenvolva o impulso lúdico, como apresentam Arruda e Deus (2021), Oliveira (2024) e Silva (2021).

Entendemos que uma criança recém-nascida está ocupada percebendo o mundo à sua volta, descobrindo padrões que se repetem, os quais ela passa a reconhecer aos poucos e nos quais passa a confiar. Já que o mundo é totalmente novo e não pode ser explicado ao recém-nascido, ele necessita usar e aprimorar incessantemente seus sentidos para ser, estar, fazer parte e compreender o mundo

ao seu redor. A percepção sensorial é a porta de entrada de suas experiências e vivências como ser humano. Ela precisa ser desenvolvida, aprendida e diferenciada culturalmente. Somos curiosos, e é por meio de tais percepções – primeiro com a boca, depois com os olhos, o nariz, os ouvidos e as mãos – que aprendemos a viver, pois a criança só pode sentir, saber e pensar aquilo que percebe (Lanz, 2019). Conforme a autora,

[...] a base e o ponto de partida de qualquer ser humano para a existência no mundo se encontram no desenvolvimento das atividades sensoriais, isto é, estéticas, que articulam a cultura, aqui compreendida no amplo sentido de uma teia de significados socialmente construídos [...], às individualidades, de modo a criar representações, emoções e sentidos que nos são próprios (Lanz, 2019, p. 225).

Nos primeiros anos de vida, uma criança não aprende por meio de lições diretas, aulas, ensinamentos ou instruções. A criança aprende e forma-se pela curiosidade, pela imitação e pela emulação mediante suas próprias experiências em situações cotidianas. A realização da autonomia e do conhecimento pessoal são aspectos centrais. Inúmeros modelos pedagógicos buscam posicionar a criança como centro da educação e como ser ativo na construção de sua própria aprendizagem e auto(trans)formação. Em todos esses modelos, cabe ao educador a responsabilidade de observar os interesses e as necessidades de cada criança, preparar espaços e rotinas e apoiar projetos em conformidade com essas observações. Dentre esses modelos pedagógicos, que dialogam com as contribuições de Schiller (2017) a respeito do conceito de educação estética, destacamos a abordagem de Reggio Emilia, capitaneada por Loris Malaguzzi e Lorenzo Manera.

Loris Malaguzzi⁶ foi o pesquisador e professor responsável por elaborar propostas pedagógicas inovadoras a partir das experiências na cidade de Reggio Emilia (Silva, 2021). Sua abordagem pedagógica⁷ é rica em propostas e projetos: a)

⁶ Malaguzzi foi um educador e, também, um intelectual que militou em defesa de um projeto educativo para a cidade de Reggio Emilia. Sua atuação no campo político, especialmente como secretário de Educação da cidade, revelou seu comprometimento com a causa educacional, em particular com a consolidação de um projeto para a Educação Infantil. Loris Malaguzzi faleceu de infarto do miocárdio em 1994, aos 74 anos (Silva, 2021).

⁷ A partir dos anos de 1980, o modelo de educação de Reggio Emilia se expandiu pelo mundo para compartilhar suas experiências e, além disso, passou a contar com importantes parceiros internacionais. Malaguzzi criou a *Reggio Children*, lançada oficialmente em março de 1994, como uma entidade de capital misto gerida pela comunidade, com o objetivo de coordenar as relações entre as escolas da cidade e o mundo exterior. A *Reggio Children* atua na organização de grupos de estudo, na realização de trabalhos de consultoria, na promoção de investigações, exposições e publicações. Mantém intercâmbio com 140 países, incluindo o Brasil (Silva, 2021).

a pedagogia da escuta, na qual soube escutar e dar visibilidade à criança, influenciado pelas ideias de Maria Montessori; b) a contribuição dos ensinamentos de Piaget no que tange ao estudo da maturação e do desenvolvimento da moral para a construção do conhecimento infantil, no pensamento hipotético-dedutivo e na abordagem construtivista; c) a pedagogia da documentação, que surge a partir da escuta atenta, da observação, do registro e da reflexão sobre o dia a dia das crianças; d) a pedagogia da relação, na qual ocorre um processo dialético ao observar, escutar e registrar o processo de construção das crianças no processo educativo; e) a importância do ambiente no processo de investigação realizado pela criança, para o que se cria o “ateliê”, um espaço para pesquisar motivações e teorias das crianças a partir de seus desenhos, ampliando as possibilidades exploratórias rumo ao aprendizado; f) a figura do profissional da educação, o atelierista, um professor com formação em artes visuais, que deve garantir à criança a exploração e experimentação de materiais e ferramentas, bem como articular e conectar, junto ao educador, o trabalho com a linguagem visual às outras inúmeras linguagens (Guimarães; Simiano, 2019; Silva, 2021).

A estética possui um papel central no projeto malaguzziano: a) pelas implicações simbólicas; b) pela arte; c) pela capacidade polissensorial sentida pelo olfato, paladar, tato, visão e audição; d) pela construção de espaços (ateliês) em uma perspectiva orgânica e de interdependência com os sujeitos que nela habitam.

Ao enfatizar a estética no campo da educação, as escolas de Reggio Emilia reconhecem-na como um elemento essencial no processo educativo. Para Lanz (2019, p. 227):

A infância muito valorizada nos preceitos da Pedagogia da Escuta, ou, Pedagogia dos Sentidos, como aparece em algumas traduções da experiência educativa na cidade de Reggio Emilia, Itália, onde Loris Malaguzzi estruturou sua obra em grandes eixos, como Ética, Estética e Política. Um traço muito importante da filosofia de Reggio Emilia é que as crianças apresentam capacidades, potenciais, e interesse em construir seu próprio aprendizado e que têm múltiplas linguagens e devem usar todas elas em seu processo de aprendizagem. A metáfora “as cem linguagens da criança” traduz bem essa concepção – tais linguagens são compreendidas como disponibilidades que se transformam e se multiplicam por meio das relações estabelecidas entre os pares e com os adultos. Nessa abordagem, o espaço-ambiente também é educador: o espaço-ambiente institucional é considerado um organismo vivo em constante transformação, um lugar onde tanto as crianças e seus familiares quanto os educadores

aprendem uns com os outros e colaboram nas tomadas de decisão, assim, o conhecimento se adquire pela experimentação.

É pela arte que a criança tem a possibilidade de explorar e construir o conhecimento pelo fazer artístico, de forma interligada a outras áreas do saber. Para desenvolver uma atitude estética, é preciso sensibilidade e um olhar atento às conexões, pois o conhecimento não é algo fixo, mas se apresenta nas relações entre as coisas e as ideias. Por isso, a experiência estética e artística é fundamental no processo educativo das crianças (Silva, 2021).

Lorenzo Manera (2022b) reforça a importância da arte como uma linguagem central na abordagem de Reggio Emilia. Ele é pesquisador em estética no Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade de Modena e Reggio Emilia e tem uma relação significativa com a Abordagem Reggio Emilia, investigando como ela integra a educação estética nos centros educacionais da região. Além disso, Manera tem explorado a colaboração entre o pedagogo Loris Malaguzzi e movimentos de vanguarda artística na Itália, contribuindo para a disseminação internacional da Abordagem Reggio Emilia.

Para Manera (2022a), a arte não é apenas um complemento do currículo escolar, mas uma das formas principais pelas quais as crianças se expressam e constroem conhecimento. Ele argumenta que, ao trabalhar com diferentes formas de arte, como pintura, escultura, música e teatro, as crianças têm a oportunidade de experimentar e interpretar o mundo de maneira única, o que facilita o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. O ambiente preparado, as provocações estéticas e a mediação dos educadores são fundamentais para que essas experiências tenham impacto positivo no desenvolvimento infantil (Manera, 2022a).

Outro ponto relevante trazido por Manera (2022b) é a relação entre a educação estética e a inclusão na abordagem de Reggio Emilia. O autor explora como a estética pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou condições sociais. Ele argumenta que, ao oferecer múltiplas formas de expressão e interpretação, a arte permite que todas as crianças participem do processo de aprendizado de forma ativa e significativa. Esse aspecto inclusivo, característico da abordagem de Reggio Emilia, enfatiza a importância de valorizar a individualidade de cada criança e de criar espaços em que elas possam se expressar livremente (Manera, 2022b).

Manera (2022b) enfatiza que a educação estética é um elemento central nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A estética não é vista apenas como apreciação do belo, mas como um meio de fomentar a agência infantil, oportunizando que as crianças explorem múltiplas linguagens simbólicas e relacionem dimensões cognitivas e expressivas. O *atelier*, um espaço dedicado à exploração estética, desempenha um papel crucial. Ele é projetado para promover a interação com diferentes materiais e técnicas, criando pontes entre diversas formas de expressão e cognição. Esse ambiente facilita o aprendizado baseado na investigação e na construção coletiva do conhecimento, valorizando a diversidade e a inclusão.

O autor conecta o conceito de estética à fenomenologia e ao construtivismo. Ele argumenta que a estética, como processo de questionamento e produção de significados, está em constante evolução, impulsionando a criatividade e a inovação. A perspectiva fenomenológica fornece a base epistemológica, na qual a experiência estética permite a integração entre sensibilidade e cognição (Contini; Manera, 2019; Manera, 2022b).

A educação estética também é apresentada como um direito fundamental das crianças, promovendo a inclusão social e a valorização da diversidade. Manera (2022b) destaca a importância de ambientes que acolham diferentes subjetividades, utilizando a estética como ferramenta para ampliar a percepção e as interações sociais. Essa abordagem inclusiva está diretamente ligada à ideia de agência, possibilitando que as crianças participem ativamente da construção do conhecimento e se envolvam em processos colaborativos.

A prática da documentação, essencial na abordagem Reggio Emilia, é vista como parte do processo estético. Ela permite tornar visíveis as múltiplas linguagens e estratégias das crianças, conectando o individual ao coletivo. Essa prática fomenta uma cultura de reflexão e co-construção do aprendizado, ampliando o alcance das interações estéticas e pedagógicas. Para Lorenzo Manera, a educação estética transcende o ensino artístico e funciona como um catalisador para o desenvolvimento integral das crianças. Ela conecta cognição, criatividade, sensibilidade e inclusão, criando espaços para a exploração de múltiplas linguagens e promovendo a agência em um ambiente que celebra a diversidade e a inovação (Manera, 2019, 2022a).

As teorias de Schiller sobre estética e a abordagem Reggio Emilia, a partir da visão de Malaguzzi e Manera, subsidiam teoricamente o GP Cultura, Escola e

Educação Criadora, do PPGE da Univali, em Itajaí, do qual faço parte, nos estudos e nas pesquisas sobre as relações entre educação e estética.

Somos professoras e pesquisadoras da Educação Básica e da Educação Superior, que buscamos semear e esperar por uma educação mais democrática, afetiva e estética, que cultive bonitezas em meio a contextos nem sempre propícios ao florescer. Buscamos uma educação que não se conforma com uma única razão de ser, mas que, ao contrário, mexe e remexe os gestos, os saberes, os agires, os pensares, os seres, de modo a nos colocarmos em diferentes posições, ocupando espaços diversos e revirando as ordens estabelecidas para ver melhor, por múltiplos ângulos e com variadas lentes que possuem não só tamanhos, mas cores profundas, incomodando aqueles que objetivam a apatia e a desmobilização ao contarmos outras histórias.

Por meio desse coletivo, assim como Guedes, Silva e Ferreira (2021, p. 711), propomos pensar na ressignificação da educação “[...] e em nosso lugar como educadoras, pois entendemos que, para afetar o outro, seja ele/ela adulto/a ou criança, precisamos estar afetadas [...]”. Segundo Duarte Jr. (2000, p. 213 *apud* Guedes; Silva; Ferreira, 2021, p. 711),

[...] uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores e educadoras cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fontes primeiras dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo.

A educação estética é um dos conceitos protagonistas no seio das discussões do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. De início, cabe ressaltarmos que a aprendizagem não ocorre somente pela experiência cognitiva, mas também pelos afetos e pelos sentidos. O entendimento do mundo não se dá apenas pela razão, mas também pela sensação e pela intuição.

Por sua vez, as artes possuem uma potência estética, possibilitando experiências sensíveis em realidades diferenciadas. Segundo Uriarte, Neitzel e Carvalho (2016, p. 187),

[...] lidamos com a ideia de que as aprendizagens acontecem não apenas por experiências cognitivas, mas também pelos sentidos e pelos afetos. Ainda, entendemos que, por meio das artes – e não somente por elas –, nos colocamos diante de realidades diferenciadas, de experiências sensíveis; nos deixamos ser tocados e refinamos nossos gostos. Por isso, as artes têm uma potência estética.

A estética é a forma de ver o mundo pelas vias sensoriais, pela percepção e pela participação. Na educação estética, está a força pensante; e a educação estética permite que o ser humano desenvolva suas capacidades intelectuais e sensíveis.

Essa concepção se respalda na cultura do aprender para além do que a necessidade física exige, instituindo uma cultura da fruição que acrescenta aos objetos de aprendizagem satisfação. O entendimento do mundo passa a ser não apenas pela razão, mas também pela sensação e pela intuição e, por isso, está na educação estética a força pensante, como afirma Schiller (2012) (Uriarte; Neitzel; Carvalho, 2016, p. 188).

Como já dissemos, para Schiller (2017), o homem possui três estágios de desenvolvimento para ter autonomia intelectual: a) físico, em que sofre o poder da natureza; b) estético, em que se liberta do poder da natureza; c) moral, em que domina o poder da natureza. O homem não deve apenas sentir a natureza, mas deve pensar e refletir sobre ela. De acordo com Neitzel e Ramos (2022, p. 38),

[...] para esse movimento, razão e sensibilidade necessitam ser mobilizadas, como apontam os estudos de Schiller (2002) sobre educação estética.

Para o filósofo, por meio da cultura e da arte, unificamos razão e sensibilidade e esse movimento de unificação oportuniza o equilíbrio no nosso desenvolvimento, uma vez que, na relação com a obra de arte, quando essa relação se dá pela nutrição estética, desenvolvemos o impulso lúdico, o qual é mobilizado no jogo, na apreciação e na reflexão que estabelecemos com a obra de arte. Schiller (2002) entende que, por meio da educação estética, o homem deixa de ser escravo da natureza, quer dizer, ele não apenas responde segundo a sua vontade, ele sente, pensa e age com autonomia.

Schiller (2002) reitera que é pela cultura que o homem passa do estado físico ao estético e, por meio da apreciação e da reflexão, se encaminha ao terceiro estado, a moral, no qual ele se torna um homem liberto da sua barbárie, livre, cultivado, um estado que hoje poderíamos entender como estado de desenvolvimento integral do sujeito. No entanto, esse estado de cultivo só é atingido por meio da educação estética. Por isso, ela é percebida como um estado de desenvolvimento do homem fundamental para que ele alcance a autonomia de pensamento, ou seja, a liberdade para pensar por si mesmo.

O estado estético exige a contemplação seguida da reflexão, segundo Schiller (2017). Dessa forma, a educação estética pela arte é um grande acontecimento, pois possibilita que o ser humano passe do estado físico ao estado moral. Para Neitzel e Alves (2022, p. 430), a educação estética é compreendida como “[...] um estado que se desenvolve também pela interação com os espaços, pelas situações vivenciadas, pela forma como vemos o mundo e pelo contato com os outros [...]”. Por meio das

nossas experiências, do olhar e da escuta atenta, tomamos contato com as sutilezas do que está ao nosso redor; o sentir impacta no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Neitzel e Alves (2022) afirmam que, por meio da formação estética, se pode expandir a formação sensível e inteligível do indivíduo, o que poderá impactar sua constituição. O sujeito que desenvolve seus sentidos amplia sua sensibilidade, domina o conhecimento e está mais apto a perceber o outro, suas necessidades e suas potencialidades. As autoras lidam com a hipótese de que esse refinamento dos sentidos pode ocorrer, também, por meio das artes e, por isso, vivências culturais diversas poderão impactar a formação dos sujeitos. Para Uriarte, Neitzel e Carvalho (2016, p. 191):

A educação estética tem como elemento fundante o sensível, a estesia. Ela possibilita ao indivíduo um empoderamento, uma vez que, por intermédio dela, o sujeito entende-se como alguém singular e que tem direito a sua própria percepção das coisas que o rodeiam. Não é, portanto, um sentir espontâneo ou involuntário, mas um ato contemplativo, reflexivo e, por isso, de empoderamento de sua própria posição no mundo. Essa tomada de consciência promove sua autonomia.

Oliveira (2024) construiu o conceito de educação estética respaldada por Schiller. Para a pesquisadora,

[...] a educação estética por meio da cultura nos oportuniza uma educação integral e nos inclina ao domínio do impulso sensível, movido pelas sensações e pelos sentimentos, e do impulso formal, proveniente da razão. Ao apreciarmos a obra de arte e refletir sobre ela, desenvolvemos o impulso lúdico, o qual se desenvolve pela mobilização do sensível e do inteligível. Por isso que, mediante a apreciação de uma obra artística, é fundamental não nos limitarmos a tentar somente “entender” a obra por meio de informações disponíveis, mas nos relacionarmos com ela pela fruição para que, assim, o conhecimento sobre ela seja produzido pela via do sensível e do inteligível (essa produção depende da geração do impulso lúdico) (Oliveira, 2024, p. 94).

Oliveira (2024), fundamentada nas ideias de Schiller, apresenta a educação estética como um meio para alcançar uma formação integral do indivíduo, articulando razão e sensibilidade. Schiller (2017) propõe que a educação estética equilibra dois impulsos fundamentais: o impulso sensível, ligado às emoções e às sensações, e o impulso formal, relacionado à razão e à estruturação do conhecimento. Essa

dualidade é mediada pelo impulso lúdico, que emerge da interação entre o sensível e o inteligível e possibilita uma experiência estética mais profunda e significativa.

Ao destacar a importância da fruição na apreciação da arte, Oliveira (2024) reforça a ideia de que não basta apenas compreender uma obra por meio de informações racionais e objetivas. É essencial que o observador se envolva sensorial e emocionalmente com a obra para que o conhecimento produzido seja completo, integrando tanto a experiência subjetiva quanto a reflexão crítica. Esse pensamento desafia abordagens pedagógicas tradicionais que enfatizam apenas a interpretação racional da arte, sugerindo que a experiência estética deve ser vivida de maneira holística.

Dessa forma, a perspectiva de Oliveira (2024) aponta para a necessidade de práticas educativas que valorizem a sensibilidade e a imaginação, permitindo que a arte desempenhe um papel fundamental no desenvolvimento humano. Isso tem implicações diretas para a educação, especialmente no contexto da infância, onde a valorização da expressão artística pode contribuir para um aprendizado mais significativo e integrador.

Para Brasil (2023), a educação estética está fundamentada na relação entre literatura e arte como ferramentas transformadoras e humanizadoras. A autora explora a ideia de que a literatura, compreendida como uma expressão artística, transcende o mero entretenimento, envolvendo os leitores de forma estética, artística e afetiva.

De acordo com a pesquisadora, a educação estética está vinculada à capacidade de sensibilização e humanização proporcionada pelo contato com textos literários. Essa interação permite ao leitor explorar múltiplos significados, desenvolver a criatividade e fomentar a reflexão crítica sobre si mesmo e o mundo ao seu redor. Para Brasil (2023, p. 74),

[...] a literatura como obra de arte possibilita ao leitor oportunidades de fazer uma experiência a cada encontro com o texto literário, desde que nessa imersão ele desperte os sentidos, atice os pensamentos e estimule o exercício da reflexão, isto é, seja educado esteticamente, pois a educação estética é o movimento de estar aberto a um entrelaçamento com a obra artística e dela nutrir-se. Este entrelaçar permite jogar com a obra e fazer uma experiência pela fruição, que por sua vez faz mover o impulso lúdico e, assim, possibilita ao homem ser sujeito de sua existência.

Brasil (2023) destaca a literatura como uma forma de arte que possibilita ao leitor viver experiências únicas a cada encontro com o texto, desde que ele se

entregue à imersão estética. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação estética não é apenas um processo de aprendizagem cognitiva, mas um movimento de abertura sensível e reflexiva diante da obra artística. O leitor, ao despertar seus sentidos e ativar seu pensamento crítico, não apenas interpreta a obra, mas se entrelaça com ela, nutrindo-se de sua riqueza simbólica.

A menção ao impulso lúdico, conceito inspirado em Schiller (2017), indica que essa relação com a literatura não deve ser puramente racional ou analítica, mas envolver uma dimensão subjetiva e sensível. A fruição estética, nesse contexto, não é uma mera contemplação passiva, mas um jogo entre o leitor e o texto, um ato criativo que permite novas interpretações e ressignificações. Esse jogo, ao mobilizar tanto o sensível quanto o inteligível, contribui para a formação de um sujeito mais consciente de sua própria existência.

A reflexão proposta por Brasil (2023), na citação anterior, tem implicações importantes para a educação e para a maneira como a literatura é abordada na escola. Muitas vezes, o ensino da literatura se limita à análise técnica dos textos, sem proporcionar a vivência estética e a experiência subjetiva do leitor. No entanto, quando a literatura é tratada como um espaço de encontro e de experiência, ela pode se tornar uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano, promovendo autonomia intelectual e sensibilidade crítica.

Reis (2014) é pesquisadora no campo da Educação Infantil, e sua dissertação está alicerçada nos fundamentos da educação estética. A pesquisadora aponta que a educação estética transcende a transmissão de conteúdos, buscando nutrir a capacidade de sentir, imaginar e interpretar o mundo de maneira mais rica e sensível. Essa abordagem requer espaços educativos bem planejados, com acesso ao livro e à arte, promovendo a interação livre e espontânea das crianças com o universo literário.

A autora enfatiza a literatura como uma linguagem artística que possui uma função estética e está profundamente ligada ao saber sensível. Seu texto aponta uma problemática recorrente na Educação Infantil: embora as escolas reconheçam a importância da leitura para as crianças, muitas vezes não sabem como abordá-la dentro de sua especificidade artística. Em consequência, a literatura acaba sendo utilizada de maneira utilitária e reducionista, servindo apenas como suporte para o

ensino de conteúdos escolares, como cores, números e palavras, em vez de ser apreciada por sua potência estética e simbólica.

Ao tratar a literatura apenas como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades específicas, a escola desconsidera seu papel na formação sensível da criança e na ampliação de sua relação com o mundo. Reis (2014) propõe uma abordagem diferente, na qual os bebês tenham acesso livre aos livros, possam manipulá-los e inseri-los em seu cotidiano, construindo uma relação estética e cultural com a literatura. Esse contato precoce favorece a formação do leitor não apenas no sentido técnico, mas como alguém que experimenta o prazer da leitura e desenvolve um vínculo afetivo com os livros.

Além disso, Reis (2014) critica a prática de usar a leitura como um meio para atividades desconectadas de sua essência artística, como se o objetivo final fosse sempre uma tarefa pedagógica imposta. Essa visão instrumental da literatura empobrece a experiência leitora, pois desconsidera o impacto estético, imaginativo e emocional do texto literário.

Assim, Reis (2014, p. 34-35) reforça a importância de resgatar a literatura como arte dentro da Educação Infantil, permitindo que as crianças vivenciem a leitura de forma sensível, espontânea e significativa, e não apenas como um recurso didático para alcançar outros objetivos:

A literatura é uma linguagem artística, que tem uma função estética e, por isso, mantém-se ligada ao saber sensível. A instituição escolar sabe que é importante ler para a criança, mas nem sempre sabe o que fazer com a literatura em si, como ler para os bebês. Por isso, ao lidar com a literatura, resvala-se para uma discussão utilitária de um objeto que tem, acima de tudo, uma função estética. Assim, a leitura de um livro passa a ter o objetivo apenas de trabalhar-se um conteúdo escolar para desenvolver habilidades bem redutoras, como a aprendizagem de cores, números, palavras, etc. A literatura pode sempre ensinar, mas pelo seu viés artístico. Desse modo, ter livros na creche à disposição dos bebês, deixá-los manipular os livros em variadas situações de rotina, faz com que os bebês os percebam como objeto que faz parte de sua cultura e, assim, vão construindo uma relação estética com eles. Dessa forma, os livros deixam de ser apenas mais uma estratégia para qualquer outra atividade em que a única preocupação seria entender a história para realizar outra atividade desconexa da função artística.

Outra pesquisa vinculada ao GP Cultura, Escola e Educação Criadora que percebe a arte literária como possibilidade de educar esteticamente as crianças pequenas é a de Hasper (2017). Para a autora, a educação estética está

profundamente enraizada na valorização do sensível, da percepção e da conexão afetiva entre sujeitos e objetos estéticos, como a literatura infantil. A educação estética é entendida como um processo de formação que combina cognição, sentidos e emoções, promovendo experiências que possibilitam aos bebês exercitarem o pensar, perceber, sentir e apreciar manifestações artísticas e culturais. Segundo Hasper (2017, p. 103):

Defendemos que o livro de qualidade estética esteja nas mãos da criança como brinquedo para que ela possa experimentá-lo, mordê-lo, cheirá-lo, tocá-lo, jogá-lo e até ter o direito de rasgá-lo quando ainda não estiver familiarizada com ele; afinal, são situações naturais que poderão ocorrer pela idade em que a criança se encontra. A rotina atribuída ao contato com os livros possibilita que a criança possa vir a entender as funções sociais dos livros, pois a criança pequena não aprenderá sobre o livro se alguém falar dele para ela, mas sim se ela o experimentar.

A experiência estética, por sua vez, é a vivência direta, sensível e reflexiva diante de um objeto ou situação estética, como uma obra de arte, um texto literário, uma peça musical ou uma paisagem. Essa experiência é única e pessoal, envolvendo encantamento, fruição e, muitas vezes, transformação. Já a experiência artística necessita do objeto artístico. O que buscamos destacar é que a educação estética é estética, mas nem sempre ocorre por meio do objeto artístico. Já a educação estética e artística exige a presença da obra de arte. Dessa forma, podemos afirmar que toda obra artística provoca a estesia, mas nem toda educação estética acontece por meio da arte. O orvalho da manhã, por exemplo, é estésico, mas não artístico, enquanto uma música é simultaneamente estética e artística, conforme explicam Neitzel e Ramos (2022).

Podemos perceber que, para que ocorra a experiência estética, é necessário permitir-se e observar com um olhar de estranhamento. Questionar, indagar, refletir. É necessário deixar-se ser e sentir! O olhar, o ouvir, o sentir e o perceber voltam-se para o estranhamento, adotando posturas inquiridoras, questionadoras, inconformistas e/ou transformadoras, posturas em que o sentimento, aliado às circunstâncias, guia o comportamento (Schlindwein, 2010).

A experiência estética é uma prática de cuidado de si, ressaltando seu impacto na Educação Infantil, especialmente na formação docente e no respeito às diferentes infâncias. A educação estética dos professores influencia diretamente a maneira como a infância é vivida e valorizada no ambiente escolar, promovendo um trabalho

pedagógico que dialoga com diferentes contextos e reconhece as expressões das crianças como legítimas construções culturais. Reis (2024, p. 232) confirma

[...] a tese de que a experiência estética como uma prática de cuidado de si ressoa no cotidiano da Educação Infantil por meio da educação estética da professora/do professor, no cuidado com as diferentes infâncias e no desenvolvimento de um trabalho que se conecte a diferentes vizinhanças, valorizando e dando visibilidade às construções feitas pelas crianças. Assim, inspirarmo-nos na Abordagem Reggiana é [re]anunciarmos um novo caminho: é abriremos para a experiência estética, buscarmos espaço em nossas vidas para ela, estendermo-nos ao objeto artístico [...]. É ela que vai nos dar autonomia intelectual.

A referência à Abordagem Reggiana reforça essa visão ao defender uma pedagogia que privilegia a escuta, a experimentação e a valorização das múltiplas linguagens infantis. Ao afirmar que a experiência estética proporciona autonomia intelectual, Reis (2024) aponta para um aspecto fundamental da educação: a capacidade de interpretar, criar e se relacionar criticamente com o mundo.

A estética, nesse sentido, não é um luxo ou um complemento, mas um elemento estruturante da formação humana, permitindo que tanto crianças quanto educadores ampliem suas percepções e construam sentidos a partir do contato com a arte e o belo. Destacamos, ainda, a necessidade de professores e educadores buscarem, em suas próprias vidas, experiências que os conectem com a arte e com o sensível.

Essa perspectiva amplia o papel da escola, tornando-a um espaço que não apenas transmite conhecimento, mas também fomenta experiências significativas, sustentadas pelo encontro entre estética, cultura e infância. Nesse contexto, a educação estética desempenha um papel fundamental, pois contribui para o desenvolvimento integral das crianças, incentivando, especialmente, sua sensibilidade, sua autonomia, sua criatividade e o cuidado de si.

Ao longo deste capítulo, houve um esforço para articular as contribuições filosóficas de Schiller com perspectivas pedagógicas contemporâneas, evidenciando como a estética pode ser um meio poderoso para o desenvolvimento integral da criança. Destacamos a necessidade de uma abordagem educativa que valorize a diversidade cultural e a realidade das crianças brasileiras. Embora as teorias analisadas ofereçam um rico arcabouço conceitual, há uma lacuna nos estudos sobre como a educação estética pode dialogar com a pluralidade cultural do Brasil. Outro

ponto importante é a conexão entre educação estética e inclusão. A abordagem de Reggio Emilia, por exemplo, enfatiza o papel da estética na valorização das múltiplas linguagens infantis, possibilitando que todas as crianças, independentemente de suas condições sociais ou habilidades, participem ativamente do processo educativo. Esse olhar inclusivo é essencial para repensarmos as práticas pedagógicas e garantirmos que a educação estética seja acessível a todas as crianças.

Por fim, o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção estética não é um luxo, mas uma necessidade para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. Nesse sentido, a experiência estética deve ser valorizada não apenas como um instrumento pedagógico, mas como um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais sensível, ética e democrática.

A partir daí, podemos compreender a educação estética como um processo formativo que integra razão e sensibilidade, promovendo a construção de um sujeito autônomo, crítico e sensível ao mundo ao seu redor. Baseando-se nas ideias de Friedrich Schiller e em abordagens pedagógicas contemporâneas, como a de Reggio Emilia, a educação estética opera como um meio para equilibrar os impulsos sensíveis e formais do ser humano, permitindo a ativação do “instinto lúdico”, no qual o sujeito pode experimentar a liberdade. Esse equilíbrio possibilita a construção de um pensamento autônomo e crítico, essencial para a formação integral do indivíduo e para a constituição de uma sociedade mais democrática e justa.

No contexto da infância, a educação estética adquire um papel ainda mais relevante, pois é pela experiência sensorial e artística que a criança estrutura sua relação com o mundo. Inspirada na abordagem de Reggio Emilia, a educação estética valoriza a interação da criança com diferentes linguagens expressivas (artes visuais, música, literatura, teatro, entre outras), promovendo um aprendizado sensível, ativo e investigativo. Além disso, apontamos a importância do ambiente como um terceiro educador, possibilitando experiências estéticas significativas. A educação estética também transcende o ensino da arte e se configura como uma dimensão essencial para o desenvolvimento da subjetividade e da autonomia intelectual. Ela possibilita que o sujeito, desde a infância, desenvolva sua capacidade crítica e criativa, ressignificando sua relação com a arte, com a cultura e com os demais aspectos da vida.

5 PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS PARA BÊBES: UMA BELA VIAGEM PELAS RIQUEZAS CULTURAIS BRASILEIRAS

Tal ideia de humanidade, ao mesmo tempo que se apoia sobre uma distinção literalmente fundamental entre humanos e os demais existentes terrestres, remete para uma sub-humanidade aqueles povos que sempre se recusaram tal distinção, relegando-os para as margens da cidade da cultura, as marcas longínquas onde o humano se perde na selva obscura da natureza.
Ailton Krenak (2020, p. 79).

Ailton Krenak (2020), em sua reflexão, critica a ideia de humanidade que se construiu sobre uma separação rígida entre os seres humanos e os demais seres da Terra. Ele aponta como essa distinção não apenas reforça a visão antropocêntrica, mas também tem consequências políticas e sociais graves, pois relega à condição de “sub-humanidade” aqueles povos que nunca aceitaram essa cisão entre cultura e natureza.

Essa análise está profundamente relacionada à colonização e à imposição de uma visão eurocêntrica do mundo, que marginaliza saberes, cosmologias e modos de vida indígenas e tradicionais. Krenak (2020) sugere que essa ideia hegemônica de humanidade coloca certos grupos no centro – como os civilizados, os urbanos, os modernos – enquanto empurra outros para as periferias da cultura, vistos como primitivos ou atrasados. Ele denuncia, assim, a violência dessa exclusão, que não é apenas simbólica, mas tem impactos concretos, como o apagamento cultural e a destruição dos territórios desses povos.

Da mesma forma, sua perspectiva pode ser lida à luz da crise ecológica contemporânea: ao separar o humano da natureza, essa concepção permite sua exploração descontrolada, desconsiderando as interdependências entre os seres vivos. Krenak (2020) propõe um pensamento que resgata essas conexões, afirmando que não há humanidade plena sem o reconhecimento da inter-relação com todos os seres da Terra.

O Brasil, por sua vez, é conhecido por sua rica diversidade cultural, resultado do encontro e do confronto entre povos indígenas, africanos e europeus. Contudo, essa diversidade foi frequentemente marginalizada pelo modelo colonial imposto aos povos dominados. Durante séculos, houve a valorização apenas de padrões estéticos, educacionais e culturais europeus. Ao trabalhar com a arte na escola, entendemos a

necessidade de refletirmos sobre a educação estética pela diversidade étnica, cultural e artística brasileira, valorizando a riqueza da diversidade que nos constitui.

O movimento de revisão da historiografia da arte no Brasil tem tomado como ponto de partida o alargamento das formulações de arte, com a introdução de modelos e sistemas estéticos elaborados à margem da norma, mas com representação na sociedade brasileira. A dimensão estética de tipologias provenientes de matrizes culturais populares, indígenas e afro-brasileiras é difusa e imprecisa, frequentemente caracterizada como primitiva, ingênua e amadora, sendo normalmente designada como artesanato, folclore ou artefato no discurso corrente da História da Arte (Motta; Brito Silva, 2023).

Os modelos de ensino artístico introduzidos no Brasil seguiram uma concepção idealista da arte, com linhas de pesquisa que pouco consideraram nossa matriz cultural africana e indígena. A contribuição de manifestações artísticas constituídas por material incerto, provenientes de comunidades não representadas em setores oficiais da arte brasileira, foi quase excluída dessas formulações (Meira, 2017).

Visando oferecer visibilidade e valorização, o conceito de matriz cultural refere-se ao conjunto de valores, práticas, conhecimentos, crenças, tradições e formas de expressão transmitidas por diferentes povos ao longo do tempo, que influenciam a identidade cultural de uma sociedade. As matrizes culturais representam as bases fundamentais de onde emergem os aspectos culturais de uma população, como costumes, língua, religião, arte, culinária, modos de pensar e agir. Essas matrizes são formadas por processos históricos, sociais e culturais, e costumam resultar de interações, trocas e, muitas vezes, tensões entre diferentes grupos humanos.

No caso de uma sociedade multicultural como a brasileira, as matrizes culturais explicam a origem e a diversidade da sua identidade. Relacionam-se às influências herdadas de povos que contribuíram para a formação de determinada cultura. Embora tenham raízes históricas, as matrizes culturais não são estáticas; elas se adaptam e se misturam ao longo do tempo, servindo como fundamento para compreender as singularidades e as diversidades de uma sociedade (Almeida, 2016; Meira, 2017).

A construção do Brasil, desde 1500, está inserida em um projeto eurocêntrico e antropocêntrico que trouxe enormes custos sociais e ambientais à sociedade brasileira, entre os quais as imensas diferenças sociais e econômicas. O modelo de desenvolvimento imposto produziu pressão política e econômica no sentido de

homogeneizar culturalmente os povos originários e afrodescendentes para que adotassem o modelo de vida europeizado.

Segundo Escobar (2015), a máquina de devastação que pairou sobre os territórios dos povos conquistados (indígenas e africanos) baseou-se em uma ontologia dualista, que separou o humano do não humano, a natureza da cultura, o indivíduo da comunidade, o “nós” do “eles”, a mente do corpo, o secular do sagrado, a razão da emoção. Os dominadores arrogaram-se o direito de impor um modelo de mundo civilizado, livre e racional à custa de outros mundos existentes ou possíveis dos povos dominados. Para o autor:

Cómo pensamos esta defensa de la vida? El pensamiento de los movimientos sociales contemporáneos nos da pautas para abordar esta pregunta. Al hablar de cosmovisión, por ejemplo, o al afirmar que la crisis ecológica y social actual es una crisis de modelo civilizatorio, al apostarle a la diferencia, o al referirse a la identidad y, especialmente y como veremos en la próxima sección, al insistir en el ejercicio de su autonomía – en todas estas expresiones encontramos que muchos de los movimientos denominados étnico-territoriales (en Colombia, principalmente afrocolombianos y de pueblos indígenas; quizás a estos podríamos agregar algunos movimientos campesinos y ecologistas) enfatizan esta otra dimensión, la dimensión de la vida, o dimensión *ontológica* (Escobar, 2015, p. 92).

Os grupos indígenas e africanos que não se inseriram na lógica dominante foram historicamente invisibilizados. A imposição de uma cultura dominante europeia deslegitimou línguas, práticas, estéticas e sistemas de conhecimento indígenas e africanos, contribuindo para a exclusão social e econômica desses grupos e comunidades. Mesmo após a abolição da escravidão, o racismo estrutural e a falta de políticas públicas efetivas impediram que descendentes de africanos e indígenas tivessem acesso pleno aos direitos mais básicos. Tal situação repercutiu em um processo de invisibilização econômica, social, política, cultural e estética das matrizes indígenas e africanas no Brasil, apesar de sua enorme riqueza (Ferdinand, 2022; Kramer; Sasse, 2010).

Todavia, a partir dos anos de 1960, movimentos de contestação, como o movimento da contracultura, movimentos ecológicos, pacifistas, consumeristas, pela igualdade racial, movimentos feministas e pela liberdade de orientação sexual, além de movimentos de defesa dos povos originários, passaram a questionar esse modelo de sociedade.

Segundo Boff (1993), alguns teóricos reconhecem que entramos em uma nova fase da Modernidade, referida como Modernidade Líquida, Tardia ou Reflexiva. Outros, porém, defendem que vivemos um novo período histórico, denominado Pós-Modernidade. Nesse contexto, observa-se uma crescente valorização e preocupação com grupos e questões que foram negligenciados ao longo do processo de modernização (Moraes, 2003).

São questionados os altos custos sociais e ambientais gerados pela utopia da modernização. Trata-se de uma nova visão de mundo que possui em seu núcleo uma enorme e diversa gama de grupos, teorias, conhecimentos e posicionamentos (ciência, conhecimentos e sabedorias) que buscam construir uma sociedade mais fraterna e com maior responsabilidade e preocupação ecológica (Moraes, 2003).

O novo modelo, segundo Boff (1993), estrutura-se como uma resposta ao descumprimento das promessas da Modernidade e a uma série de inovações e eventos ocorridos no mundo. Podemos destacar alguns fatores relevantes: a crise civilizatória (aumento da concentração de renda e de poder, da pobreza e da fome); a crise ambiental; a crise climática; o perigo atômico; a persistência das guerras; e inovações em diversos campos da ciência e da filosofia. Dessa forma, há uma preocupação comum com questões ecológicas, climáticas e com os custos sociais gerados pelo equivocado processo tradicional de modernização das sociedades. Há uma nova proposta de habitar a Terra de forma mais inclusiva, de produzir, de distribuir os frutos da natureza e do trabalho, de consumir e de organizar relações entre os humanos e os demais seres da natureza (Boff, 1993; Moraes, 2003).

Logicamente, essa nova conjuntura repercute na educação. Uma tentativa incipiente de levar essas discussões a sério está em Moraes (2003), que entende que o resultado dessas questões poderia fazer surgir uma nova teoria pedagógica emergente, cujas características seriam: sujeito coletivo, ecologia cognitiva, valorização do processo de aprendizagem, reconhecimento da importância do outro, ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento transdisciplinar, da intuição e da criatividade, além da concepção do indivíduo como um *hólon* – um todo constituído de corpo, mente, sentimento e espírito, dotado de uma dimensão social, que necessita educar-se ao longo da vida e desenvolver-se não apenas fisicamente, mas, sobretudo, em direção a um crescimento interior qualitativo e multidimensional.

É a partir desse crescimento interior e do autoconhecimento que o indivíduo saberá quem ele é. Da mesma forma, é necessário oferecer uma visão ecológica do mundo, além da ampliação dos espaços onde o conhecimento trafega e das mudanças na forma de saber (Moraes, 2003; Santa Catarina, 2019). Essas concepções impactam também a Educação Infantil. Educar na diversidade é valorizar a relação na pluralidade, acolhendo o outro em seu modo de ver, sentir e pensar (Motta; Brito Silva, 2023). Acolher o outro com um olhar diferente significa estar disposto a construir e desconstruir conceitos. Os professores da Educação Infantil têm papel fundamental nesse processo, pois são eles que organizam o contexto coletivo para que as crianças possam vivenciar suas primeiras experiências na diversidade.

Imaginamos, assim, um Brasil plural, cheio de contrastes, de paisagens que instigam composições diversificadas. Um país que integra, em sua dimensão continental, territórios que fazem arte, reúnem culturas e produzem histórias, afirmando identidades nas diferenças. Tanto as adversidades evidentes quanto a diversidade de expressões artísticas e culturais, próprias de cada parte do território brasileiro, devem acompanhar as ações educativas que envolvem crianças e docentes (Gusmão, 2021).

Partindo da premissa de que nosso país tem uma matriz artístico-cultural pulsante, surge o desafio de sensibilizar, desde cedo, as crianças pequenas para a pluralidade e diversidade cultural e étnica do Brasil. Um dos grandes intérpretes da nossa brasilidade foi o professor Darcy Ribeiro. Sua visão de Brasil é marcada por uma perspectiva antropológica e pela valorização da miscigenação e do sincretismo cultural como pilares da formação do país (Ribeiro, 2015). Ele desenvolveu essa visão a partir das contribuições dos povos indígenas, africanos e europeus, enxergando o Brasil como uma nação que se constrói na confluência dessas três matrizes culturais, formando uma civilização única. Para o autor:

O Brasil foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como um consulado, em que um povo sublusitano, mestiçado de sangues afro e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. Os interesses e as aspirações do seu povo jamais foram levados em conta, porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora [...]. Nunca houve aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores e atribuindo-lhes direitos. Nem mesmo o direito elementar de trabalhar para nutrir-se, vestir-se e morar (Ribeiro, 2015, p. 327).

O autor vê os povos indígenas como o primeiro alicerce da formação cultural brasileira. Para Ribeiro (2015), as sociedades indígenas eram complexas e possuíam saberes sofisticados, incluindo sistemas de organização social, produção agrícola, medicina e um profundo conhecimento ecológico. Ele destaca a capacidade dos povos indígenas de viver em harmonia com a natureza, estabelecendo uma relação de equilíbrio com os ecossistemas, o que contribuiu diretamente para a configuração cultural e ambiental do Brasil.

Já os povos africanos, trazidos como escravizados, desempenharam um papel central na formação da identidade brasileira, não apenas como mão de obra, mas como criadores culturais e agentes de resistência. Ribeiro (2015) enxerga a diáspora africana no Brasil como um processo violento, porém transformador, que resultou em uma rica produção cultural, espiritual e social. Os africanos não apenas resistiram à escravidão, mas também criaram e mantiveram culturas próprias que influenciaram todos os aspectos da vida no Brasil.

Ribeiro (2015) também reflete sobre a contribuição europeia, particularmente portuguesa, para a formação do Brasil, mas não o faz de maneira romântica. Ele entende que a chegada dos europeus foi um processo de dominação que resultou na exploração das terras, dos povos indígenas e dos africanos escravizados. No entanto, os europeus trouxeram elementos estruturais que definiram o sistema econômico, político e linguístico do Brasil. Segundo o autor:

Na verdade das coisas, o que somos é a nova Roma. Uma Roma tardia e tropical. O Brasil é já a maior das nações neolatinas, pela magnitude populacional e começa a sê-lo também por sua criatividade artística e cultural. Precisa agora sê-lo no domínio da tecnologia da futura civilização, para se fazer potência econômica, de progresso autossustentado. Estamos nos construindo na luta para florescer amanhã como uma nova civilização, mestiça e tropical, orgulhosa de si mesma. Mais alegre, porque mais sofrida. Melhor, porque incorpora em si mais humanidades. Mais generosa, porque aberta à convivência assentada na mais bela e luminosa província da Terra (Ribeiro, 2015, p. 332).

A grande contribuição de Darcy Ribeiro está em sua visão de que o Brasil não é a simples soma de europeus, africanos e indígenas, mas a criação de algo novo. Ele define o Brasil como um país em constante processo de formação, no qual a miscigenação entre esses três povos resultou em um “novo povo”, que ainda está em processo de se definir e afirmar no cenário mundial (Ribeiro, 2015).

O autor destaca que, mesmo diante de um processo de dominação, violência e exploração, a criatividade e a resistência dos povos africanos, indígenas e europeus transformaram o Brasil em uma nação plural e culturalmente rica. Ele vê essa miscigenação como um ponto de força e originalidade, acreditando que o Brasil pode criar uma civilização baseada na diversidade, na convivência e na superação das diferenças (Ribeiro, 2015). Dessa forma, em nossa tentativa de possibilitar a educação estética dos bebês contemplando a diversidade cultural brasileira, oportunizamos às crianças o contato com diferentes formas de expressão artística e simbólica, enriquecendo sua percepção do mundo.

Ao incorporar elementos das culturas afro-brasileira, indígena e de artistas locais à educação estética, contribuímos para que elas reconheçam e valorizem suas raízes culturais nas mais variadas vertentes. Incluir referências culturais diversificadas na educação estética ajuda a desconstruir preconceitos que, muitas vezes, são perpetuados pela falta de representatividade.

A valorização estética das culturas indígenas e afro-brasileiras, historicamente marginalizadas, contribui para ampliar o cânone artístico normalmente trabalhado nas instituições educativas, alargando o repertório das crianças e a visão da cultura brasileira. Cada cultura tem formas diferentes de lidar com o som, a cor, a forma e o espaço, e essa pluralidade contribui para a criatividade e a sensibilidade infantil.

Ao introduzir elementos da diversidade cultural nas proposições estéticas e artísticas, garantimos que tradições e conhecimentos culturais sejam preservados e transmitidos para as novas gerações. Assim sendo, a estruturação das proposições estéticas ocorreu da seguinte forma: Mymba e seus encantos indígenas; Máscaras: expressões da África; Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança; Escultura: o olhar, o sentir e o perceber; Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês, as quais serão abordadas nas seções que seguem.

5.1 Mymba e seus encantos indígenas

No que se refere à matriz cultural indígena, verificamos que a cultura e a estética indígena são de profunda importância para o Brasil, pois representam as bases fundamentais da identidade nacional e a riqueza da diversidade cultural do país. Antes da colonização, os povos indígenas já habitavam o território, moldando a relação com o meio ambiente, os hábitos alimentares e os valores espirituais que

influenciam a cultura brasileira até hoje. Com mais de 300 etnias e 200 línguas, esses povos demonstram a complexidade da diversidade humana no Brasil (Fontoura, 2021).

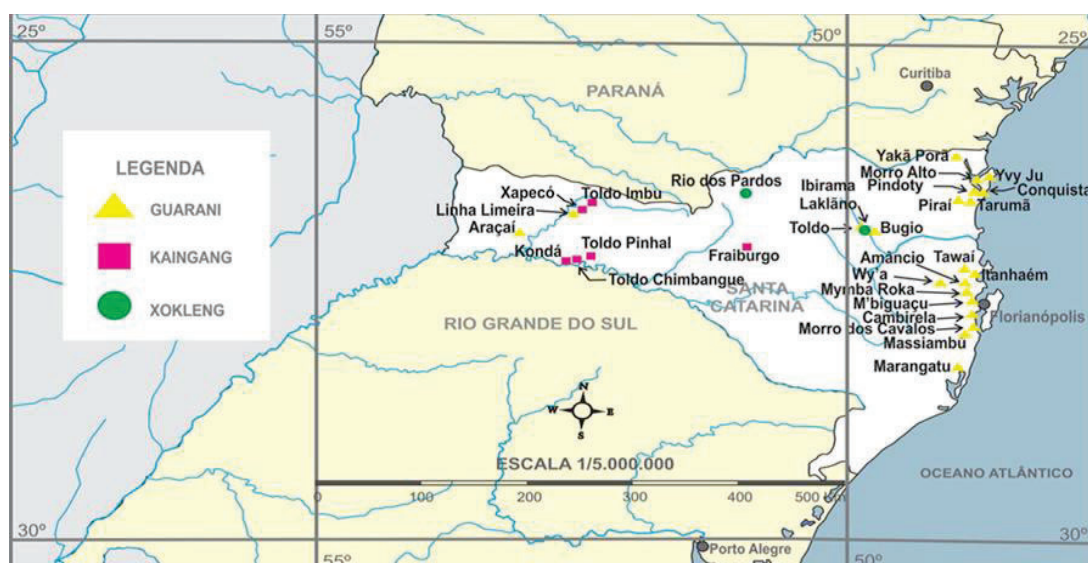
Na arte e na estética, a influência indígena é evidente em padrões geométricos, pinturas corporais, cerâmicas e ornamentos que inspiram artistas, *designers* e arquitetos, promovendo a integração de elementos sustentáveis e naturais. Os conhecimentos ancestrais indígenas, como práticas de manejo sustentável da terra e uso de plantas medicinais, são essenciais para a conservação da biodiversidade e para enfrentar as mudanças climáticas (Krenak, 2020).

A espiritualidade e a cosmovisão indígena, que valorizam a interconexão entre seres humanos, natureza e o universo, enriquecem o imaginário cultural e influenciam movimentos artísticos, filosóficos e ecológicos (Kopenawa; Albert, 2023). Além disso, a celebração de rituais e festas indígenas reforça a identidade brasileira e resgata práticas muitas vezes marginalizadas ao longo da história.

A valorização da cultura e da estética indígena é um ato de resistência contra séculos de apagamento e contribui para a educação da sociedade, combatendo preconceitos e promovendo a inclusão. Também aponta para novos paradigmas de consumo e produção mais sustentáveis, baseados na simplicidade e na harmonia com o meio ambiente. Assim, a cultura e a estética indígena não são apenas um patrimônio histórico, mas um elemento vivo que continua a moldar e enriquecer o Brasil, sendo essencial para construir um futuro mais inclusivo, sustentável e conectado com as raízes do país (Fontoura, 2021; Maestri, 1994).

Em Santa Catarina, as principais etnias indígenas que habitam ou habitaram a região incluem: a) Guarani, que fazem parte do tronco linguístico Tupi-Guarani e estão presentes em diversas regiões do estado, especialmente no litoral. Os subgrupos incluem os Guarani Mbya e Guarani Nhandeva. Vivem em aldeias e têm uma forte ligação com a natureza e a espiritualidade; b) Kaingang, que pertencem ao tronco linguístico Jê e habitam principalmente o Planalto Catarinense; c) Xokleng (ou *Laklãnõ*), que também fazem parte do tronco linguístico Jê e habitam principalmente o Vale do Itajaí e outras áreas do estado. Historicamente, foram deslocados pela colonização, mas hoje estão concentrados na Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ (Brighenti, 2012). A Figura 10 apresenta a distribuição espacial dessas etnias.

Figura 10 – Distribuição espacial das etnias indígenas em Santa Catarina



Fonte: Extraída de Brighenti (2012, p. 38).

Essas etnias enfrentaram e ainda enfrentam desafios significativos relacionados à perda de terras, à desvalorização cultural e aos conflitos com colonizadores e empreendimentos econômicos. No entanto, há esforços crescentes para preservar suas culturas e seus direitos territoriais por meio de políticas públicas, projetos de revitalização cultural e apoio de Organizações não Governamentais (ONGs).

Dentro da riqueza cultural da matriz indígena, fica difícil fazer uma seleção dos tipos de arte a serem abordados. Optamos por escolher a escultura produzida pelas etnias indígenas estabelecidas em Santa Catarina. Quanto à indicação de um artista que produzisse esculturas, buscamos, inicialmente, informações com pessoas da comunidade local e da Fundação Cultural de Balneário Camboriú sobre artistas de etnia Laklãnô, Kaingang ou Guarani. Não obtivemos nenhuma indicação. Após pesquisa, conseguimos a indicação do escultor Jorge Ortega (Imagem 4), da aldeia Mymba Roka, localizada no município de Biguaçu, Santa Catarina. Jorge Ortega é escultor e professor na aldeia Mymba Roka.

Imagem 4 – Escultor Jorge Ortega



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.11.2024. Local: Aldeia Mymba Roka.

A aldeia onde Jorge mora está localizada em Amaral, município de Biguaçu, e foi fundada em 11 de setembro de 2007. A aldeia é resultado de um projeto realizado pelos caciques com o dinheiro proveniente da indenização paga pelo impacto causado pela duplicação da BR-101. Na época, os caciques elaboraram um projeto para a compra de terrenos com o dinheiro da indenização.

A aldeia foi uma das contempladas nesse projeto. Com o dinheiro da indenização, a comunidade comprou uma área de 509 hectares e foram construídas casas de alvenaria para as 18 famílias que moram na aldeia (Imagem 5). No entanto, ainda mantêm as casas típicas guarani (Imagem 6). A aldeia está cercada por matas e é rica em fauna, pela qual o povo guarani tem muito carinho, pois entendem que, sem a natureza, não há vida. Tudo o que necessitam pode ser extraído da natureza.

Imagem 5 – Aldeia Mymba Roka, Biguaçu, Santa Catarina



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.11.2024. Local: Aldeia Mymba Roka.

Imagem 6 – Cotidiano das crianças Aldeia Mymba Roka, Biguaçu, Santa Catarina



Fonte: Extraída de Rituais Guarani - Geraldo Karai.⁸

⁸ Disponível em: <https://rituais-guarani-geraldo-karai.webnode.page/galeria-de-fotos/#a10939476-10152694778333284-1952954472-o-jpg>. Acesso em: 20 fev. 2025.

Apresentar esculturas de um indígena Guarani para bebês em um contexto de educação estética é uma escolha significativa, pois promove a valorização da cultura indígena, parte essencial da identidade brasileira, e contribui para o resgate e preservação de suas tradições. A arte Guarani, rica em simbologias, formas orgânicas e materiais naturais, oferece estímulos sensoriais e cognitivos importantes para o desenvolvimento infantil. Suas texturas, suas formas curvas e seus detalhes simbólicos despertam a curiosidade, incentivam a exploração tátil e visual e favorecem o pensamento criativo e a imaginação. Além disso, essa escolha sensibiliza os bebês para a diversidade cultural, instando o respeito desde cedo, ao mesmo tempo em que introduz valores como inclusão e sustentabilidade. A conexão com a natureza, presente na estética Guarani, ensina sobre harmonia ecológica e a importância da valorização dos recursos naturais.

A introdução de elementos espirituais e simbólicos da arte indígena, de forma lúdica, contribui para um imaginário rico e para uma relação mais profunda com o entorno. Essa abordagem também dilui a homogeneidade cultural, proporcionando contato com estéticas não hegemônicas e reforçando a importância de culturas marginalizadas. O contato com expressões culturais diversas enriquece a educação estética e amplia o aprendizado dos bebês. Além disso, promove o respeito pela diversidade, sensibiliza para valores éticos e estéticos e conecta os bebês a saberes ancestrais e naturais, contribuindo para formar cidadãos mais conscientes e culturalmente sensíveis.

O Quadro 4, a seguir, apresenta o desenvolvimento da proposição estética “Mymba e seus encantos indígenas”. Esse desenvolvimento está inserido em uma abordagem pedagógica voltada para a primeira infância que buscou explorar as possibilidades do brincar, sentir e experimentar a partir da cultura indígena. O intuito foi apresentar aos bebês referências da matriz cultural indígena por meio de cores, formas, sons e texturas inspiradas na arte.

Quadro 4 – Desenvolvimento da proposição estética “Mymba e seus encantos indígenas”

Questões formativas	Pontos de observação
Proposição estética	Mymba e seus encantos indígenas
Proposta	Educação estética para bebês
Tema	Diversidade cultural brasileira
Enfoque	Matriz Cultural Indígena
Vetor artístico	Escultura e música
Teoria	Schiller, Abordagem Reggio Emilia
Metodologia	Metodologia de pesquisa fotográfica

Questões formativas	Pontos de observação
Local	Sala de referência do berçário, BIIB (sala 12) no Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã.
Período	Dia 14 de novembro de 2024, no período vespertino, das 15 às 17h.
Participantes	Alunos: 24 bebês Professores: Fernanda Tomasi Artistas: escultor Jorge Ortega da aldeia Mymba Roka, também conhecida por aldeia Amaral Fotógrafa: Angel
Observação prévia	Verificamos a importância de realizar proposições relacionadas à diversidade cultural e sensibilizar a cultura da matriz indígena sobre os povos originários devido à diversidade cultural pouco explorada na primeira infância, especialmente berçários.
Objetivos	Observar como os bebês interagem com objetos artísticos em um contexto educacional.
Organização do ambiente	Organização das crianças: optamos por organizar em pequenos grupos compostos por cinco bebês para uma experiência mais significativa e de acordo com a quantidade de esculturas disponibilizadas.
Saberes sensíveis	Corpo e movimento; intervenção no espaço; narrativas infantis e sentidos e sons.
Materiais escolhidos	Escultura, vídeo de uma aldeia e música indígena. Esculturas, retroprojeto e caixa de som.
Ação pedagógica	Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, suas necessidades, seus sentimentos e suas opiniões. Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.

Questões formativas	Pontos de observação
	Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.
Facilitação da aprendizagem	Relacionar as esculturas com a imagem do artista, bem como com o vídeo da aldeia Mymba Roka e o som de músicas indígenas.
Documentação	A documentação ocorreu por meio do registro de imagens e sons: - vídeo; - fotografias; - montagem e edição dos vídeos; - elaboração de Relatório de Acompanhamento da proposição, que subsidiou a elaboração do terceiro capítulo da dissertação, onde são abordadas as seguintes questões: interpretação das imagens, o envolvimento com a comunidade, a avaliação da atividade, as dificuldades apresentadas e as possibilidades de aperfeiçoamento.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

A proposição estética “Mymba: seus encantos indígenas” ocorreu na sala de referência do NEISA, no dia 14 de novembro de 2024, no período vespertino, das 15h às 17h. Os participantes Tikuna, Krenak, Pataxó, Milton, Lélia, Raoni, Xakriabá, Carolina, Terena, Sonia, Ruth, Abdias e Txai não compareceram. Além desses bebês, infelizmente, o escultor Jorge Ortega não pôde comparecer por motivos de força maior. Todavia, ele encaminhou uma série de fotos, vídeos, esculturas e cestos que representam um pouco da cultura de sua aldeia, além de chocalhos/maracás do povo guarani (Imagem 7)

Imagem 7 – Chocalho/Maracá – Instrumento musical indígena



Fonte: Acervo da autora. Data: 14.11.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

O ambiente em sala de referência foi estruturado para possibilitar às crianças uma experiência próxima ao cotidiano de uma aldeia indígena. Foram apresentados imagens e vídeos da aldeia Mymba, e os objetos (Imagem 8) foram disponibilizados para manuseio. Além disso, foram coladas na parede, na altura das crianças, imagens da aldeia e do escultor, permitindo que elas fizessem a devida relação. A documentação da proposição ocorreu por meio de vídeos, um álbum fotográfico e registros em diário de campo. As imagens costuradas ao texto ilustram os momentos vivenciados pelas crianças durante essa proposição estética, evidenciando suas explorações, interações e descobertas.

Imagem 8 – Mymba e seus encantos indígenas 1



Fonte: Acervo da autora. Data: 14.11.2024. Local: Sala de conservação da autora.

Bernaldina sentou-se no chão e observou Sueli interagir com o maracá e, depois, suas colegas Zezé, Djamila e Antonieta. Na apresentação da segunda escultura, Bernaldina novamente sentou-se no chão, cruzou as pernas e observou as esculturas de animais, as imagens da aldeia, do escultor e o vídeo. Em seguida, segurou a escultura da onça pequena com a mão esquerda e o pé direito com a direita, enquanto observava atentamente seus colegas explorando o ambiente.

Kopenawa sorriu ao ver o maracá suspenso e aguardou Munduruku interagir. Depois, tocou nele com ambas as mãos, enquanto Krexu o observava. Com Munduruku, Kopenawa analisou as linhas do maracá por vários instantes. Segurou a

escultura da onça pelo rabo e empurrou-a, demonstrando alegria. Observou os colegas, trocou de escultura algumas vezes e, depois, explorou imagens da aldeia e do escultor, apontando para elas e se apoiando nelas. Levantou a escultura do quati, esticando o braço esquerdo, e sentou-se próximo à Professora Fernanda e aos colegas, trocando esculturas ou mostrando-as.

Imagem 9 – Mymba e seus encantos indígenas 2



Fonte: Acervo da autora. Data: 14.11.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

Zeze ficou em pé observando Sueli tocar o maracá e, em seguida, sentou-se no meu colo. Segurou o maracá pelo cabo, balançando-o para frente e para trás com o braço direito. Depois, inclinou-se para emprestá-lo a Antonieta. Em seguida, ficou em pé, observando o ambiente, e pegou a escultura da arara, ao mesmo tempo que observava a escultura do quati nas mãos de Antonieta. Continuou atento às esculturas e aos colegas. Olhou para a escultura da onça que eu segurava com Sueli e Djamila. Pegou a onça e a colocou no chão, em frente à foto do escultor. Observou enquanto Djamila a pegava e analisava junto ao quati.

Sueli chegou receosa e sentou-se no meu colo, com Djamila. Depois, levantou-se para pegar o maracá que Antonieta explorava, interagindo com ela ao balançá-lo e passá-lo de mão em mão. Em seguida, ficou em pé observando Antonieta girar a escultura do quati, depois analisou as imagens e a foto do escultor.

Imagem 10 – Mymba e seus encantos indígenas 3



Fonte: Acervo da autora. Data: 14.11.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

Macuxi chegou receoso e ficou no meu colo, observando Munduruku interagir com o maracá. Depois, recebeu o maracá de Munduruku e o segurou, alternando entre as mãos, ou entregando-o aos colegas. Sentou-se e segurou a escultura da arara na mão esquerda e a do quati na direita, observando Gantois com o gavião. Apontou com o quati para a projeção do vídeo da aldeia e, depois, aproximou as esculturas da arara e do quati, sentando-se próximo aos colegas. Em seguida, levantou-se e observou as imagens e a foto do escultor, pegando novamente o quati.

Djamila chegou chorando e sentou-se no meu colo. Observou Zezé interagir com o maracá, depois levantou-se e segurou-o. Posteriormente, aproximou-se da Professora Fernanda, tocando a escultura da onça. Sueli e Zezé também se aproximaram. Djamila pegou a escultura da onça e do quati, aproximando os rostos das esculturas e encostando a boca do quati na onça.

Os bebês interagiram com chocalhos maracás pendurados no teto, ajustados à altura ideal para que pudessem tocá-los, balançá-los e explorar livremente os sons e as texturas desse instrumento indígena. A experiência sensorial convidou os pequenos a descobrirem ritmos, movimentos e vibrações, conectando-os de forma

lúdica e imersiva à cultura indígena. Essa vivência proporcionou não apenas estímulos auditivos e táteis, mas também fortaleceu a percepção corporal e a curiosidade.

Imagem 11 – Mymba e seus encantos indígenas 4



Fonte: Acervo da autora. Data: 14.11.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

Munduruku foi o primeiro a tocar no maracá, observando-o balançar. Segurou-o firmemente com ambas as mãos, enquanto Kopenawa, Macuxi, Gantois e Krexu o observavam. Retirou o maracá da corda e levou-o até mim, apontando para ele com o dedo indicador. Depois, interagiu com o maracá e entregou-o para Macuxi.

Em seguida, segurou o quati e a onça, observando Kopenawa segurar a onça pelo rabo e empurrá-la com as patas no chão. Aproximou a arara da onça que estava na mão da professora e, depois, analisou as imagens do escultor, encostando as mãos nelas. Tocou a escultura da onça na imagem da aldeia afixada na parede.

Imagem 12 – Mymba e seus encantos indígenas 5

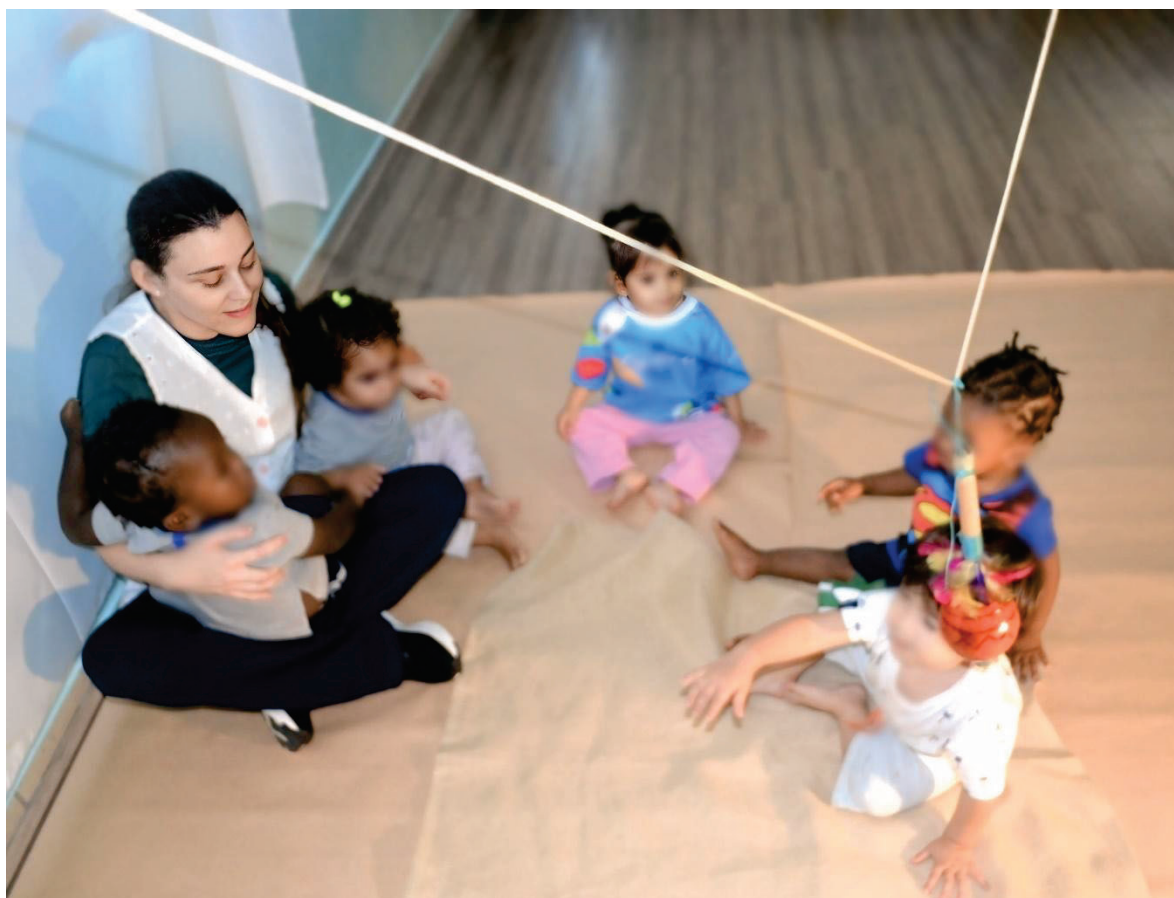


Fonte: Acervo da autora. Data: 14.11.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

Gantois chorou e sentou-se ao meu lado. Observou Kopenawa e Munduruku interagirem com o maracá; depois, pegou-o e analisou as penas e as linhas, virando-o. Mais tranquilo, sentou-se próximo aos colegas e movimentou a escultura do gavião no chão como se estivesse caminhando. Pegou a arara, suspendeu-a e mostrou-a para a professora. Depois, segurou o gavião, apoiando-o no joelho.

Gil sentou-se próximo ao maracá e observou Sueli, Bernaldina, Zezé, Djamila e Antonieta interagirem. Ora estava em pé, ora sentado, observando suas colegas. Viu Antonieta analisando a foto do escultor e, ao virar-se, tocou com o indicador a escultura da onça.

Imagem 13 – Mymba e seus encantos indígenas 6



Fonte: Acervo da autora. Data: 14.11.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

Krexu observou Munduruku balançar o maracá suspenso pela corda de lã e, depois, Kopenawa segurá-lo com as duas mãos, sorrindo. Pegou o maracá pelo cabo e, depois, o virou. Sentou-se e observou atentamente as imagens e a foto afixada na parede. Pegou a escultura do quati, colocou-a no chão e a empurrou, simulando um movimento de caminhada.

Antonieta sentou-se próxima ao maracá e observou Sueli interagir. Tentou pegá-lo, mas Zezé o pegou primeiro. Depois, pegou o maracá e, ao balançá-lo, demonstrou alegria. Em seguida, segurou o gavião, girou-o e mostrou-o para a professora. Depois, segurou a arara, analisando-a por diversos ângulos, e a colocou em pé. Olhou a imagem da aldeia afixada na parede e, com Sueli, tentou tocar a projeção do vídeo da aldeia. A professora abaixou a projeção para melhor alcance. Antonieta aproximou-se da foto do escultor com a escultura da onça e observou.

Imagem 14 – Mymba e seus encantos indígenas 7



Fonte: Acervo da autora. Data: 14.11.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

As proposições possibilitaram que as crianças entrassem em contato com aspectos da cultura Guarani. Isso enriqueceu sua compreensão sobre a diversidade cultural brasileira, promovendo o respeito e a valorização de diferentes tradições.

Pudemos observar que as expressões faciais das crianças variaram de curiosidade a encantamento, especialmente ao manipularem os chocalhos (maracá) e as esculturas indígenas. O sorriso, a atenção concentrada e a interação ativa com os objetos sugeriram uma experiência significativa com o material apresentado. A postura corporal, como inclinar-se em direção aos objetos, segurar os chocalhos com firmeza e olhar atentamente para as imagens projetadas, evidenciou o interesse e a conexão das crianças com a proposição.

Figura 11 – Mymba e seus encantos indígenas 8



Fonte: Acervo da autora. Data: 14.11.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

As crianças demonstraram ainda interesse em tocar, observar e explorar os objetos de forma tátil e visual. A manipulação dos chocalhos e o movimento com as esculturas indígenas indicam um envolvimento ativo, promovendo a conexão entre as crianças e a matriz cultural indígena apresentada. Em algumas imagens, nota-se a interação entre as crianças, seja por meio da troca de olhares ou pelo compartilhamento dos objetos.

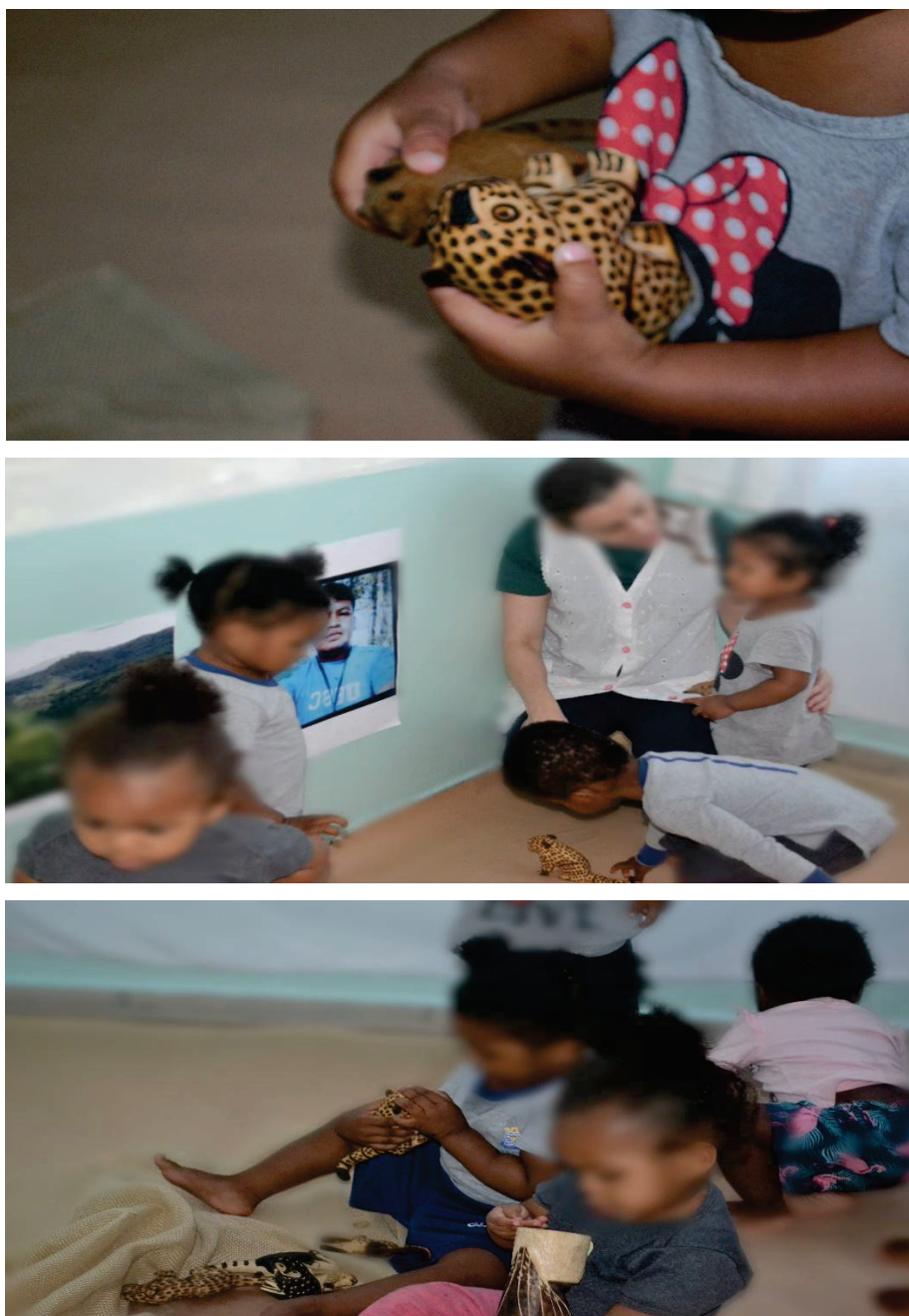
Figura 12 – Mymba e seus encantos indígenas 9



Fonte: Acervo da autora. Data: 14.11.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

A dinâmica reforçou a importância do coletivo e da aprendizagem em grupo, característica também marcante das tradições indígenas. As crianças experimentaram o significado dos objetos culturais indígenas, o que contribuiu para seu desenvolvimento estético. A curiosidade natural das crianças e sua disposição para explorar os materiais confirmam a criança como protagonista do aprendizado. Os objetos artísticos e culturais foram utilizados como provocadores para favorecer sua criatividade e imaginação.

Figura 13 – Mymba e seus encantos indígenas 10



Fonte: Acervo da autora. Data: 14.11.2024. Local: Sala de Referência, NEISA.

A apresentação de elementos visuais e táteis, como imagens de aldeias indígenas projetadas na parede, fotos do escultor indígena, esculturas em madeira e chocalhos, proporcionou um contato inicial com a riqueza da matriz cultural indígena, promovendo desde cedo a compreensão e o respeito pelas diversas culturas que compõem a sociedade brasileira.

A projeção de imagens de aldeias indígenas e a exibição de fotos do escultor contribuíram para criar um ambiente visual que ativou a curiosidade e o imaginário

das crianças. Esse contato com representações visuais oportunizou que os bebês desenvolvessem uma relação simbólica com as culturas indígenas, reconhecendo-as como parte do universo cultural e natural. As imagens projetadas e os objetos apresentados também criaram um ambiente de acolhimento e pertencimento, oferecendo às crianças a oportunidade de explorar a estética e os significados culturais de maneira ativa.

Essas interações permitiram que a exploração fosse além da contemplação visual, incentivando a experimentação e a descoberta. Ao tocar e manipular os objetos, as crianças tiveram a chance de criar conexões e familiaridade com os elementos culturais apresentados, que podem fazer parte de sua cultura.

Assim, a proposição buscou construir a compreensão de que as culturas indígenas são um patrimônio vivo, digno de respeito e valorização. Desde cedo, as crianças podem compreender e respeitar a ideia de que diferentes formas de viver, criar e expressar fazem parte de um mosaico cultural que deve ser preservado. Além disso, reafirmou-se o compromisso com a preservação e a valorização das culturas originárias, garantindo que sua herança fosse experienciada.

5.2 Máscaras: expressões da África

No que diz respeito à matriz afro-brasileira, verificamos que a estética africana trazida pelos povos que vieram ao Brasil durante o período colonial foi extremamente rica e variada, refletindo a diversidade cultural dos diferentes grupos étnicos e regiões da África subsaariana, como os iorubás, bantos e jejes (Ferdinand, 2022; Gomes, 2019).

A valorização do corpo como suporte de expressão é um elemento central na estética africana, evidenciada pelo uso de adornos e acessórios como colares, braceletes, tornozeleiras e outros itens feitos de contas, conchas, metais e sementes, que não apenas embelezam, mas carregam significados culturais e espirituais. A pintura corporal, realizada com argilas, carvão e tintas naturais, e as tatuagens cumprem funções estéticas, sociais ou espirituais, enquanto a escarificação, com padrões geométricos gravados na pele, representa *status*, beleza e identidade (Gomes, 2019). Na Bahia, são reconhecidos grupos folclóricos, afoxés, blocos afro (como o Ilê Aiyê) e grupos artísticos (como a Timbalada), que pintam seus corpos e usam roupas coloridas como reminiscência africana.

As cores desempenham um papel central e simbólico, com significados espirituais e culturais profundos. O branco está associado à pureza, paz e conexão espiritual; o vermelho simboliza força, paixão e proteção; o preto remete à ancestralidade e à força; enquanto o amarelo e o dourado são representações de riqueza e prosperidade.

A musicalidade e o movimento também são marcantes. A dança, como expressão estética, está profundamente enraizada em celebrações religiosas, sociais ou de resistência, sendo frequentemente acompanhada pelo som de tambores, marimbas e outros instrumentos, que refletem padrões estéticos das comunidades em seus ornamentos. O movimento do corpo na dança conecta o indivíduo à coletividade, reforçando laços culturais e espirituais.

Máscaras esculpidas em madeira ou metal representam divindades, espíritos e ancestrais, destacando formas estilizadas e simbólicas, muitas vezes marcadas por padrões geométricos e abstratos que priorizam a espiritualidade em detrimento do realismo (Gombrich, 2018). Essas peças dialogam diretamente com a cosmologia e espiritualidade, funcionando como mediadoras entre o humano e o sagrado, conectando o indivíduo às divindades, ancestrais ou forças naturais, com o uso de elementos como búzios e materiais da natureza para proteção e ligação espiritual (Maestri, 1986).

Nos materiais têxteis de vestuário, tecidos como o *kente* e o *adire* destacam padrões coloridos e significativos, frequentemente associados a valores sociais ou espirituais. O vestuário, feito de materiais ricos e vibrantes, é usado tanto no cotidiano quanto em ocasiões especiais, e suas formas são projetadas para acompanhar os movimentos da dança, reforçando a conexão entre estética e expressividade corporal.

A oralidade também é uma parte essencial dessa estética (Gomes, 2019). Poemas, cantos e narrativas são enriquecidos por gestos, adereços e ornamentações que complementam a fala, transformando a expressão oral em uma experiência estética completa e coletiva (Bernd; Bakos, 1991; Ferdinand, 2022). Ao se misturarem com as culturas indígenas e europeias no Brasil, esses elementos estéticos deram origem a expressões culturais únicas, como o candomblé, o maracatu, a capoeira, o samba e outras manifestações que integram e reinterpretam essas influências africanas (Gomes, 2019; Hauser, 1972).

Dessa forma, a proposição estética “Máscaras: expressões africanas” buscou demonstrar que a arte de produzir máscaras africanas para crianças é fundamental para preservar e valorizar a rica herança cultural africana, promovendo a percepção das tradições, crenças e expressões artísticas de diferentes povos. As máscaras africanas possuem significados profundos, sendo usadas em rituais, celebrações e cerimônias, representando ancestrais, espíritos ou elementos da natureza (Gombrich, 2018). Ao apresentá-las às crianças, é possível ensinar sobre a diversidade e a beleza das culturas africanas, rompendo preconceitos e fomentando o respeito pela pluralidade cultural. Além disso, a proposição incentivou a criatividade e a imaginação, pois as máscaras, com seus desenhos, formas e cores vibrantes, inspiram a exploração artística e a apreciação estética.

A seleção do artista recaiu sobre o ceramista Roberto Batista Neto. Bob, como prefere ser conhecido, é um renomado artista de Balneário Camboriú, cofundador da Feira de Artes e Artesanato da cidade e, atualmente, o único *hippie* em atividade na praia de Laranjeiras, local que já abrigou a maior comunidade *hippie* do sul do país. Fez um trabalho de releitura das cerâmicas tradicionais, que resultou em um projeto aprovado pela Lei de Incentivo à Cultura (LIC), em 2021.

Imagem 15 – Ceramista Roberto Batista Neto, Bob



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Bob é um ferrenho protetor dos sítios arqueológicos indígenas de Laranjeiras. Ele oferece cursos gratuitos de cerâmica indígena para artistas e interessados em arte e cerâmica. Nesse curso, exploram-se métodos tradicionais do trabalho com cerâmica

dos povos indígenas que originalmente habitavam a região de Balneário Camboriú, mais especificamente em Laranjeiras. Esse projeto já foi premiado pela LIC-BC 2021, realizado pela Fundação Cultural de Balneário Camboriú e pela Prefeitura Municipal.

Entramos em contato com Bob por meio de informações fornecidas por André Gevaerd, da Arthousebc⁹. Após o contato, o artista se disponibilizou a oferecer gratuitamente às crianças um curso de máscaras africanas. A proposição estética “Máscaras: expressões africanas” ocorreu na sala de referência do NEISA, no dia 7 de novembro de 2024, no período vespertino, das 15h às 17h.

O escultor e ceramista Bob compareceu trazendo máscaras africanas para que as crianças pudessem manuseá-las, além de materiais e instrumentos para que elas elaborassem suas próprias máscaras. O ambiente da sala de referência foi estruturado de forma acolhedora para as crianças, com uma iluminação adequada, que aproximasse os pequenos do ceramista. Durante a proposição, foi colocada música ambiente africana, criando uma atmosfera sensorial e imersiva.

Os objetos foram disponibilizados livremente para manuseio, e imagens de máscaras africanas foram coladas na parede na altura das crianças. A documentação da proposição ocorreu por meio de vídeos, álbum fotográfico e registros em diário de campo. O Quadro 5 apresenta o desenvolvimento de toda a proposição.

Quadro 5 – Desenvolvimento da proposição estética “Máscaras: expressões africanas”

Questões formativas	Pontos de observação
Proposição estética	“Máscaras: expressões africanas”
Proposta	Educação estética para bebês
Tema	Diversidade cultural brasileira
Enfoque	Matriz Cultural Africana
Vetor artístico	Escultura
Teoria	Schiller, Abordagem Reggio Emilia
Metodologia	Metodologia de pesquisa fotográfica
Local	Sala de referência do berçário – BIIB (sala 12) no Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã
Período	7 de novembro de 2024
Participantes	Alunos: 24 bebês. Professores: Fernanda Tomasi Crislaine Granemann e Liliane Oliveira Behne acompanharam os demais bebês enquanto o primeiro grupo estava na proposição estética das máscaras africanas. Artistas: Ceramista Bob Fotógrafas: Angel e Fernanda

⁹ Trata-se de uma casa artístico-cultural inovadora com sede na cidade de Balneário Camboriú, que oferece ao público uma programação completa com apresentações, projeções e exposições das mais variadas áreas artísticas (Cinema, Música, Artes Cênicas, Dança, Literatura, Fotografia, Artes Visuais etc). Localiza-se na Rua São Paulo, 581-1, Balneário Camboriú, Santa Catarina.

Questões formativas	Pontos de observação
Observação prévia	Nossos bebês demonstraram interesse por objetos diferentes e, principalmente, pela questão de proporcionar propostas relativas à identidade e da diversidade cultural.
Objetivos	Observar como os bebês interagem com objetos artísticos em um contexto educacional.
Organização do ambiente	Inicialmente, entramos em contato com o artista Bob (morador do município de Balneário Camboriú) que, de forma voluntária, expôs três esculturas de máscaras africanas e trouxe argila para apresentar aos bebês de forma que eles observassem e manuseassem o formato da argila com esculturas feitas pelo próprio escultor com formas geométricas (características das máscaras de origem africanas). Ademais, Bob disponibilizou ferramentas de manusear a argila. Foram também fixadas nas paredes imagens de máscaras africanas.
Saberes sensíveis	Corpo e movimento, elementos naturais, sentidos e sons.
Materiais escolhidos	Esculturas afro em madeira e uma de cerâmica (que continha um detalhe em planta na cabeça).
Ação pedagógica	Proporcionar uma experiência estética para as crianças e sensibilização para a diversidade cultural brasileira. Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas. Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.
Facilitação da aprendizagem	A proposta foi realizada em momento previamente agendado. Isso facilitou nossa organização para reserva do local. O artista Bob, com suas habilidades com as esculturas, realizou a proposta de forma voluntária, sendo extremamente receptivo com as crianças. Informou que foi o primeiro desafio de sua vida em uma aula com uma turma de berçário.
Documentação	A documentação ocorreu por meio do registro de imagens e sons: - vídeo; - fotografias; - montagem e edição dos vídeos; - elaboração de Relatório de Acompanhamento da proposição, que subsidiou a elaboração da dissertação, onde serão abordadas as

Questões formativas	Pontos de observação
	seguintes questões: interpretação das imagens, o envolvimento com a comunidade, a avaliação da atividade, as dificuldades apresentadas e as possibilidades de aperfeiçoamento.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa

Vários bebês participaram da interação com esculturas e argila, cada um demonstrando diferentes formas de envolvimento com os materiais e de observação do escultor. Alguns não compareceram: Tikuna, Milton, Lélia, Sueli, Ruth, Macuxi, Djamila e Abdias. As imagens registradas junto ao texto destacam a diversidade das experiências sensoriais e das expressões individuais durante a proposição.

Imagem 16 – Máscaras: expressões africanas 1



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Krenak focou sua atenção na argila e no escultor Bob, observando atentamente a confecção de uma máscara africana de argila. Ele se inclinou para frente e chegou a se abaixar sobre o banco para ver melhor. Depois, fixou o olhar na máscara africana de madeira que a professora Fernanda mostrava para sua colega Txai e quase ficou em pé no banco para ver outra máscara de cerâmica. Quando o escultor ofereceu ferramentas para modelar a argila, Krenak demonstrou alegria ao conseguir fazer marcas no material.

Figura 14 – Máscaras: expressões africanas 2



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Pataxó também observou atentamente o escultor Bob e sua confecção da máscara africana de argila. Depois, focou seu olhar na máscara de madeira sobre a mesa e acompanhou a professora ao mostrá-la para Kopenawa e Zezé. Posteriormente, com Kopenawa e Zezé, tocou delicadamente uma máscara de argila com traços geométricos.

Bernaldina, ao chegar, pegou um pedaço de argila e depois observou Pataxó e Zezé olhando para uma máscara de madeira sobre a mesa. Demonstrou interesse ao assistir ao escultor trabalhar a argila e se alegrou ao ver Antonieta observando a máscara recém-esculpida.

Figura 15 – Máscaras: expressões africanas 3



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Kopenawa focou na confecção da máscara de argila e manuseou as ferramentas disponibilizadas pelo escultor. Tocou delicadamente a máscara fresca, especialmente nas áreas geométricas, como olhos, boca e nariz, enquanto suas colegas Bernaldina e Pataxó observavam. Depois, viu Pataxó tocar a máscara e, com ela e Zezé, tocou-a simultaneamente.

Raoni chegou segurando um “travesseiro e pano de cheiro” e chorou. Eu o acolhi e conversei com ele, mostrando-lhe a argila e uma máscara de madeira. Raoni observou atentamente os objetos, tocou a máscara de madeira e manuseou a argila com Sonia e Terena. Em determinado momento, mostrou ferramentas para a professora, que se abaixou para conversar com ele e seus colegas.

Zezé foi direto para a argila e as ferramentas. Depois, tocou com uma ferramenta a boca de uma escultura de madeira enquanto Pataxó observava. Em seguida, segurou a máscara de madeira com as duas mãos, sorriu, levantou-a e depois a colocou de volta na mesa. Manipulou a argila, alternando entre pressioná-la com força e tocá-la delicadamente, e observou suas mãos após o manuseio.

Os bebês exploraram diferentes máscaras africanas de cerâmica e madeira, descobrindo suas formas, texturas e expressões. Ao lado deles, o escultor Bob moldou máscaras em argila, convidando os pequenos a observarem o processo artístico e a interagirem com a criação. Essa experiência sensorial aproximou as crianças da riqueza da cultura africana, provocando a curiosidade, a percepção tátil e a imaginação, enquanto exploravam a arte como uma linguagem expressiva e ancestral.

Imagem 17 – Máscaras: expressões africanas 4



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Carolina foi acolhida por mim. Aos poucos, começou a tocar a argila e a observar atentamente o ambiente, os escultores e seus colegas. Tocou repetidamente nas máscaras de madeira e cerâmica, assim como na argila, usando o dedo indicador.

Terena, inicialmente, pegou a argila e, depois, tocou delicadamente uma máscara de madeira sobre a mesa, explorando suas formas com as mãos. Observou

atentamente o escultor e manuseou ferramentas para modelar a argila, imitando seus gestos. Interagiu primeiro com um grupo e, depois, quis continuar participando, juntando-se a outro. Demonstrou alegria ao manipular as ferramentas, pegando água para umedecer a argila. Compartilhou um pedaço de argila com Raoni e Sonia, enquanto eles usavam ferramentas e ela apenas os dedos.

Imagem 18 – Máscaras: expressões africanas 5



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Sonia observou atentamente o que a professora e os colegas faziam. Demonstrou interesse quando a professora lhe mostrou uma máscara de madeira. Depois, compartilhou um pedaço de argila com Raoni e Terena, manipulando-a ora com os dedos, ora com as ferramentas. Criou furos na argila e alternou entre pressioná-la e esticá-la, sempre observando os movimentos do escultor e de seus colegas.

Imagem 19 – Máscaras: expressões africanas 6



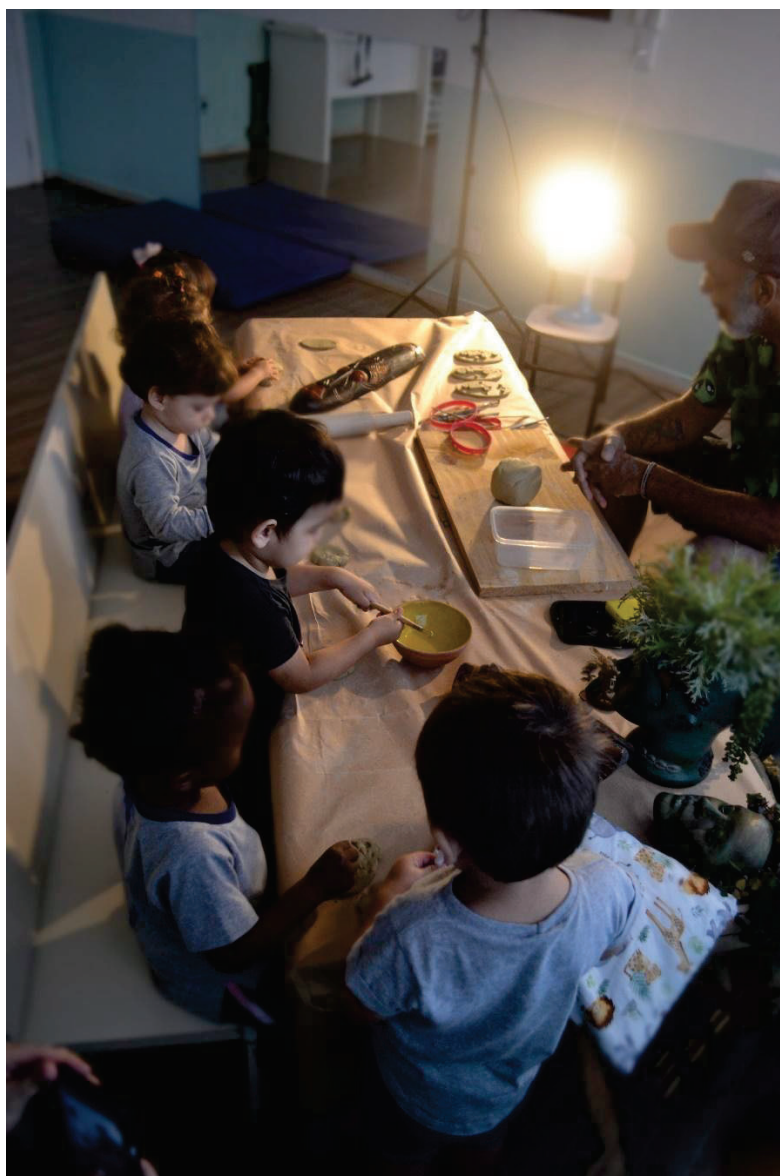
Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Munduruku segurou um pedaço de argila em cada mão e observou o entorno. Depois, tocou a máscara de madeira, focando especialmente na boca e na textura. Amassou a argila e, em um momento, retirou um pedacinho dela e colocou-o na boca da máscara de cerâmica.

Gantois chegou e observou Munduruku tocando a máscara de madeira, além de acompanhar o artista esculpindo. Depois, tocou a argila, fazendo movimentos de pinça e, em alguns momentos, usou ferramentas.

Gil focou no escultor e no ambiente antes de pegar um pedaço de argila e começar a tocá-la levemente com os dedos. O escultor ofereceu uma ferramenta, que Gil usou para pressionar a argila.

Imagem 20 – Máscaras: expressões africanas 7

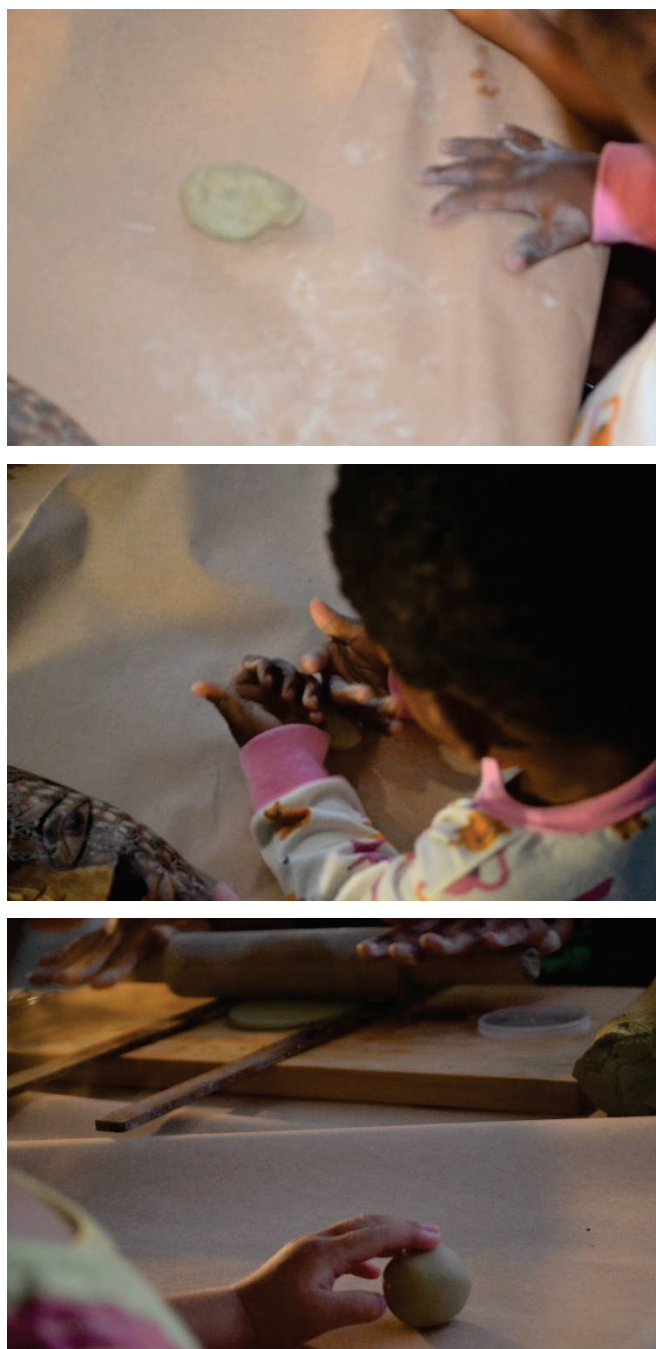


Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Krexu segurou a argila, colocou-a sobre a mesa e alternou entre tocá-la com as mãos e usar ferramentas. Explorou a máscara de madeira sobre a mesa e observou atentamente o artista esculpir uma máscara de argila com formas geométricas. Em um momento, imitou o escultor ao sobrepor pedaços de argila. Também observou Krenak, inclinado sobre sua argila e, ao mesmo tempo, tocou a boca da escultura de madeira, atento aos detalhes do rosto.

Antonieta segurou a argila e observou Bernaldina manuseá-la. Tocou delicadamente a máscara de cerâmica, pressionando a testa, a boca e o nariz. Observou atentamente o artista esculpindo e depois ficou focada por um longo tempo na máscara recém-esculpida e em suas formas geométricas.

Figura 16 – Máscaras: expressões africanas 8



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Txai usou uma ferramenta para esticar a argila e observou atentamente o escultor modelando uma máscara com formas geométricas. Prestou atenção nos colegas, especialmente Krenak, Raoni e Terena, que alternavam entre tocar a argila com ferramentas e observar as máscaras. Sorriu quando a professora aproximou uma máscara de madeira e tentou imitar os gestos do escultor ao manusear a argila.

Figura 17 – Máscaras: expressões africanas 9



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

A observação desses bebês revelou diferentes formas de interação, desde a exploração tátil e visual até a imitação dos gestos do escultor. Alguns demonstraram mais iniciativa ao tocar a argila e as máscaras, enquanto outros começaram mais receosos e foram se envolvendo gradualmente.

As expressões e as atitudes das crianças revelaram um envolvimento genuíno e multifacetado com a proposição estética. As reações variaram entre curiosidade, encantamento, concentração e até um entusiasmo espontâneo.

Imagem 21 – Máscaras: expressões africanas 10



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024, Local: Sala de referência, NEISA.

Os rostos expressivos, os olhos atentos e as mãos exploradoras indicam que os bebês estavam imersos em um processo de descoberta e interação ativa com os materiais apresentados. Uma característica marcante foi a curiosidade observada em suas posturas e seus olhares. Em vários momentos, as crianças olharam fixamente para as máscaras africanas, demonstrando um fascínio quase contemplativo. A riqueza de detalhes das máscaras e a interação com o escultor capturaram a atenção dos bebês, que, muitas vezes, pausavam suas ações para observar com atenção redobrada.

Esse encantamento foi especialmente notável nos momentos em que tocavam e manipulavam as máscaras e esculturas, experimentando texturas e formas. A expressão de uma criança ao segurar uma máscara ou tocar os materiais demonstrou não apenas a experiência sensorial, mas também uma conexão emocional com o objeto.

Imagem 22 – Máscaras: expressões africanas 11



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

A concentração foi outra atitude observada, principalmente nos momentos em que as crianças manipulavam as ferramentas e o barro. Algumas apresentaram uma expressão séria e focada, evidenciando que estavam compenetradas na tarefa de criar ou explorar. Esse foco demonstra a capacidade de as crianças se engajarem profundamente em atividades significativas e reflete a importância de proporcionar ambientes ricos em estímulos culturais e artísticos.

Essa postura investigativa reflete o caráter exploratório natural das crianças na primeira infância. O encantamento foi outro aspecto evidente. Os sorrisos largos, os olhos arregalados e os movimentos corporais entusiasmados revelaram a alegria de interagir com elementos estéticos e culturais que lhes eram novos.

Além disso, a interação social emergiu como um componente importante na dinâmica das proposições. As crianças colaboraram ou compartilharam os materiais umas com as outras, enquanto outras trocavam olhares e sorrisos durante a proposição. Essas interações sugerem que o ambiente favoreceu não apenas a exploração individual, mas também a construção de laços sociais por meio da arte e da cultura.

Figura 18 – Máscaras: expressões africanas 12



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Foi fundamental a presença do escultor Bob como mediador. Ele atuou como um agente que fomentou ainda mais o interesse e a participação dos bebês. Seus gestos e explicações provocaram reações de atenção e imitação, sugerindo que as crianças estavam não apenas observando, mas também aprendendo na experiência. As expressões e atitudes observadas apontam para um encontro envolvente com a arte e a cultura.

As crianças, mesmo tão pequenas, demonstraram que a arte e a estética não são apenas compreendidas intelectualmente, mas vivenciadas emocional e corporalmente. Ao captar a atenção, despertar o encantamento e promover a

concentração, a proposição criou um espaço de aprendizado e de construção da identidade cultural, proporcionando momentos únicos de sensibilidade e conexão com a arte.

Imagem 23 – Máscaras: expressões africanas 13



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Ao expor os bebês à produção representativa da matriz cultural africana, contribuiu-se para a valorização das raízes africanas presentes na formação da identidade brasileira. Essa vivência possibilitou que, desde cedo, as crianças entrassem em contato com elementos que celebram essa diversidade. Esses momentos permitiram que os bebês experimentassem o mundo de forma sensorial, emocional e reflexiva, contribuindo para a formação de sua subjetividade.

O ambiente coletivo da proposição, somado à presença do escultor Bob como mediador, incentivou interações entre as crianças, promovendo habilidades sociais como colaboração, partilha e comunicação. Essas interações são essenciais para o desenvolvimento social e emocional na primeira infância.

A proposição estética também desempenhou um papel importante no resgate histórico ao trazer elementos africanos para o cotidiano das crianças. A prática artística tornou-se uma linguagem de expressão e aprendizado, aproximando as crianças de um universo criativo e cultural.

Imagem 24 – Máscaras: expressões africanas 14



Fonte: Acervo da autora. Data: 7.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Em suma, esse movimento buscou transcender o simples contato com materiais artísticos e culturais. A intenção foi promover o desenvolvimento das crianças em aspectos sensoriais, emocionais, cognitivos e sociais. Além disso, buscou-se enriquecer o imaginário infantil e contribuir para a construção de uma educação mais sensível e conectada às múltiplas identidades que compõem o Brasil.

5.3 Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança

Ainda dentro do projeto que contemplou a arte de matriz africana, desenvolvemos a proposição estética “Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança”. Esse projeto teve como objetivo apresentar a capoeira às crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de sentir e explorar essa arte que combina música e dança, oriunda de uma rica herança cultural afro-brasileira e reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (Fontoura; Guimarães, 2002).

Originada como uma forma de resistência dos escravizados no Brasil, a capoeira é uma expressão que integra luta, dança e música. Apresentá-la às crianças não só valoriza essa história de resiliência e luta pela liberdade, mas também fortalece a conexão com suas raízes culturais (Gomes, 2019).

A música desempenha um papel central na capoeira, e o uso de instrumentos tradicionais, como o berimbau, o atabaque, o pandeiro e o agogô, ensina sobre ritmos ancestrais e valores comunitários, já que todos participam na criação da harmonia da roda. Além disso, a capoeira é uma linguagem universal de integração e respeito, incentivando o trabalho em equipe, a empatia e a celebração da diversidade cultural (Fontoura; Guimarães, 2002; Gomes, 2019).

Para as crianças, essa vivência vai além do físico. Elas desenvolvem habilidades motoras, aprendem a expressar emoções e descobrem o valor da disciplina e do autocontrole em um ambiente de brincadeira e aprendizado. A capoeira também oferece uma ponte entre o passado e o presente, transmitindo lições de história, cultura e resistência de forma lúdica e envolvente. Assim, é uma poderosa ferramenta para formar cidadãos conectados com a cultura e os valores humanos.

Pesquisamos e entramos em contato com a Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte-Capoeira (Abadá-Capoeira), cujo objetivo é difundir e apoiar a cultura brasileira por meio da prática da capoeira. Fundada em 1988 pelo Mestre Camisa, José Tadeu Carneiro Cardoso, a Abadá tem sede no Rio de Janeiro e é uma das maiores organizações de capoeira do mundo, com mais de 41.000 membros, representando escolas em todos os estados do Brasil, bem como em 30 países diferentes. A Abadá se distingue de outras organizações de capoeira por seu crescimento mundial, além de seu estilo, padrões e filosofia. Ela busca incorporar as práticas dos dois principais ramos da arte: a Capoeira Regional e a Capoeira Angola. Sua instrução abrange os costumes fundamentais da arte consagrada pelo tempo, ao mesmo tempo que envolve os avanços modernizadores dos mestres recentes.

A Abadá-Capoeira promove a capoeira como um movimento artístico e cultural, ao mesmo tempo que explora a criatividade dessa arte na ideia de jogo. Os capoeiristas não competem exatamente nas rodas, mas interagem com seu parceiro para produzir o melhor jogo possível, e essa compreensão do jogo se estende a outros aspectos do treinamento do capoeirista.

Em Balneário Camboriú, a Abadá-Capoeira está localizada no Centro de Convivência do Bairro Nova Esperança, na Rua Doralice Bernardes, esquina com a Rua João S. Domingos. Fui atendida pelo Mestre Coruja, que aceitou apresentar, com um grupo de crianças capoeiristas (Imagem 25), a beleza da capoeira, com suas danças, gingados, instrumentos e canções.

Imagem 25 – Mestre Coruja na proposição estética “Capoeira: arte em música e dança”



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

O Quadro 6 apresenta as questões formativas e os pontos de observação do desenvolvimento dessa proposição estética.

Quadro 6 – Desenvolvimento da proposição estética “Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança”

Questões formativas	Pontos de observação
Proposição estética	“Capoeira: a arte afro-brasileira em música e dança”
Proposta	Educação estética para bebês
Tema	Diversidade cultural brasileira
Enfoque	Matriz Cultural Africana
Vetor artístico	Dança e música
Teoria	Schiller, Abordagem Reggio Emilia
Metodologia	Metodologia de pesquisa fotográfica
Local	Sala de referência do berçário – BIIB (sala 12) no Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã
Período	29 de novembro de 2024
Participantes	Alunos: 24 bebês.

Questões formativas	Pontos de observação
	Professores: Fernanda Tomasi, Crislaine Granemann e Liliane O. Behne acompanharam os bebês durante toda a proposta. Artistas: Professor de Capoeira Coruja e demais integrantes da Abadá-Capoeira. Fotografias: Angel e Fernanda
Observação prévia	Nossos bebês demonstraram interesse em sons de instrumentos musicais e pela riqueza cultural que a capoeira expressa por meio da cultura afro-brasileira.
Objetivos	Proporcionar uma experiência estética para as crianças e sensibilização para a diversidade cultural brasileira.
Organização do ambiente	Inicialmente, entramos em contato com o Professor Coruja de Capoeira que trouxe seu filho o “Corujinha” e mais duas crianças que fazem capoeira (moradores do município de Balneário Camboriú) que, de forma voluntária, apresentaram a arte da capoeira aos bebês com dança e músicas infantis mais comuns utilizadas em creches como: A Dona Aranha, Seu Lobato etc. Além disso, o Professor Coruja, com seu filho e as duas crianças, disponibilizou os instrumentos musicais da capoeira: berimbau, pandeiro e caxixi para os bebês explorarem.
Saberes sensíveis	Corpo e movimento, sentidos e sons, intervenção no espaço e narrativas infantis.
Materiais escolhidos	Capoeira e seus instrumentos musicais.
Ação pedagógica	Organização do espaço para realização da proposta e acompanhamento da Professora Fernanda durante toda a proposta. Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e nas brincadeiras. Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).

Questões formativas	Pontos de observação
	Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.
Facilitação da aprendizagem	A proposta foi realizada em momento previamente agendado. Isso facilitou nossa organização para reserva do local (espaço e tempo) e possibilitou o alinhamento com o artista Professor Coruja, que possui habilidades com a capoeira e se dispôs a conduzir a proposta de forma voluntária. Ele aceitou o desafio de realizar a proposição pela primeira vez com uma turma de berçário.
Documentação	A documentação ocorreu por meio do registro de imagens e sons: - vídeo; - fotografias; - montagem e edição dos vídeos; - elaboração de Relatório de Acompanhamento da proposição, que serviu de subsídio para elaboração da dissertação, onde são abordadas as seguintes questões: interpretação das imagens, o envolvimento com a comunidade, a avaliação da atividade, as dificuldades apresentadas e as possibilidades de aperfeiçoamento.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

A proposição estética “Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança” ocorreu na sala de referência do NEISA, no dia 29 de novembro de 2024, no período vespertino, das 15h às 17h. O professor de capoeira Mestre Coruja compareceu com outros integrantes da Abadá-Capoeira. Trouxe consigo instrumentos musicais, como berimbau, pandeiro, agogô e chocalhos.

O ambiente da sala foi organizado de forma a representar uma roda de capoeira. Durante a proposição, os participantes da Abadá-Capoeira entoaram músicas tradicionais, criando uma atmosfera envolvente e interativa. Os instrumentos foram colocados à disposição dos bebês para manuseio, incentivando a exploração sensorial e musical. A documentação da proposição foi realizada por meio de vídeo, álbuns fotográficos e registros em diário de campo. Durante a experiência com o Professor Coruja e o Grupo Abadá, algumas crianças não compareceram: Pataxó, Milton, Lélia, Terena e Abdias.

O Grupo Abadá-Capoeira, junto ao professor Coruja, conduziu uma experiência imersiva, apresentando a capoeira como um movimento artístico, cultural e lúdico. Com instrumentos tradicionais, como o berimbau, o atabaque e o pandeiro, os bebês exploraram sons, ritmos e gestos, inserindo-se de forma sensorial e criativa na matriz cultural afro-brasileira. Essa vivência, ilustrada nas imagens entrelaçadas ao texto, ativou a expressão corporal, a escuta, a interação e a conexão com a arte.

Tikuna, inicialmente receosa, observou atentamente o Professor Coruja e os instrumentos que ele tocava – pandeiro, agogô, caxixi e berimbau. No primeiro momento, apenas observava os objetos nas mãos do professor e de outras crianças.

Após alguns instantes, passou a segurar os instrumentos e, gradualmente, começou a tocá-los.

Figura 19 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 1



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Krenak sentou-se à frente do Professor Coruja, imitando sua postura com as pernas dobradas, e observou atentamente. Também analisou Munduruku tocando o pandeiro. Tikuna, Munduruku, Julia e uma criança mais velha tocaram juntos o pandeiro. Em alguns momentos, Krenak, Kopenawa e Macuxi tentavam pegar o pandeiro um do outro, alternando entre procurar outro instrumento ou tocar juntos.

Quando o Professor Coruja iniciou a dança da capoeira, Krenak levantou-se segurando o pandeiro, observou por alguns instantes e, em seguida, largou o instrumento para continuar assistindo à apresentação.

Figura 20 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 2



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Bernaldina também se sentou na frente do Professor Coruja, imitando sua postura, e o observou atentamente enquanto ele tocava. Em determinado momento, bateu palmas e acompanhou seus colegas manipulando os instrumentos. Durante a apresentação da capoeira, inclinou-se para olhar melhor a dança e, posteriormente, levantou-se. Compartilhou o pandeiro com Kopenawa, ambos tocando juntos o instrumento. Em alguns momentos, permaneceu em pé, parada, observando; em outros, imitava os gestos dos integrantes do Grupo Abadá, como ao se inclinar e realizar um gingado. Bernaldina demonstrou, assim, grande interesse pela interação.

Imagem 26 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 3



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Kopenawa observou atentamente o Professor Coruja e as crianças do Grupo Abadá. Inicialmente, apoiou o caxixi sobre sua perna, tentando equilibrá-lo ao seu lado. Posteriormente, segurou o pandeiro e continuou observando o professor. Compartilhou o pandeiro com Macuxi e Bernaldina, tocando o instrumento por longos períodos. Quando uma criança do Grupo Abadá mostrou o pandeiro para seus colegas, Kopenawa e Gantois permaneceram em pé, observando atentamente. Durante a dança da capoeira, aproximou-se e tentou imitar alguns gestos, como levantar a perna e bater palmas.

Figura 21 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 4



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Raoni, no início, estava receoso e observava atentamente o ambiente, focando no Professor Coruja. Quando o professor se movimentava durante a dança, Raoni inclinava-se para observar o berimbau. Em seguida, segurou o caxixi e permaneceu observando-o.

Xakriabá observou o Grupo Abadá dançando capoeira e, durante a apresentação, levantou-se. Entre os instrumentos apresentados, demonstrou maior interesse pelo pandeiro.

Imagem 27 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 5



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Zezé observou atentamente o Grupo Abadá e o Professor Coruja, aproximando-se quando foi tocado o berimbau. Durante a apresentação, pegou o berimbau e explorou-o por um bom tempo. Enquanto o Grupo Abadá dançava capoeira, Zezé tocou o caxixi, segurou o pandeiro sobre as pernas e o manuseou de diversas formas, demonstrando curiosidade e alegria. Explorou também o agogô, tanto sozinha quanto em interação com Sueli, mostrando entusiasmo na proposição.

Carolina observou o Grupo Abadá e, posteriormente, Kopenawa tocando o agogô. Tocou o caxixi e o agogô, demonstrando interesse pelos instrumentos.

Imagem 28 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 6



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Sonia interagiu com o Grupo Abadá e o Professor Coruja, que apresentaram a capoeira e os instrumentos musicais. Em seguida, segurou o berimbau e passou a vareta pelo arame e pela verga. Compartilhou o pandeiro com Munduruku, tocando juntos e, em alguns momentos, tocava apenas com a mão direita.

Sueli observou atentamente o Professor Coruja tocando o berimbau e cantando, inclinando-se para frente e batendo palmas. Posteriormente, colocou o pandeiro entre as pernas e começou a tocá-lo. Apreciou os instrumentos e as crianças dançando capoeira, imitando alguns gestos, como abaixar-se e apoiar as mãos no chão. Compartilhou o agogô com Zezé e Kopenawa e demonstrou contentamento durante toda a atividade.

Figura 22 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 7



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Ruth observou atentamente o Grupo Abadá e o Professor Coruja, manuseando o pandeiro de diversas formas. Ela demonstrou grande interesse pela capoeira, imitando gestos dos integrantes do grupo e tentando aproximar-se para participar.

Macuxi focou no Professor Coruja e nas crianças do Grupo Abadá. Compartilhou o pandeiro com Kopenawa e Bernaldina, tocando juntos. Durante a

apresentação de capoeira, aproximou-se segurando o pandeiro, permaneceu observando e interagiu com a Professora Fernanda, tocando o instrumento com ela.

Djamila mostrou interesse pelo caxixi, tocando-o após observar atentamente o Grupo Abadá e o Professor Coruja tocando o berimbau.

Figura 23 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 8



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Munduruku demonstrou curiosidade pelo pandeiro, virando-o e manipulando-o de diferentes formas. Durante a capoeira, levantou-se, aproximou-se do grupo e imitou alguns gestos, como levantar a perna e deixar o pandeiro ao seu lado enquanto observava.

Figura 24 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 9



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Gantois acompanhou a apresentação do Grupo Abadá, sentando-se de forma similar ao Professor Coruja. Aproximou-se para observar a demonstração do pandeiro feita para seus colegas e permaneceu atento.

Gil observou o Grupo Abadá e os instrumentos, demonstrando maior interesse pelo pandeiro e pelo berimbau. Sorriu ao interagir com Tikuna e, em alguns momentos, bateu palmas.

Imagem 29 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 10



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Krexu demonstrou alegria ao assistir à capoeira e imitou gestos do Professor Coruja. Pegou o caxixi, segurou-o com as duas mãos e observou os colegas interagindo com os instrumentos. Antonieta, por sua vez, acompanhou atentamente a proposição, manuseou o pandeiro e aproximou-se do Grupo Abadá para observar a capoeira, imitando alguns gestos. Já Txai, inicialmente receosa, chorou e permaneceu no meu colo. Aos poucos, começou a interagir, manuseando o pandeiro e observando os colegas. Durante a capoeira, levantou-se e tentou imitar alguns gestos.

A proposição artística “Capoeira: a arte afro-brasileira em música e dança” proporcionou um ambiente estético no qual as crianças puderam vivenciar uma das manifestações mais emblemáticas da matriz cultural africana, que envolve música e dança. A roda de capoeira, cuidadosamente recriada no espaço pedagógico, tornou-se um palco para múltiplas interações: entre crianças, instrumentos e participantes da Abadá-Capoeira, bem como entre as próprias crianças. Por meio da música, da dança e do manuseio de instrumentos como berimbau, pandeiro, agogô e chocalhos, as

crianças foram introduzidas a uma experiência sensorial e participativa de reconhecimento da nossa diversidade cultural.

Imagem 30 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 11



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

As expressões faciais das crianças revelaram diferentes níveis de envolvimento e significados atribuídos à experiência. Algumas crianças exibiam um olhar atento e curioso, focando nos movimentos dos capoeiristas e nos sons produzidos pelos instrumentos. Outras mostravam alegria ao explorar os instrumentos, batendo nos pandeiros ou experimentando o agogô com gestos incertos, mas decididos. Esses momentos foram representações claras do processo de descoberta, capaz de construir conhecimentos a partir de experiências sensoriais e artísticas.

Imagem 31 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 12



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

A atenção visual e auditiva das crianças ao ambiente foi especialmente significativa. A roda de capoeira, com seu caráter circular e colaborativo, ofereceu um espaço de pertencimento e interação. As crianças observaram atentamente, manipularam os instrumentos, participaram ativamente, tocando e movimentando-se ao som da música, expressando seu engajamento de forma corporal. As mãos pequenas segurando instrumentos maiores que elas mesmas traduziram uma interação estética que foi além do simples contato físico; foi uma conexão emocional com a materialidade cultural e musical da capoeira.

Imagem 32 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 13



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

A diversidade das reações, do encantamento à curiosidade, da timidez à experimentação, reflete a pluralidade de formas pelas quais as crianças interagem com o mundo ao seu redor. As crianças, ao vivenciarem a capoeira, não apenas aprenderam sobre a história e os significados dessa prática, mas também construíram uma percepção estética e emocional sobre o outro, desenvolvendo empatia e respeito.

As fotografias capturaram a complexidade desses momentos. Não são apenas imagens documentais, mas produções imagéticas que descrevem e interpretam as reações das crianças, sua interação com os instrumentos e o ambiente, e até mesmo suas expressões de surpresa ou encantamento ao som do berimbau ou ao toque rítmico do pandeiro.

Figura 25 – Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança 14



Fonte: Acervo da autora. Data: 29.11.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

A presença do Mestre Coruja e dos integrantes da Abadá-Capoeira garantiu a autenticidade da experiência, introduzindo as crianças ao universo da capoeira por meio de demonstrações e da execução de músicas e danças tradicionais. A utilização de instrumentos musicais como berimbau, pandeiro, agogô e chocalhos contribuiu para a imersão das crianças, possibilitando-lhes experimentar não apenas os sons característicos da capoeira, mas também explorar os objetos de forma sensorial e tátil. Isso possibilitou uma interação direta com os elementos materiais e culturais dessa expressão artística.

A roda de capoeira montada na sala de referência foi mais do que um simples espaço de atividade; simbolizou a coletividade e a circularidade que são intrínsecas à capoeira. Esse formato proporcionou às crianças um ambiente inclusivo, no qual

puderam observar, interagir e participar ativamente, seja batendo no pandeiro, explorando os ritmos do agogô ou simplesmente movimentando-se ao som da música.

A importância dessa proposição reside também no seu papel de resgate e valorização das raízes africanas no Brasil. A capoeira, como prática cultural que reúne luta, dança, música e espiritualidade, é um patrimônio imaterial da humanidade, carregando a história de resistência e identidade do povo afro-brasileiro. Ao apresentar essa manifestação às crianças, a proposição buscou cumprir a função de ampliar o repertório cultural desde a primeira infância, contribuindo para a formação de cidadãos conhecedores da diversidade cultural. Dessa forma, reafirmou-se a importância de inserir práticas culturais significativas no contexto educativo, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças, sua educação estética e fortalecendo o reconhecimento e o respeito pela diversidade.

5.4 Escultura: o olhar, o sentir e o perceber

No que diz respeito à arte local, buscamos inicialmente apresentar a escultura aos bebês. Para isso, planejamos a proposição estética “Escultura: o olhar, o sentir e o perceber”, apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 – Desenvolvimento da proposição estética “Escultura: o olhar, o sentir e o perceber”

Questões formativas	Pontos de observação
Proposição estética	Escultura: o olhar, o sentir e o perceber
Proposta	Educação estética para bebês
Tema	Diversidade cultural brasileira
Enfoque	Arte local
Vetor artístico	Escultura
Teoria	Schiller, Abordagem Reggio Emilia
Metodologia	Metodologia de pesquisa fotográfica
Local	Sala de referência do berçário, BIIIB (sala 12), no Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã, Balneário Camboriú, Santa Catarina
Período	Dia 16 de outubro de 2024 (quarta-feira), no período vespertino, das 15 às 17h.
Participantes	Alunos: 24 bebês. Professoras: Fernanda Tomasi (coordenação das proposições); Crislaine Granemann (apoio e acompanhamento) e Liliane Oliveira Behne (apoio e acompanhamento). Artista: escultor Jorge Schröder. Fotógrafa: Angel.
Observação prévia	As crianças já possuíam conhecimentos prévios em relação a músicas e a esculturas, por meio de atividades pedagógicas pretéritas.
Objetivos	Proporcionar uma experiência estética para as crianças e sensibilização para a diversidade cultural brasileira.
Organização do ambiente	Organização da sala de referência para a recepção das crianças, e o contato com as obras de arte seguiu o modelo de um pequeno

Questões formativas	Pontos de observação
	<i>vernissage</i> . Foram colocadas imagens na parede para identificar o escultor responsável pelas obras, do seu ateliê e de algumas esculturas iguais as disponibilizadas para comparação das crianças. As esculturas foram colocadas ao alcance dos bebês para poderem tocá-las e manuseá-las livremente sob a supervisão das professoras.
Saberes sensíveis	Corpo e movimento, intervenção no espaço, sentidos e sons.
Materiais escolhidos	Escultura: esculturas em madeira do artista plástico Jorge Schröder.
Ação pedagógica	Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas. Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles. Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).
Facilitação da aprendizagem	Foram mostradas as imagens do escultor, do seu ateliê e da vista de seu ateliê. As crianças foram estimuladas a relacionar as imagens e as esculturas, bem como conhecer o artista responsável pelas obras.
Documentação	A documentação ocorreu por meio do registro de imagens e sons: - vídeo; - fotografias; - montagem e edição dos vídeos; - elaboração de Relatório de Acompanhamento da proposição, que serviu de subsídio para elaboração do terceiro capítulo da dissertação, onde são abordadas as seguintes questões: interpretação das imagens, envolvimento com a comunidade, avaliação da atividade, dificuldades apresentadas e possibilidades de aperfeiçoamento.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Para a seleção do artista e da escultura, dirigimo-nos inicialmente à Fundação Cultural de Balneário Camboriú para pesquisar sobre escultores que pudessem participar de uma atividade voltada a crianças. Os servidores da instituição informaram que não havia um grupo organizado de artistas escultores para indicação. Partimos então para pesquisas em redes sociais e buscadores. Após essa busca, priorizando escultores moradores de Balneário Camboriú ou região, chegamos ao nome do artista Jorge Schröder.

Jorge Schröder (Imagem 33) nasceu em Cruz Alta, Rio Grande do Sul (RS), e reside em Balneário Camboriú-SC. É escultor, *designer* técnico de mobiliário e *alumnus* (egresso) do curso de *Design* Industrial da Univali.

Imagem 33 – Escultor Jorge Schröder



Fonte: Extraída de Jorge Schröder Escultor.¹⁰

Schröder é diretor do Instituto Jorge Schröder (IJS), gerente da *International Association for Monumental Sculpture Events* (AIESM) e membro do comitê do *International Sculpture Symposium Alliance* (ISSA). Foi conselheiro de cultura em Cruz Alta, presidente do Conselho de Cultura de Balneário Camboriú, curador de exposições, além de atuar como palestrante e coordenador de simpósios de esculturas e *workshops*.¹¹ Seu Instituto, localizado na Rua Vietnã, 65, Bairro das

¹⁰ Imagem disponível em <https://jorgeschroder.blogspot.com/2018/09/biografia.html>. Acesso em: 10 fev. 2025.

¹¹ Participação de Jorge Schröder em simpósios de esculturas, nacionais e internacionais: 2010 - *Internacional Bienal del Bicentenario da Escultura-Resistência*, Chaco (Argentina); 2011 - 6º *The International Cera Escultura Tailândia*, Ubon Rachathani (Tailândia); 2012 - Salão Internacional de Esculturas Contemporânea, *Metropolitan Museum*, Buenos Aires (Argentina); - 1º Simpósio *Internacional Del Mercosul*, 3 prêmio, Posadas (Argentina); 2013 - 11º *Edition - Symposium Internacional Sculpture*, Morges, (Suíça); - 21º *Internationale Traesulptur Symposium* – Hojer (Dinamarca); 2018 - 27º Festival de Esculturas Camille Claudel – La Bresse (França) – Simpósio Sulamericano de Esculturas de Itapuã, Viamão (Brasil); - *China Tonghe International Sculpture Symposium* (China); 2º *Simpósio Internaciunal de Escultores* – Alvellaneda (Argentina); III Encontro Internacional de Escultores, Corrientes (Argentina); 2019 - *International Sculpture Symposium*, Baglung – (Nepal); 2021 - Projeto de escultores Internacionais Pico Malwee - Jaraguá do Sul (Brasil).

Nações, Balneário Camboriú, abriga seu ateliê, onde expõe e comercializa diversas obras (Figura 26).

Figura 26 – Esculturas em madeira de Jorge Schröder



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.10.2024. Local: Ateliê de Jorge Schröder.

Schröder trabalha com diversos materiais, como alumínio, cobre, mármore e madeira, e já expôs suas obras em eventos nacionais e internacionais. Realizamos contato telefônico e agendamos uma visita ao seu Instituto para conhecer suas obras e apresentar a proposta do projeto. O escultor gentilmente se prontificou a receber a visita.

No dia 15 de outubro de 2024, Jorge Schröder nos recepcionou em seu ateliê (Imagem 34), onde conhecemos um pouco de seu trabalho e algumas de suas esculturas. Após a explicação do propósito da proposição, foram selecionadas esculturas adequadas ao manuseio de bebês, priorizando aquelas que pudessem ser seguradas com facilidade e que apresentassem formas arredondadas para maior segurança.

Imagem 34 – Escultor Jorge Schröder em seu ateliê



Fonte: Acervo da autora. Data: 15.10.2024. Local: Ateliê de Jorge Schröder.

Optamos por esculturas de madeira, pois, dentre a variedade disponível, elas apresentavam tamanho menor, eram mais leves e possuíam formas mais arredondadas, permitindo uma exploração mais segura pelos bebês. No dia 15 de outubro de 2024, o artista, de forma absolutamente gratuita, emprestou seis esculturas de sua série “Silhueta” para as proposições estéticas propostas (Imagem 35).

Imagem 35 – Esculturas da série “Silhueta” – Escultor Jorge Schröder



Fonte: Acervo da autora. Data: 15.10.2024. Local: Sala de conservação da autora.

Segundo o artista, as esculturas não possuem nome, apenas um cadastro numerado dentro da série “Silhuetas”. Com as esculturas selecionadas e disponibilizadas gratuitamente para a pesquisa, realizamos a proposição estética e artística “Escultura - o olhar, o sentir e o perceber”, conforme planejado.

A proposição ocorreu na sala de referência do NEISA, no dia 16 de outubro de 2024 (quarta-feira), no período vespertino, das 15h às 17h. Infelizmente, o escultor Jorge Schröder não pôde comparecer por motivos de força maior, mas encaminhou ao NEISA a coletânea de esculturas da série “Silhueta”.

Dos 24 bebês esperados, apenas 15 compareceram no dia da proposição: Tikuna, Pataxó, Milton, Bernaldina, Xakriabá, Zezé, Terena, Macuxi, Djamila e Abdias não compareceram. A sala foi estruturada com as esculturas colocadas no centro, ao alcance das crianças.

As imagens do escultor foram colocadas na parede para que as crianças pudessem estabelecer uma referência com as obras. Catálogos com fotografias e informações sobre o artista e suas obras foram disponibilizados para livre manuseio. O dia estava ensolarado, e a luz natural colaborou para a luminosidade da sala e das esculturas. A documentação da proposição ocorreu por meio de vídeo, álbum fotográfico e diário de campo. As imagens alinhavadas ao texto ilustram essa vivência estética e os diversos modos de envolvimento das crianças com as obras.

Imagem 36 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 1



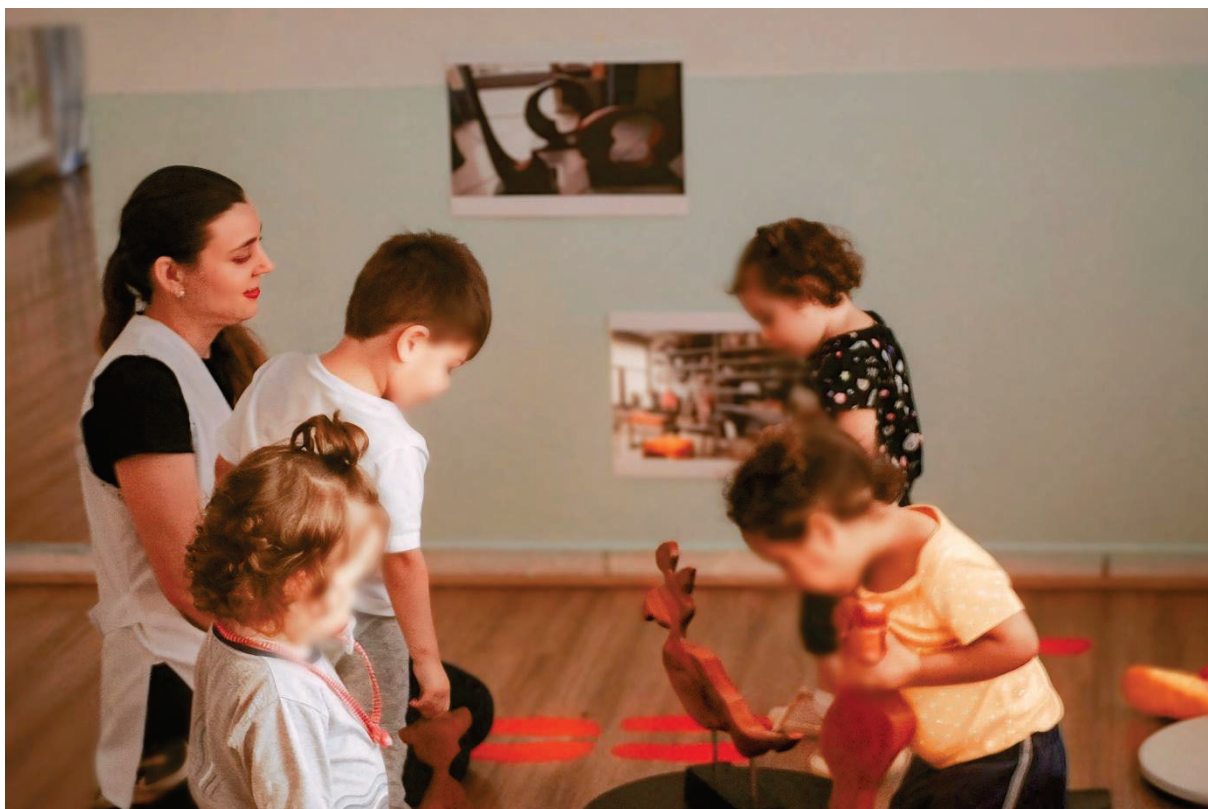
Fonte: Acervo da autora. Data: 16.10.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Na tarde do dia 16 de outubro de 2024, organizamos os bebês em grupos de cinco participantes para interagirem livremente com as obras de arte e fruírem a música. Fiquei coordenando a proposição na sala de referência, com a fotógrafa Angel. As duas outras professoras regentes acompanharam o grupo restante de crianças em outras atividades pedagógicas. A proposta era realizar um pequeno *vernissage*, como uma brincadeira que possibilitasse envolver as crianças em experiências estéticas e artísticas com esculturas.

Elas puderam interagir livremente, sob nosso olhar cuidadoso. Nossa postura foi de atenção aos detalhes e às experiências vividas pelas crianças, transmitindo-lhes segurança e confiança. Também decidimos não insistir para que participassem da proposição. Todavia, todos os bebês presentes interagiram intensamente com as esculturas.

Observamos que, inicialmente, o primeiro grupo de crianças a adentrar a sala demonstrou espanto. Pareciam nunca ter experienciado o toque e a textura diferente da madeira esculpida. Ao ingressarem no espaço, interessaram-se e encantaram-se com a nova descoberta. Como estavam livres para explorar, passaram automaticamente a interagir com as esculturas e as imagens.

Imagem 37 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 2



Fonte: Acervo da autora. Data: 16.10.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Durante a interação com as esculturas, algumas crianças participaram ativamente, enquanto outras preferiram apenas observar. Entre os participantes, Krenak segurou a escultura da série “Silhueta” em pé, observou-a atentamente e, em seguida, passou-a sobre uma imagem impressa semelhante à escultura que segurava, apontando para ela. Permaneceu observando e pressionou a escultura, como se quisesse juntá-la às demais. Kopenawa explorou todos os objetos disponíveis, demonstrando interesse pelo catálogo do artista Jorge Schröder, que folheou enquanto estava sentado no chão, alternando entre essa posição e a de pé.

Imagem 38 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 3



Fonte: Acervo da autora. Data: 16.10.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Lélia chegou aos poucos, inicialmente observando tanto as esculturas quanto a interação dos colegas com elas. Apontava para as esculturas enquanto olhava para a professora e, gradualmente, começou a tocá-las.

Figura 27 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 4



Fonte: Acervo da autora. Data: 16.10.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Raoni segurou cada escultura, observando a imagem impressa do artista em seu ateliê e tocando-a repetidas vezes com uma escultura da série “Silhueta”. Demonstrou curiosidade ao analisar as posições das esculturas nas imagens, virando-as de diferentes formas para identificar semelhanças. Ao interagir com a escultura de

maior volume, segurou-a com as duas mãos abertas, explorando-a tátil e visualmente. Com duas esculturas da série “Silhueta”, manipulou uma com a mão esquerda enquanto levantava a outra com a mão direita, mostrando-a antes de entregá-la à professora.

Carolina demonstrou grande envolvimento, chamando a professora para observar as esculturas, o catálogo e as imagens impressas na parede. Tocou suavemente a escultura de maior volume e manipulou a de menor volume em diferentes posições. Sonia, por sua vez, após observar os colegas interagindo, aproximou-se e segurou uma escultura, alternando sua posição entre cabeça para cima e cabeça para baixo. Já Sueli interagiu corporalmente com as esculturas, tentando inserir partes do corpo nelas. Em determinado momento, aproximou o rosto de uma escultura e explorou sua forma e contornos por diferentes ângulos, chamando a professora para brincar de esconde-esconde.

Ruth, inicialmente apenas observadora, começou a apontar para as esculturas após algum tempo e ficou atenta ao toque da professora em uma das obras da série “Silhueta”. Munduruku, por sua vez, segurou uma escultura deitada enquanto comparava com uma imagem impressa semelhante, brincando de esconde-esconde com a professora. Ele se ajoelhou e deslizou a mão sobre a escultura. Gantois tocou repetidamente em todas as esculturas, ora erguendo uma, ora duas ao mesmo tempo. Algumas vezes, derrubava as esculturas e as recolocava na posição inicial. Já Gil observava as esculturas e tentava erguê-las, conseguindo segurar duas ao mesmo tempo em diversas ocasiões. Também deslizava as mãos sobre as curvas das esculturas.

Figura 28 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 5



Fonte: Acervo da autora. Data: 16.10.2024. Local: Sala de referência, NEISA.

Krexu manteve um olhar atento e demorado sobre cada objeto no ambiente, concentrando-se especialmente no catálogo das obras do artista, onde buscava encontrar correspondências com as esculturas presentes.

Antonieta explorou visualmente as esculturas, segurando e erguendo algumas delas. Em um momento, deitou-se ao lado de uma escultura da série “Silhueta”, observando-a por instantes antes de direcionar sua atenção para sua colega Khyara,

que interagia com a escultura de maior volume enquanto olhava para a professora. Stella também tocou a mesma escultura e, em seguida, abraçou a professora.

Imagem 39 – Escultura: o olhar, o sentir e o perceber 6



Fonte: Acervo da autora. Data: 16.10.2024, Local: Sala de referência, NEISA.

Por fim, Txai observou as esculturas, tocou-as e ergueu a de maior volume. Enquanto algumas crianças não participaram ativamente da interação, as que o fizeram demonstraram diferentes formas de exploração, seja por meio da observação cuidadosa, do toque, da experimentação de ângulos e posições ou mesmo da interação lúdica com a professora e os colegas.

A partir das reações das crianças, percebemos o quão importante é a mediação, a intervenção e as perguntas do professor para ampliar o olhar dos bebês sobre o que está à sua volta e como isso os favorece.

O ambiente e os materiais foram vistos como “terceiros educadores”. No que se refere às esculturas, verificamos, a partir da análise das fotografias das crianças interagindo com as obras de Jorge Schröder, que houve um encontro profundo entre arte visual e o desenvolvimento sensorial e estético na primeira infância. Essa experiência buscou promover um ambiente no qual as crianças explorassem de forma autônoma e criativa, conectando-se com as obras. As cores, as formas e as texturas das esculturas dialogam entre si, criando uma experiência sinestésica única que desperta a curiosidade, a imaginação e a contemplação.

As fotografias registraram momentos em que as crianças, ao interagirem com as esculturas, demonstraram atenção prolongada, toques cuidadosos e posturas corporais que sugerem envolvimento emocional. Elas puderam experimentar as obras, que tiveram um lugar, ainda que episódico, naquele contexto infantil.

Houve um cuidado especial com a disposição das esculturas ao alcance das crianças e na curadoria do espaço. Essa configuração incentivou uma exploração livre e espontânea, enquanto a coordenadora da proposição, em seu papel de mediadora, facilitou o acesso sem interferir na autonomia infantil. A presença de luz natural e de imagens nas paredes adicionou camadas narrativas à experiência estética. A liberdade de movimento das crianças ao redor das esculturas sugeriu uma fusão entre o ambiente externo e interno, potencializando o protagonismo infantil e a expressão por meio de gestos e olhares.

No contexto brasileiro, essa combinação ganha um significado adicional ao incentivar que as crianças conheçam as obras a partir de suas vivências individuais e do repertório cultural local. A pluralidade de comportamentos percebidos nas fotografias evidencia como as crianças interagem com os elementos estéticos. Essa prática pedagógica não apenas documenta a exploração estética, mas também amplia os entendimentos sobre como a arte pode enriquecer o aprendizado na primeira infância por meio das interações.

5.5 Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês

No que se refere à proposição estética e artística envolvendo a literatura, desenvolvemos a proposição estética “Conhecendo o jardim secreto dos bebês”. Inicialmente, a escolha recaiu sobre a literatura infantil, essencial para os bebês, pois contribui significativamente para seu desenvolvimento emocional, cognitivo, social e estético. Desde cedo, os livros incentivam a imaginação, a curiosidade e a criatividade, ajudando os bebês a explorarem o mundo ao seu redor. A leitura promove o desenvolvimento da linguagem, ampliando o vocabulário e fortalecendo a compreensão auditiva. Além disso, histórias ilustradas ajudam a desenvolver a percepção visual e a coordenação, ao virar páginas ou apontar para imagens.

A literatura infantil também cria momentos de vínculo afetivo entre os bebês e seus cuidadores, tornando a leitura uma atividade de conexão emocional. Ademais, a introdução precoce à literatura incentiva o amor pelos livros e estabelece as bases para uma prática que, ao longo da vida, precisa ser experienciada.

A escolha da autora Adair Aguiar Neitzel¹² (Imagem 40) foi fundamentada em sua habilidade de criar obras literárias que combinam sensibilidade, profundidade e

¹² Adair de Aguiar Neitzel nasceu em 1964 na cidade de Barra Velha – SC, onde reside. Fez sua

acessibilidade para o público infantil. Suas histórias promovem o respeito pela natureza, a curiosidade e a imaginação, sempre pelo viés estético e artístico. Além disso, sua linguagem poética e envolvente é ideal para introduzir crianças ao mundo da literatura de forma lúdica e cativante.

Imagem 40 – Escritora Adair de Aguiar Neitzel



Fonte: Imagem extraída do Currículo Lattes.¹³

Escolhemos o livro infantil *Jardim Secreto* (Neitzel, 2024) (Imagem 41) porque a narrativa utiliza uma linguagem simples, poética e envolvente, além de uma ilustração plurissignificativa, adequada para introduzir os bebês ao universo da literatura. Os elementos da natureza que compõem a obra nutrem a imaginação e promovem conexões sensoriais com o ambiente natural. Temas como descoberta, cuidado e respeito ao meio ambiente permeiam a obra. A ideia de um “jardim secreto” desperta a curiosidade natural das crianças, proporcionando uma experiência mágica

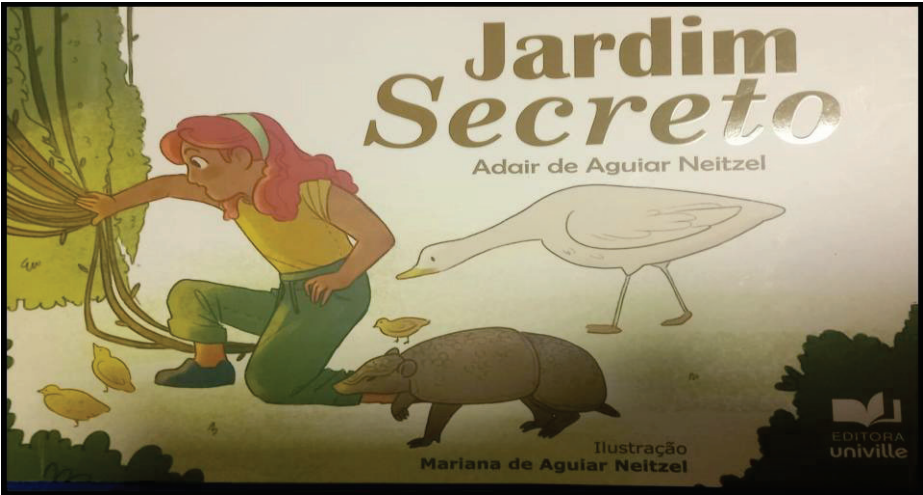
Graduação em Letras na Universidade da Região de Joinville (Univille), o Mestrado em Literatura (1998) e Doutorado em Literatura com a pesquisa “O jogo das construções hipertextuais: Cortazar, Calvino e Tristessa” (2002), ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou Pós-doutorado na Universidade Paris VI - Diderot, desenvolvendo pesquisas em colaboração com a Prof.^a Dra. Anne Kupiec no *Laboratoire de Changement Social et Politique* (LCSP), nos anos de 2013 e 2014. É professora titular da Univali onde orienta pesquisas no Mestrado e Doutorado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Pesquisa os seguintes temas: literatura, arte na educação, formação de leitores, formação de professores e educação estética. Foi coordenadora Institucional do Pibid Univali na gestão 2010-2013 e 2014-2016. Coordenadora de área do Pibid de Letras em 2017.

¹³ Disponível em:

https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=E9A04F0E62627E9BF987BD8741C46A8B.buscatextual_0. Acesso em: 10 fev. 2025.

e lúdica. Além disso, a leitura compartilhada fortalece o vínculo emocional entre pais, cuidadores e bebês, enquanto as ilustrações do livro fomentam a percepção visual e o reconhecimento de formas e cores. Trata-se de um livro que educa esteticamente as crianças e amplia sua criatividade, percepção e imaginação.

Imagem 41 – Livro *Jardim Secreto*, de Adair de Aguiar Neitzel



Fonte: Acervo da autora.

A partir da seleção da obra literária, desenvolvemos a proposição estética “Conhecendo o jardim secreto dos bebês” da forma apresentada no Quadro 8.

Quadro 8 – Desenvolvimento da proposição estética “Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês”

Questões formativas	Pontos de observação
Proposição estética	Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês
Proposta	Educação estética para bebês
Tema	Diversidade cultural brasileira
Enfoque	Arte local
Vetor artístico	Literatura
Teoria	Schiller, Abordagem Reggio Emilia
Metodologia	Metodologia de pesquisa fotográfica
Local	Sala de referência do berçário, BIIB (sala 12), no Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã, de Balneário Camboriú.
Período	5, 6, 9 e 10 de dezembro de 2024, no período vespertino, das 15h às 17h.
Participantes	Alunos: 24 bebês. Professoras: Fernanda Tomasi (coordenação das proposições); Crislaine Granemann (apoio e acompanhamento) e Liliane Oliveira Behne (apoio e acompanhamento). Integrantes do GP Cultura, Escola e Educação Criadora da Univali: Glaucia Seeger Casado Weber, Tânia Marques, Iria Lopes Escobar, Julia Corteleti. Artistas: Obra literária de Adair de Aguiar Neitzel com ilustrações de Mariana Neitzel. Fotografias: Angel.
Observação prévia	No primeiro semestre, as crianças já tinham se interessado na leitura de livros bem como o seu manuseio. Demonstravam interesse por

Questões formativas	Pontos de observação
	objetos diferentes, como o livro que não era um brinquedo e, também, pelas ilustrações de livros.
Objetivos	Proporcionar uma experiência estética para as crianças e sensibilização para a diversidade cultural brasileira.
Organização do ambiente	Na proposição do dia 5 de dezembro, foi planejado um passeio com todos os bebês na área externa, supervisionados pelas professoras regentes da sala e pela professora Gabriela de Educação Física. A proposta era que a história infantil fosse contada aos poucos com os bebês passeando pela escola, ao mesmo tempo em que escutassem a mensagem. Posteriormente, foram disponibilizados livros para os bebês no espaço externo (em frente à secretaria do NEISA). Para a proposição do dia 6 de dezembro, optamos por colocar um tapete na sala de referência, onde posteriormente foram disponibilizados alguns exemplares de livros para que as crianças pudessem manuseá-los livremente. Na proposição do dia 9 de dezembro, as crianças foram divididas em pequenos grupos. Foi planejada proposição de leitura de literatura infantil no solário do NEISA por parte da professora Fernanda. As professoras Crislaine e Liliane acompanharam as crianças na sala de referência, até o momento de outros grupos irem até o solário. Foram disponibilizados livros para cada criança manusear e interagir. Na proposição do dia 10 de dezembro, integrantes do GP Cultura, Escola e Educação Criadora da Univali – Glaucia Seeger Casado Weber, Tânia Marques, Iria Lopes Escobar e Julia Corteleti – organizaram o espaço com livros, luzes e vestimentas. Contribuímos com alguns exemplares de livros iguais da contação.
Saberes sensíveis	Corpo e movimento, Narrativas infantis.
Materiais escolhidos	Livro de Literatura Infantil: <i>Jardim Secreto</i> , de Adair de Aguiar Neitzel e Ilustração de Mariana Neitzel.
Ação pedagógica	Realização da Leitura de Literatura Infantil pela professora Fernanda. Acompanhamento dos bebês nas interações com a literatura infantil proporciona. Disponibilização de livros. Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. Acompanhamento das crianças pelas professoras regentes da sala: Fernanda, Crislaine e Liliane. Após a realização da contação de histórias e da interação com os bebês, conduzida pelas integrantes do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, continuamos acompanhando as crianças em suas interações. Além disso, disponibilizamos um vídeo com imagens das propostas realizadas anteriormente, enquanto interagíamos com os bebês – ora contando a história, ora simplesmente estando presentes.
Facilitação da aprendizagem	As histórias foram contadas em momento previamente agendado. Isso facilitou nossa organização para reserva do local (espaço e tempo).

Questões formativas	Pontos de observação
Documentação	A documentação ocorreu por meio do registro de imagens e sons: - vídeo; - fotografias; - montagem e edição dos vídeos; - elaboração de Relatório de Acompanhamento da atividade, que serviu de subsídio para elaboração de capítulo da dissertação.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

A proposição estética “Conhecendo o jardim secreto dos bebês” ocorreu de forma diversificada em vários locais do NEISA (sala de referência, solário, pátio e jardim), nos dias 5, 6, 9 e 10 de dezembro de 2024, no período vespertino, das 15h às 17h. Os ambientes foram organizados para possibilitar o manuseio livre do livro de forma confortável. Nos dias em que as proposições ocorreram, havia sol. A documentação da proposição foi realizada por meio de vídeo, álbum fotográfico e diário de campo. Durante as proposições, ilustradas nas imagens incorporadas à escrita, as crianças interagiram de diversas formas com os livros, demonstrando diferentes níveis de interesse e envolvimento.

Imagem 42 – Literatura: conhecendo o Jardim Secreto dos bebês 1

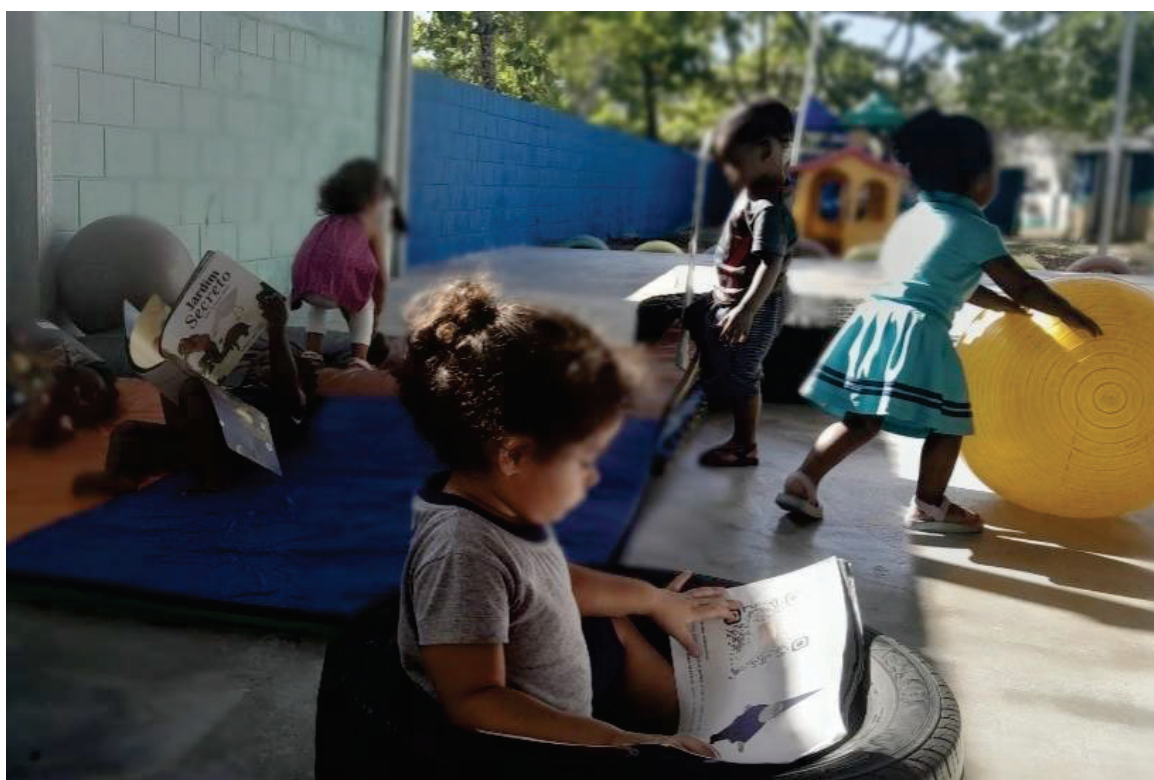


Fonte: Acervo da autora. Data: 5.12.2024, Local: área externa, NEISA.

Tikuna, na Educação Física, pegou um livro e sentou-se no tapete, manuseando-o atentamente antes de levá-lo para o palete. Sua colega Sonia aproximou-se, também com um livro, e juntas permaneceram folheando e observando

as imagens. Tikuna acompanhava com atenção os gestos de Sonia, especialmente quando esta abria completamente o livro e se debruçava para olhar de perto. Depois, Tikuna deixou o livro momentaneamente para brincar com a bola de Pilates amarela, mas logo retornou ao tapete, sentando-se dentro de um pneu, onde passou grande parte do tempo explorando o livro com as mãos e o dedo indicador. No passeio ao “jardim secreto da escola”, ora apoiava o livro sobre as pernas, ora o segurava no ar, aproximando-o dos olhos para observar melhor as imagens.

Imagem 43 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 2



Fonte: Acervo da autora. Data: 5.12.2024. Local: área externa, NEISA.

Krenak, desde o início do semestre, demonstrava curiosidade pelos livros da sala de referência, folheando-os e mostrando-os às professoras. Durante o passeio ao “jardim secreto da escola”, demonstrou alegria ao ouvir a história contada por mim e riu quando espirrei água com um borrifador atrás do poço.

Imagem 44 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 3



Fonte: Acervo da autora. Data: 5.12.2024. Local: área externa, NEISA.

Pataxó explorou visualmente os livros, observando tanto o seu quanto o de sua colega Julia, fixando-se em cada imagem por alguns instantes. Durante a contação de histórias no jardim, caminhava segurando o livro. Na sala de referência, aproximou-se da colega Gantois para observar o livro que ela manuseava.

Imagem 45 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 4



Fonte: Acervo da autora. Data: 5.12.2024. Local: área externa, NEISA.

Milton, por sua vez, demonstrou interesse ao observar atentamente as imagens do livro, imitando o gesto de uma sereia da ilustração ao erguer sua mão. Observou a

capa do livro com cuidado, apoiando-a, inicialmente, na perna e, depois, erguendo-a para analisar melhor os detalhes.

Imagem 46 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 5



Fonte: Acervo da autora. Data: 6.12.2024. Local: sala de referência, NEISA.

Bernaldina teve sua atenção capturada pelas jabuticabas e pelos duendes em uma cena noturna ao redor de uma fogueira, que observou repetidamente tanto no solário quanto durante a Educação Física. Demonstrou surpresa ao ver a imagem de uma menina segurando uma ave na palma da mão. No passeio ao jardim secreto, caminhou com o livro nas mãos e apontava as imagens para a professora.

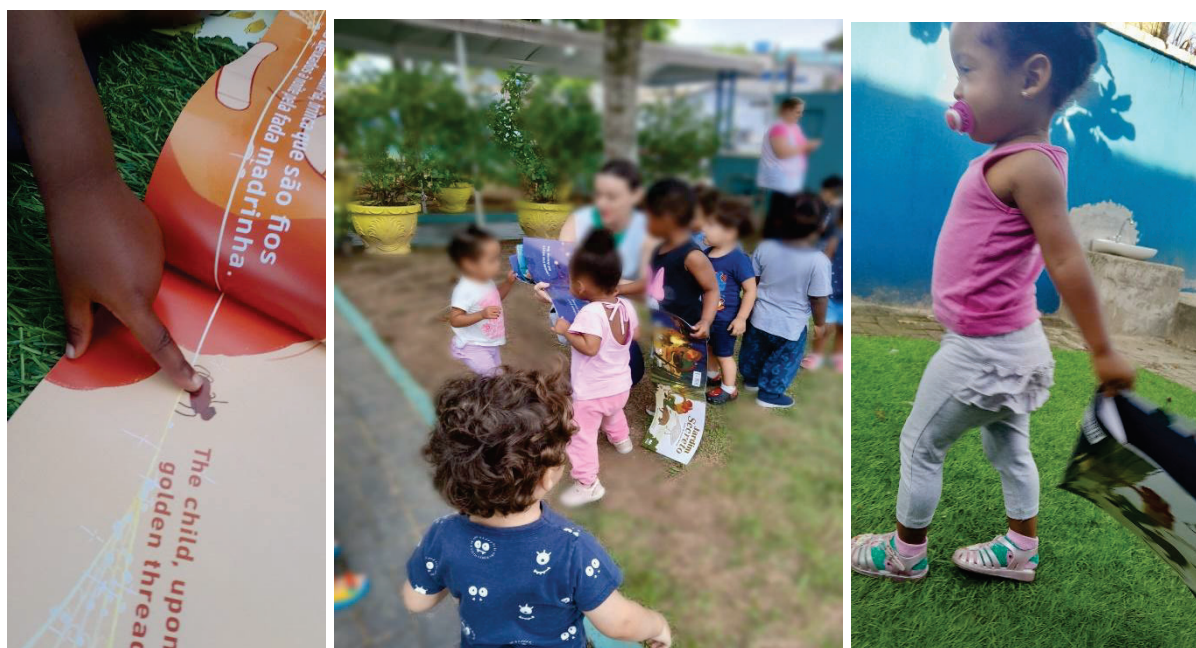
Imagem 47 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 6



Fonte: Acervo da autora. Data: 5.12.2024, Local: sala de referência, NEISA.

Kopenawa iniciou sua participação brincando com a bola, mas gradualmente se aproximou dos livros dispostos nos paletes. Sentou-se, segurou um livro e observou seu colega Macuxi manuseá-lo. Inicialmente, segurou o livro de ponta-cabeça, mas logo o virou corretamente e começou a folhear. Em um momento, deitou-se ao lado de Macuxi e Sonia no tapete, posicionando o livro de diferentes maneiras, até que, em uma das vezes, virou-se junto com o livro, esticando o braço sobre a página aberta. Na sala de referência, explorava o livro ora de cabeça para baixo, ora segurando-o corretamente. No solário, sua atenção voltou-se para a imagem de uma aranha, que apontava e tocava com o dedo indicador. Durante o passeio, foi um dos primeiros a seguir a professora, segurando seu livro e recusando-se a guardá-lo até mesmo durante as refeições ou na saída para casa.

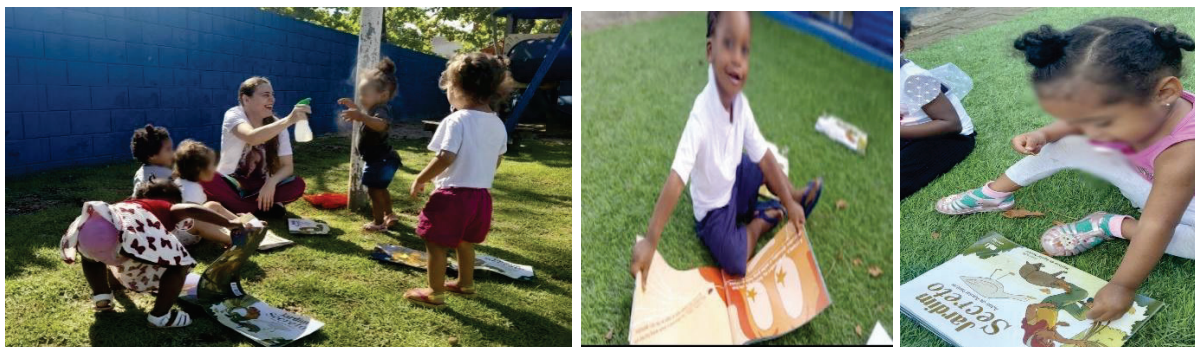
Imagem 48 – literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 7



Fonte: Acervo da autora. Data: 5.12.2024. Local: sala de referência, NEISA.

Raoni também se mostrou atento às imagens dos livros, especialmente à figura da aranha. No jardim secreto, demonstrou contentamento ao ouvir a professora contar a história e folheava o livro com interesse. Já Xakriabá explorou principalmente as imagens da floresta e dos animais, dobrando e abrindo o livro enquanto folheava.

Imagem 49 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 8



Fonte: Acervo da autora. Data: 5.12.2024. Local: área externa, NEISA.

Zeze, por sua vez, manipulava as páginas com delicadeza e, durante o passeio, disputou um livro com Gantois, conseguindo pegá-lo primeiro para folhear. Já Carolina, inicialmente, sentou-se no gramado e observou o ambiente antes de se aproximar do livro. Aos poucos, começou a manuseá-lo e demonstrou alegria quando a professora espirrou água em sua colega Antonieta. Em diferentes momentos, Carolina analisava atentamente as imagens do livro, especialmente uma em que todos as personagens olhavam na mesma direção. No jardim secreto, sentou-se próximo ao bicicletário e explorou o livro calmamente.

Imagem 50 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 9



Fonte: Acervo da autora. Data: 6.12.2024. Local: sala de referência, NEISA.

Txai, observando Carolina, imitou seus gestos ao manusear o livro. Terena, embora inicialmente afastado do grupo, aproximou-se gradualmente durante a contação de histórias e sorriu quando a professora espirrou água. Na sala de referência, segurava o livro e, algumas vezes, o levantava na altura da cabeça, colocando-a dentro do livro aberto. No passeio ao jardim, demonstrou curiosidade pelas árvores, ora tocando-as, ora permanecendo sob suas sombras.

Imagem 51 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 10



Fonte: Acervo da autora. Data: 9.12.2024. Local: área externa, NEISA.

Sonia, na Educação Física, começou brincando com a bola de Pilates antes de se interessar pelos livros. Sentou-se no tapete, segurando o livro “de lado” e observando a capa. Percebeu a aproximação de Macuxi e Kopenawa, que também estavam com livros, e ergueu o tronco para observá-los. Enquanto isso, Bernaldina e Djamila brincavam ao fundo. Sonia permaneceu observando seus colegas e, depois, deitou-se novamente segurando o livro. Sueli, ao notar Tikuna apoiada no palete com um livro, aproximou-se, pegou outro livro e sentou-se ao lado, alternando entre folheá-lo corretamente e de cabeça para baixo.

Ruth explorava os livros com atenção, especialmente os que traziam vagalumes e a imagem de uma menina segurando uma ave. Durante o passeio ao jardim,

caminhava próxima à professora enquanto folheava o livro. Macuxi, por sua vez, alternava entre brincar com uma bola e explorar os livros.

Imagem 52 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 11



Fonte: Acervo da autora. Data: 9.12.2024. Local: área externa, NEISA.

Na Educação Física, Macuxi sentou-se no palete com um livro e logo teve a companhia de Kopenawa. Durante as proposições, frequentemente estava próximo de Kopenawa, acompanhando-o e interagindo com os livros. Já Djamila demonstrou alegria ao folhear o livro e observar imagens da floresta iluminada por vaga-lumes. No solário, combinou sua exploração do livro com elementos naturais, pegando uma folha do chão e comparando-a com as ilustrações. No jardim secreto, caminhava enquanto a professora narrava a história e, em seguida, sentou-se para observar um livro.

Imagem 53 – Literatura: conhecendo o Jardim Secreto dos bebês 12



Fonte: Acervo da autora. Data: 9.12.2024. Local: área externa, NEISA.

Munduruku também interagiu com os livros, chamando sua atenção para as imagens do balanço e do ser metade cavalo. Durante o passeio, permaneceu próximo à professora, atento à narrativa.

Figura 29 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 13



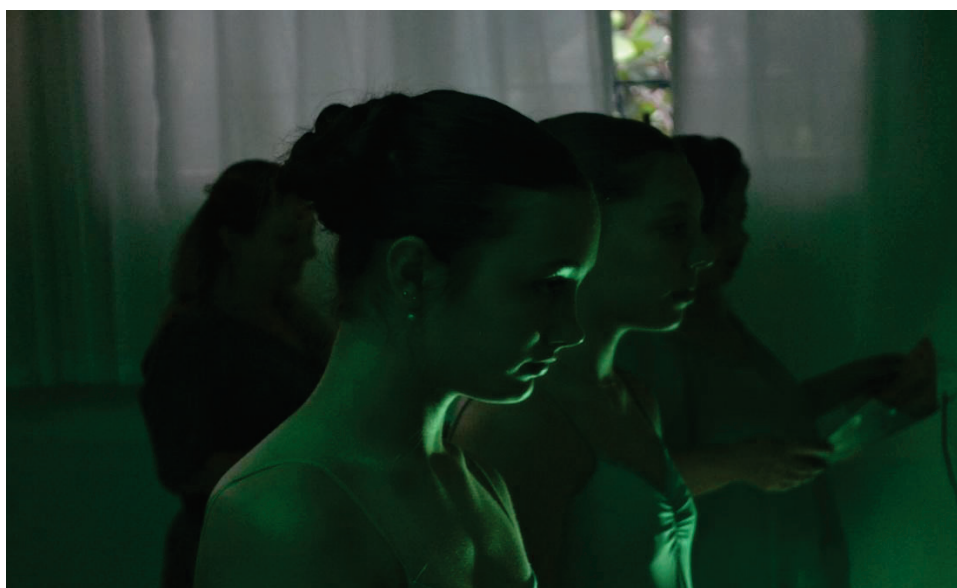
Fonte: Acervo da autora. Data: 9.12.2024. Local: área externa, NEISA.

Gantois participou ativamente, sentando-se próximo à professora no solário e demonstrando alegria durante a contação de histórias. Ao manipular os livros, frequentemente utilizava as duas mãos para folhear e tocar as imagens. No jardim, disputou um livro com Zezé, mas logo encontrou outro para explorar. Gil, por sua vez, demonstrava entusiasmo ao ver a professora espirrar água nos colegas e caminhava carregando o livro aberto pelo gramado.

Krexu acompanhou a professora no solário, folheando aleatoriamente um livro e explorando o jardim durante o passeio. Antonieta, ao lado da professora, demonstrou alegria ao interagir com a história e com seus colegas. No jardim secreto, sentou-se com Tikuna, e ambas permaneceram observando os livros. Txai, sempre atento à professora, manuseava o livro de maneira semelhante a ela, imitando seus gestos e acompanhando a narrativa com interesse.

A finalização das proposições voltadas à literatura ocorreu na brinquedoteca do NEISA, no dia 10 de dezembro de 2024, no período vespertino, das 15 às 17h. A proposição contou com a participação das integrantes do GP Cultura, Escola e Educação Criadora da Univali: Glaucia Seeger Casado Weber, Tânia Marques, Iria Lopes Escobar e Julia Corteleti. O ambiente foi estruturado para possibilitar uma atividade lúdica e teatral para as crianças, utilizando luzes, sons e texturas. A documentação da proposição ocorreu por meio de vídeo, álbum fotográfico e diário de campo. Não compareceram à proposição: Krenak, Pataxó, Milton, Lélia, Raoni, Terena, Sonia, Abdias, Gantois, Gil e Txai.

Imagem 54 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 14



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.12.2024. Local: Brinquedoteca, NEISA.

A atividade de contação de histórias, por meio da corpografia literária na brinquedoteca, proporcionou diferentes formas de interação entre os bebês, que demonstraram curiosidade e envolvimento com os livros e o ambiente. Ao chegar, Tikuna sentou-se no tapete e observou seu entorno, mantendo-se atenta ao início da contação de histórias. Quando os livros foram distribuídos, passou a folheá-los e a

tocar as imagens, permanecendo engajada durante toda a proposta. Após a história, um vídeo foi projetado na parede com fotos dos bebês em interações anteriores com a literatura. Tikuna olhava para si e seus colegas na tela, mantendo o livro em mãos durante a maior parte do tempo.

Imagem 55 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 15



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.12.2024. Local: Brinquedoteca, NEISA.

Bernaldina também demonstrou interesse ao chegar à brinquedoteca, observando as integrantes do grupo de contação de histórias. Durante a contação, voltou seu olhar para Ruth, que chorava nos braços da professora, mas logo retomou sua atenção à história. Com a distribuição dos livros, começou a folheá-los, alternando entre a leitura de trás para frente e de frente para trás. Posteriormente, sentou-se no colo de uma das integrantes, vestida de bailarina, permanecendo ali por um longo tempo e interagindo com as imagens do livro apresentado pela mediadora.

Imagem 56 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 16



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.12.2024. Local: Brinquedoteca, NEISA.

Kopenawa posicionou-se próximo de Macuxi no tapete e acompanhou a contação de histórias com atenção. Ao receber o livro, folheou-o, dobrou suas páginas e tocou as imagens, explorando o conteúdo de forma ativa. Xakriabá também acompanhou a narrativa e, ao ouvir o choro de Ruth, virou-se para observá-la antes de retornar sua atenção à história. Quando recebeu o livro, demonstrou alegria, interagindo com a mediadora e tocando as ilustrações.

Imagem 57 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 17



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.12.2024. Local: Brinquedoteca, NEISA.

Zezé chegou à brinquedoteca com certa hesitação e permaneceu no colo da Professora Crislaine, observando o ambiente e Ruth, que estava sendo acalmada. Uma das integrantes do grupo entregou um livro e, inicialmente, Zezé interagiu comigo, observando e apontando para a imagem de uma ave na onda. Em seguida, segurou o livro com as duas mãos e começou a folheá-lo sozinha. Carolina também demonstrou receio ao chegar e permaneceu no meu colo, inclinando-se para frente durante a contação de histórias, enquanto observava atentamente as integrantes do grupo. Com a distribuição dos livros, folheou e tocou as imagens, aproximando-se das mediadoras e sentando-se junto a elas no tapete.

Imagem 58 – Literatura: conhecendo o Jardim Secreto dos bebês 18



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.12.2024. Local: Brinquedoteca, NEISA.

Sueli demonstrou grande envolvimento com a contação, inclinando o tronco para frente e explorando o ambiente com entusiasmo. Caminhou livremente pela brinquedoteca e observou a “luz brilhante” e as imagens do livro trazidas pelo grupo de contação de histórias. Quando a Professora Fernanda projetou imagens dos bebês na parede, Ruth quis tocá-las e demonstrou alegria. Inicialmente chorosa, Ruth foi acolhida no colo da professora Liliane e, após se acalmar, começou a prestar atenção à história. Aos poucos, passou a explorar o ambiente com alegria e preferiu continuar caminhando, em vez de se juntar ao grupo para o registro fotográfico, demonstrando independência.

Imagem 59 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 19



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.12.2024. Local: Brinquedoteca, NEISA.

Macuxi, ao chegar, observou Ruth sendo acalmada e, depois, direcionou sua atenção para as integrantes do grupo. Durante a contação de histórias, alternava expressões de surpresa e alegria. Ao receber o livro, explorou suas páginas e tocou as imagens. Em um momento, voltou-se para a capa do livro de Kopenawa, observando-a antes de retomar sua própria exploração. Djamila, por sua vez, manteve-se atenta à história e, ao receber o livro, folheou-o e tocou suas imagens, erguendo-o em alguns momentos e tentando abri-lo com o auxílio das duas mãos.

Imagem 60 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 20



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.12.2024. Local: Brinquedoteca, NEISA.

Munduruku chegou à brinquedoteca com certa hesitação, mas permaneceu atento ao grupo de contação de histórias. Ao receber o livro, segurou-o com as duas mãos e explorou especialmente as imagens da contracapa, destacando-se a fogueira. Dobrou o livro ao meio antes de retornar à observação das ilustrações.

Krexu, assim como Antonieta, demonstrou grande interesse pelas integrantes do grupo. Enquanto Krexu manteve seu olhar fixo nas mediadoras e se encantou com as bailarinas, Antonieta demonstrou envolvimento ao sentar-se no colo de uma das integrantes e interagir com as imagens do livro, apontando para a ave e os peixes no mar.

Durante as atividades de literatura desenvolvidas, as crianças apresentaram uma gama diversificada de expressões faciais que indicam curiosidade, atenção e, em alguns casos, encantamento. Essas expressões sugerem um envolvimento sensível com o material apresentado, que buscou promover a sensibilidade às experiências artísticas. Muitas das crianças exibiram expressões de intensa curiosidade, como o olhar fixo nos livros e nas interações com as mediadoras.

Imagem 61 – Literatura: conhecendo o Jardim Secreto dos bebês 21



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.12.2024. Local: Brinquedoteca, NEISA.

Esse tipo de engajamento é um indicativo de um processo de descoberta e de conexão com o material apresentado, alinhado à ideia de que a arte potencializa a cognição e a sensibilidade estética. Algumas crianças foram fotografadas sorrindo enquanto exploravam os livros ou interagiam com os adultos. O sorriso denota uma experiência prazerosa e envolvente, reforçando o caráter lúdico da proposição e o

potencial de conexão emocional com a literatura infantil e os mediadores culturais. Certas crianças, especialmente nos momentos de interação mais próxima com os livros, apresentaram expressões faciais marcadas por um olhar sério e focado. Essa concentração reflete a capacidade de as crianças imergirem em narrativas visuais e textuais, demonstrando envolvimento na proposição estética.

Ao manusearem os livros, várias crianças mostraram expressões de experimentação, com dedos apontando para figuras específicas ou explorando texturas em um envolvimento sensorial e cognitivo. Observamos também uma conexão interpessoal entre as crianças e os mediadores. Os olhares compartilhados e os sorrisos mútuos foram um reflexo de um ambiente acolhedor, que promoveu segurança emocional e engajamento nas proposições propostas.

Imagem 62 – Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês 22



Fonte: Acervo da autora. Data: 10.12.2024. Local: Brinquedoteca, NEISA.

O foco nos rostos das crianças oportuniza captar momentos de surpresa, alegria, interesse e até mesmo introspecção, destacando a diversidade de reações individuais e a riqueza do processo educativo baseado em artes.

Na interação direta com o livro e os mediadores culturais, como educadores ou bailarinas, a criança foi vista como protagonista de seu aprendizado. A arte literária, a música e a dança criaram um ambiente de aprendizagem rico e interativo. O foco na mediação cultural por meio de um livro proporcionou às crianças a oportunidade de

explorar narrativas e símbolos que podem ser contrastados com suas próprias realidades culturais.

As crianças pareceram explorar a história e os objetos artísticos com uma abordagem aberta, demonstrando que a apresentação equilibrada e o ritmo das atividades favoreceram o engajamento. A incorporação de *performances*, como a dança, gerou momentos de imersão sensorial que amplificaram a experiência estética. As atividades com múltiplos sentidos – visual, auditivo e tátil – contribuíram para ampliar as formas de percepção estética das crianças, demonstrando como a integração artística pode enriquecer o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Documentar as reações das crianças em diferentes momentos da atividade possibilita a análise de padrões de engajamento e interação, oferecendo *insights* sobre como as crianças processam experiências culturais e artísticas. Essa análise reforça o papel das artes e da mediação cultural como campos de experiência poderosos na Educação Infantil, ajudando a ampliar as percepções e a favorecer o desenvolvimento integral.

Enfim, este capítulo teve como objetivo explorar proposições estéticas e artísticas com os bebês. Trouxemos as proposições que foram desenvolvidas e analisamos como os bebês reagiram e interagiram durante sua realização. Ao explorar diferentes expressões artísticas, como música, escultura e literatura, e integrá-las à prática pedagógica, foi possível perceber como essas manifestações são capazes de enriquecer o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e estético dos bebês. Essa abordagem não apenas amplia o repertório artístico, mas também contribui para a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento das identidades locais.

Esta pesquisa reforça a ideia de que a educação estética é um elemento transformador, capaz de promover uma sociedade mais inclusiva, justa e culturalmente rica, garantindo que as crianças não apenas aprendam sobre o mundo ao seu redor, mas também se sintam parte integrante e ativa dele.

6 EPÍLOGO SENSÍVEL: TECENDO SABERES E DESCOBRINDO HORIZONTES

Daí se segue que meu próprio ser deve tornar-se tanto objeto de meu amor quanto outra pessoa. A afirmação da vida própria de alguém, de sua felicidade, crescimento, liberdade, enraíza-se na sua capacidade de amar, isto é, no cuidado, respeito, responsabilidade e conhecimento. Se um indivíduo é capaz de amar produtivamente, também ama a si mesmo; se só puder amar os outros, não pode amar, em absoluto.
Erich Fromm (2000, p. 49).

Segundo Fromm (2000), a vida é um processo ativo de autodescoberta e crescimento. O amor produtivo, incluindo o amor por si mesmo, é essencial para a liberdade e o desenvolvimento pessoal. A construção do ser exige criatividade e responsabilidade. Nesse contexto, a sensibilização dos bebês para as artes e a diversidade cultural brasileira pode ser um meio de favorecer essa jornada desde a primeira infância, promovendo autonomia, expressão e descoberta do potencial humano.

A presente dissertação teve como objetivo interpretar como os bebês interagem com objetos artísticos em um contexto educacional, visando à educação estética pela apreciação de obras que representassem a diversidade cultural brasileira. As proposições estéticas buscaram valorizar a riqueza étnica, cultural e artística do Brasil. A pesquisa se sustentou em referenciais teóricos como Johann Christoph Friedrich von Schiller, Loris Malaguzzi, Lorenzo Manera e Darcy Ribeiro, articulando as concepções de educação estética com a pluralidade cultural na Educação Infantil.

No primeiro capítulo, apresentamos o percurso que levou à escolha do tema, contextualizando a experiência da pesquisadora na Educação Infantil e seu envolvimento com a educação estética. Argumentamos que a interação sensorial e artística deve ser central na prática educativa desde a primeira infância, proporcionando às crianças um ambiente rico em estímulos que favorecem sua educação estética e, conseqüentemente, seu desenvolvimento integral. A abordagem de Reggio Emilia foi destacada como uma metodologia que valoriza a arte como uma linguagem fundamental na infância, conectando-se às práticas investigadas nesta dissertação.

O segundo capítulo foi dedicado à revisão de literatura, na qual se verificou a escassez de estudos específicos que integrem a arte com as matrizes culturais

brasileiras no contexto da Educação Infantil, especialmente voltados para bebês. Analisamos pesquisas acadêmicas que exploram a relação entre arte, educação estética e desenvolvimento infantil, com ênfase em trabalhos realizados no Brasil. A revisão permitiu situarmos esta pesquisa dentro de um campo emergente de estudos que busca ressignificar a educação estética como um direito essencial das crianças.

No terceiro capítulo, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados. Optamos por uma abordagem qualitativa, com intervenções artísticas planejadas para bebês de um a dois anos, utilizando registros fotográficos para documentar as interações das crianças com os objetos artísticos. Destacamos a importância da pesquisa sensível e respeitosa com a infância, bem como a necessidade de considerar aspectos éticos no trabalho com bebês, garantindo o respeito às suas singularidades e formas de expressão.

No quarto capítulo, discutimos o conceito de educação estética e, a partir dele, problematizamos como os bebês se desenvolvem pela experiência artística, explorando as interseções entre estética, arte e educação. A abordagem teórica se baseou em pensadores clássicos e contemporâneos, como Schiller, além de pedagogias inovadoras, como a filosofia de Reggio Emilia, desenvolvida por Loris Malaguzzi. No capítulo, destacamos como a estética, ao longo da história da filosofia, deixou de ser apenas uma reflexão sobre a beleza para se tornar um campo mais amplo, englobando a sensibilidade, a expressão de emoções e a razão em equilíbrio com o sensível, sem separações rígidas. A educação estética foi apresentada como um campo de conhecimento essencial para o desenvolvimento infantil, promovendo a percepção sensorial, a criatividade, a conexão com o mundo e a produção de saberes diversos.

No quinto capítulo, detalhamos as experiências estéticas propostas para bebês, inspiradas na diversidade cultural brasileira, evidenciando como cada bebê interagiu com os objetos artísticos. As proposições envolveram diferentes expressões artísticas, como “Mymba e seus encantos indígenas”, que proporcionou a exploração de elementos da cultura indígena. Outra experiência relevante foi o contato com o artista e as máscaras durante a proposição intitulada “Máscaras: expressões africanas”. A cultura africana também foi contemplada por meio da proposição “Capoeira: arte afro-brasileira em música e dança”, na qual os bebês tiveram contato com instrumentos, música e movimentos corporais da capoeira. Além disso, a

proposição “Escultura: o olhar, o sentir e o perceber” incentivou a interação dos bebês com esculturas de um artista local, promovendo descobertas sensoriais, enquanto “Literatura: conhecendo o jardim secreto dos bebês” explorou a relação das crianças com livros e histórias em espaços variados e com diferentes elementos estéticos.

Arturo Escobar (2015) oferece importantes subsídios para ampliar esse debate ao propor uma reterritorialização do pensamento a partir dos saberes dos povos e das comunidades historicamente subalternizados. Sua noção de “pluriversalidade epistêmica” permite reconhecer os saberes indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos e quilombolas como essenciais para a construção de outros mundos possíveis. A estética, nesse horizonte, deixa de ser um campo eurocentrado e torna-se espaço de disputa e criação de novas narrativas culturais e educativas. Tal concepção se articula diretamente às proposições artísticas desta pesquisa, que integraram culturas indígenas e africanas como formas de resistência simbólica e valorização da diversidade.

Na mesma direção, Malcolm Ferdinand (2022) propõe uma “ecologia do reparo”, articulando justiça social, ambiental e histórica ao denunciar a violência epistêmica herdada da colonialidade. Sua proposta inspira uma pedagogia sensível e reparadora, comprometida com o cuidado das infâncias e da memória coletiva. As experiências artísticas aqui desenvolvidas, ao promoverem o contato com expressões culturais marginalizadas, configuram-se como práticas de reparação e reconhecimento desde os primeiros anos de vida.

Leonardo Boff (1993), ao abordar a estética como dimensão da espiritualidade e da ecologia integral, acrescenta uma camada ética e sensível a essas reflexões. A beleza, para o autor, é linguagem sagrada, e o contato com o belo educa para o respeito ao outro e ao mundo. Sua concepção reforça o entendimento de que a educação estética deve integrar ética, cuidado e diversidade cultural, princípios que perpassaram toda a presente pesquisa.

Ao articular os aportes de Schiller, Malaguzzi, Manera e Ribeiro com os de Escobar, Ferdinand e Boff, esta dissertação ampliou seu campo epistêmico e político. A educação estética com bebês, fundamentada em práticas artísticas culturalmente situadas, revela-se um gesto de resistência, cuidado e emancipação. Reconhece os bebês não apenas como sujeitos sensíveis, mas como cidadãos culturais desde o

nascimento, merecedores de experiências significativas que convoquem suas múltiplas linguagens e pertencças.

Em todos esses encontros, a interação dos bebês com as proposições artísticas e estéticas revelou uma ampla gama de reações e descobertas. Desde o primeiro contato com os objetos artísticos, as crianças demonstraram curiosidade e encantamento, explorando os materiais de maneira sensorial, visual e tátil. A liberdade de movimento foi um aspecto central, permitindo que cada bebê interagisse de acordo com seu próprio ritmo e interesse.

Observamos que alguns bebês abordaram os objetos com cautela inicial, analisando visualmente antes de tocá-los, enquanto outros partiram imediatamente para a experimentação tátil, segurando, virando e comparando as esculturas e os materiais disponíveis. Houve momentos de intensa concentração, nos quais as crianças exploraram texturas, formas e volumes, evidenciando um envolvimento profundo com a experiência estética.

As interações não se limitaram ao contato direto com os objetos artísticos, mas também envolveram trocas sociais significativas. Algumas crianças compartilharam suas descobertas com os colegas, apontando para elementos que lhes chamavam a atenção ou tentando imitar gestos uns dos outros. Expressões de encantamento e surpresa foram recorrentes, indicando que as propostas despertaram a sensibilidade estética e o prazer da descoberta.

A envolvimento dos bebês com os artistas e professores foi marcada por descobertas, curiosidade e imitação. O contato com os artistas proporcionou momentos de fascínio e envolvimento sensorial, especialmente quando os bebês observavam atentamente os gestos e a manipulação dos materiais. A presença do escultor, por exemplo, despertou o interesse dos bebês e incentivou gestos de imitação, como segurar ferramentas ou modelar a argila.

A mediação das professoras desempenhou um papel essencial na ampliação dessas experiências. A escuta atenta e a disposição para interagir sem impor direções rígidas possibilitaram que os bebês explorassem livremente os materiais e ambientes. As professoras incentivaram a autonomia das crianças, permitindo que elas escolhessem como e quando interagir. Em alguns momentos, o olhar atento ou um simples toque dos educadores serviu como um estímulo para que os bebês se sentissem seguros e engajados na experiência artística.

Além disso, a interação dos bebês com as professoras e os artistas também envolveu trocas afetivas significativas. Abraços, sorrisos e olhares compartilhados foram comuns, evidenciando um ambiente acolhedor e estimulante. As professoras, muitas vezes, ampliaram as possibilidades sensoriais, apresentando diferentes ângulos das esculturas, ajudando na exploração tátil e instando a comunicação por meio de gestos e expressões. O envolvimento dos bebês foi tão intenso que, em alguns casos, eles demonstraram surpresa, encantamento e até tentativas de verbalização durante essas experiências.

O ambiente preparado para essas vivências também desempenhou um papel fundamental. A disposição dos materiais ao alcance das crianças, o uso de iluminação natural e a presença de imagens relacionadas às obras favoreceram a experiência imersiva. Além disso, a mediação dos adultos foi essencial para incentivar a exploração sem direcionamentos excessivos, permitindo que os bebês se apropriassem das proposições à sua maneira.

Concluimos que a arte e a educação estética devem ocupar um lugar central na Educação Infantil, não apenas como ferramenta pedagógica, mas como um direito fundamental das crianças. A pesquisa demonstrou que as experiências estéticas promovem um desenvolvimento integral, sensível e culturalmente significativo desde os primeiros anos de vida. Assim, a Educação Infantil deve valorizar a arte como um elemento estruturante do currículo, favorecendo a expressão criativa e o respeito à diversidade.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre a educação estética na infância, inspirando outras práticas pedagógicas que reconheçam a necessidade da arte na formação humana. A interação dos bebês com objetos artísticos revelou-se um campo fecundo para investigações futuras, abrindo novos horizontes para a compreensão do papel da arte na infância e na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Fernanda Maria Santos. **Infância, experiência estética e arte na escola**: (des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sairé. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.
- ALMEIDA, Fernando Omar Silveira. A formação da identidade mestiça da música brasileira entre o Império e a República. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUR, 13., 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais eletrônicos** [...]. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2016. Disponível em: https://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1468640553_ARQUIVO_AFormacaodaIdentidadeMesticaMusicaBrasileiraentreolImperioeaRepublica.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARRUDA, Tamara Martielle B. P. de; DEUS, Ana Iara Silva de. Educação estética: um percurso, uma trajetória, um convite a arte. **Latin American Journal of Development**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 1633-1641, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46814/lajdv3n3-048>
- ASSIS, Adriana Carolina Hipolito de. A educação estética de Friedrich Schiller. **Revista de Literatura, História e Memória**, Cascavel, v. 19, n. 34, p. 299-303, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.48075/rllhm.v19i34.31824>
- BAHIENSE, Adriana Andrade. **A transversalidade da experiência estética na educação infantil**. 2014. 52 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Faculdade EST, São Leopoldo, 2014.
- BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico – Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã**. Balneário Camboriú: NISEA, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/18KRkbtYGQ9ddYNEMTp6o6L4Q6-lqcMNf>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- BAYER, Raimond. **História da Estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- BERND, Zilá; BAKOS, Margaret. **O negro**: consciência e trabalho. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1991.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização e espiritualização**. São Paulo: Ática, 1993.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL, Olga Mejia. **Literatura**: do verso à prosa, a construção do leitor produtivo. 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2023.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos Indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMAN, Sandor Fernando (org.). **Etnohistória, História Indígena e Educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Palotti. 2012. p. 37-66.

BUSCÁCIO, Alana Máximo. **Cartografando práticas pedagógicas de educadores/as da Educação Infantil de Lavras-MG**: o deságue das artes a partir do 145º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

CANTERAS, Gislaine Trazzi. **Ensino da Arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática**. 2009. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2009.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTINI, Annamaria; MANERA, Lorenzo (ed.). Aesthetic education. **Studi di Estetica**, [s. l.], n. 13, 2019. Disponível em: <https://journals.mimesisedizioni.it/index.php/studi-di-estetica/issue/view/92>. Acesso em: 27 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Gov.br**, Brasília, 21 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 2 dez. 2024.

DRUCKER, Claudia Pellegrini. **Estética**. Florianópolis: Filosofia/ EAD/ UFSC, 2009.

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

EGAS, Olga Maria Botelho. A Fotografia na pesquisa em Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 953-966, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.10871>

ESCOBAR, Arturo. Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 35, p. 89-100, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5380/dma.v35i0.43540>

FERDINAND, Malcolm. **Uma ecologia decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FONTOURA, Adriana Raquel Ritter; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo. História da capoeira. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 141-150, 2002.

FONTOURA, Georgia Carneiro da. **Memória e/m resistência Laklãnõ/Xokleng**: contribuições e desafios para um pensar-ser-fazer decolonial e intercultural no Vale do Itajaí. 2021. 217 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **Flashes de escola**: terras fotofabuladas com crianças. 2023. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

GREUEL, Marcelo da Veiga. Da “Teoria do Belo” à “Estética dos sentidos”: reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, n. 2, p. 147-155, 1994.

GUEDES, Adrianne Ogêda; SILVA, Edilane Oliveira da; FERREIRA, Michelle Dantas. Esperançar em tempos pandêmicos: a Beleza e a Educação Estética como direitos fundamentais da humanidade. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 14, n. esp., p. 709-728, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14iesp..a51035>

GUIMARÃES, Onileda de Souza Matta; SIMIANO, Luciane Pandini. O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa com professoras na educação infantil: um encontro com o princípio ético. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SENPE, 4., 2019, Chapecó. **Anais eletrônicos** [...]. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/download/22062/15297/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

GUSMÃO, Roney. Arte-educação na pós-modernidade: discursos e memórias sobre a prática pedagógica. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, São Mateus, v. 1, n. 7, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i7.37059>

HASPER, Francislaine. **Bebetecas**: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. Volume 2. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 1999.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **O espírito da Floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

KRAMER, Celso; SASSE, Fernanda. O conceito de arte e sua importância para a educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 5, n. 3, p. 409-426, 2010. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2271/1492>. Acesso em: 4 dez. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANZ, Helza Ricarte. Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, em Colônia, Alemanha. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, Fortaleza, v. 9, n. 23, p. 220-240, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32335/2238-0426.2019.9.23.1178>

LIRA, Iasmim Cavalcanti Caballero. **Arte, infância e práticas pedagógicas na Educação Infantil**: narrativas de professoras de Arte. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

LISBOA, Anna Carla Luz. **O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil**: um olhar para a dimensão estética. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

MAESTRI, Mario. **Breve história da escravidão**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MAESTRI, Mario. **Os senhores do Litoral**: conquista portuguesa e agonia Tupinambá no litoral brasileiro. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.

MALAGUZZI, Loris. A abordagem de Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999a. p. 42-49.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

MANERA, Lorenzo. The aesthetic experience in the Reggio Emilia Approach. **Studi di estética**, [s. l.], ano XLVII, IV série, p. 129-147, 2019. Disponível em: <https://journals.mimesisedizioni.it/index.php/studi-di-estetica/article/view/767/1236>. Acesso em: 27 fev. 2025.

MANERA, Lorenzo. Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. **Education 3-13**, [s. l.], v. 50, n. 4, p. 483-493, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052230>

MANERA, Lorenzo. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. An analysis to its inclusive perspectives and their relationships to aesthetic aspects. In: POSTIGLIONE, Enrico (ed.). **Fostering Inclusion in Education**: alternative approaches to progressive educational practices. Cham: Springer International Publishing, 2022b. p. 145-153.

MARÍN-VADEL, Ricardo. Las teorías educativas también se hacen con imágenes: pesquisa baseada em artes visuais. In: MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela (org.). **Formação de educadores**: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota, 2018. p. 131-144.

MEIRA, Silvia. As diferentes Matrizes Culturais Brasileiras. In: COLÓQUIO DO COMITÊ BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA ARTE: HISTÓRIA DA ARTE EM TRANSE, 37., 2017, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: CBHA, 2017. disponível em: <https://www.cbha.art.br/coloquios/2017/anais/pdfs/Silvia%20Meira.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2003.

MOREIRA, Roseli Kietzer. Conceitos sobre a educação estética: contribuições de Schiller e Piaget. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 158-169, 2007.

MOTTA, Xênia Fróes; BRITO SILVA, Greice Duarte. Entre antropofagias e parangolés: a estética a favor de uma documentação pedagógica à brasileira. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 571-590, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e94507>

NAVARRO, Érica Zavanella. **Análise histórica e crítica do potencial estético formativo da pintura na educação infantil**. 2023. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2023.

NEITZEL, Adair de Aguiar. **Jardim Secreto**. Joinville: Editora Univille, 2024.

NEITZEL, Adair de Aguiar; ALVES, Maria Paula. Grande Sertão: Veredas – estudo sobre a educação estética. **Antares**: Letras e Humanidades, Caxias do Sul, v. 14, n. 33, p. 407-433, maio/jul. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n33.16>

NEITZEL, Adair de Aguiar; PISKE, Gabriela; HENTCHEN, Luana Camila. A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 19, n. 3, p. 400-419, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v19i3.14400>

NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (org.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimental Cultural, 2022. p. 21-41.

NEITZEL, Adair de Aguiar; STEIL, Isleide; BARONTINI, Marcella. Corpografias na leitura do literário. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, p. 291-307, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.64640>

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-198.

OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas. **Arte na educação infantil**: uma experiência estética com crianças pequenas. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Daniela Odete de. **Experiências estéticas e artísticas com crianças**: ressignificando olhares e escutas. 2024. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2024.

PEREIRA, Arlete de Costa. **A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas**: indícios da formação de leitores. 2019. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

QUINTANA, Mario. **Poesias**. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

REIS, Gesiele. **Literatura para os pequenos**: experiências de San Miniato. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

REIS, Gesiele. **A experiência estética como uma prática de cuidado de si no cotidiano da Educação Infantil**. 2024. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global, 2015.

ROLDÁN, Joaquín. Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía. In: ROLDÁN, Joaquín; MARÍN VIADEL, Ricardo (ed.). **Metodologías artísticas de investigación em educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012. p. 40-63.

ROSENFELD, Kathrin H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SÁ, Alessandra Latalisa. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano VII, n. 8, p. 55-80, jan./jun. 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: CEE, Undime, UNCME, Fecam, 2019. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-Base-Ed.-Infantil-e-Ens.-Fundamental-de-SC-1.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

SAVIANI, D. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 13-28, 2010.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2017.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. *In*: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 31-50.

SILVA, Andréia Haudt da. **Experiências estéticas na educação infantil**: práticas pedagógicas desenhadas pela arte. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SILVA, Milian Daniane Mendes Ivo. **As concepções de Loris Malaguzzi para a educação infantil**: contribuições para as práticas pedagógicas. 2021. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. **Experiência sensível na educação infantil**: um encontro com a arte. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Mestrado Acadêmico em Educação. **Univali**, Itajaí, 2023. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-academico-em-educacao/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 2 dez. 2023.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Grupos de Pesquisa: Cultura, Escola e Educação Criadora. **Univali**, Itajaí, 2024. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/stricto-sensu/ppge/Paginas/default.aspx#grupos-de-pesquisa>. Acesso em: 2 dez. 2024.

URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Formação estética em educação: produções acadêmicas no Brasil. *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 187-207.

VIEIRA, Daniele Marques. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VIEIRA, Érica Rodrigues. **Arte, infância e práticas pedagógicas**: o que dizem as teses e dissertações? 2019. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

VILHENA, Renata de Almeida Torres. **Literatura na educação infantil**: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena. 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.