

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
Prof. Artes

DENISE FARIA DE CARVALHO

**PROCESSOS CRIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: experiências pedagógicas
com elementos da natureza na EMEI Profª Izildinha M. Macedo do Amaral em
Uberlândia/MG**

Uberlândia
2025

DENISE FARIA DE CARVALHO

**PROCESSOS CRIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: experiências pedagógicas
com elementos da natureza na EMEI Profª Izildinha M. Macedo do Amaral em
Uberlândia/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Arte

Orientação: Prof. Dr. Daniel Santos Costa

Uberlândia

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C331 2025	<p>Carvalho, Denise Faria de, 1979- PROCESSOS CRIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL [recurso eletrônico] : experiências pedagógicas com elementos da natureza na EMEI Profª Izildinha M. Macedo do Amaral em Uberlândia/MG / Denise Faria de Carvalho. - 2025.</p> <p>Orientador: Daniel Santos Costa. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Artes. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.239 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Artes. I. Costa, Daniel Santos ,1986-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Artes. III. Título.</p>
CDU: 7	

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação PROFARTES
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1V - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP
38400-902
Telefone: (34) 3239-8391 - mprofartes@iarte.ufu.br - www.iarte.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES				
Data:	01/04/2025	Hora de início:	14:10	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12312MPA003				
Nome do Discente:	Denise Faria de Carvalho				
Título do Trabalho:	PROCESSOS CRIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: experiências pedagógicas com elementos da natureza na EMEI Professora Izildinha M. Macedo do Amaral em Uberlândia/MG				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	CORPO, FESTA E DIÁSPORAS POLÍTICO-PERFORMATIVAS: suleando pedagogias decoloniais e(m) processos criativos e pedagógicos na escola e para a cena				

Reuniu-se em sala virtual MTeams a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Prof. Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos, Profa. Ma. Mariza Barbosa de Oliveira e Prof. Dr. Daniel Santos Costa, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Prof. Dr. Daniel Santos Costa, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Mariza Barbosa de Oliveira, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 18/06/2025, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosimeire Gonçalves dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/06/2025, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Santos Costa, Presidente**, em 24/06/2025, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6440110** e o código CRC **1AF81201**.

RESUMO

Este estudo investiga os processos criativos na educação infantil, com ênfase nas experiências pedagógicas desenvolvidas na EMEI Profª Izildinha M. Macedo do Amaral, localizada em Uberlândia/MG. A pesquisa surge de uma reflexão crítica sobre a padronização das atividades artísticas oferecidas às crianças, frequentemente restritas a cópias ou variações superficiais. Em contraposição a essa abordagem, que limita a criatividade e a expressão individual, o trabalho propõe a valorização de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa baseia-se nas contribuições de teóricos como Paulo Freire, John Dewey, Fayga Ostrower, Anna Marie Holm, Richard Louv, Jorge Larrosa, Léa Tiriba e Gandhy Piorski, cujas teorias defendem as práticas pedagógicas que estimulem a criação e a expressão autêntica dos estudantes. O estudo explora o uso de elementos naturais — como folhas, galhos e pedras — como materiais expressivos para estimular a criatividade e a exploração sensorial das crianças. Nesse sentido, destaca-se a relevância do ambiente escolar e do contato direto com a natureza, reconhecendo-os como fatores facilitadores no processo criativo. A pesquisa-ação, realizada ao longo dos anos de 2023 e 2024 com crianças dos primeiros e segundos períodos da educação infantil, teve como objetivo promover experiências pedagógicas que permitissem a expressão criativa, sem imposições de modelos estéticos predefinidos, incentivando a exploração do ambiente natural como parte do processo de aprendizagem. A análise das atividades revelou que, ao utilizar materiais naturais, as crianças ampliaram suas perspectivas sobre o mundo e desenvolveram formas de expressão mais significativas. O estudo buscou compreender o papel do professor como mediador nesse processo de criação, destacando sua função essencial de guiar, apoiar e estimular a liberdade criativa das crianças, sem direcionar ou padronizar suas produções.

Palavras-chave: Educação infantil; processos artísticos; elementos da natureza; criatividade.

ABSTRACT

This study investigates creative processes in early childhood education, emphasizing the pedagogical experiences developed at EMEI Prof^a Izildinha M. Macedo do Amaral, located in Uberlândia/MG. The research arises from a critical reflection on the standardization of artistic activities offered to children, which are often restricted to copies or superficial variations. In contrast to this approach, which limits creativity and individual expression, the study proposes valuing pedagogical practices that promote children's autonomy and integral development. The research is based on contributions from theorists such as Paulo Freire, John Dewey, Fayga Ostrower, Anna Marie Holm, Richard Louv, Jorge Larrosa, Léa Tiriba, and Gandhi Piorski, whose theories advocate the importance of pedagogical practices that stimulate students' authentic creation and expression. The study explores the use of natural elements—such as leaves, branches, and stones—as expressive materials to stimulate children's creativity and sensory exploration. In this regard, the relevance of the school environment and direct contact with nature is highlighted, recognizing them as facilitating factors in the creative process. The action research, conducted throughout 2023 and 2024 with children from the first and second years of early childhood education, aimed to promote pedagogical experiences that allowed creative expression without imposing predefined aesthetic models, encouraging the exploration of the natural environment as part of the learning process. The analysis of activities revealed that by using natural materials, children broadened their perspectives on the world and developed more meaningful forms of expression. Furthermore, the study sought to understand the role of the teacher as a mediator in this creative process, emphasizing their essential function in guiding, supporting, and stimulating children's creative freedom without directing or standardizing their productions.

Keywords: Early childhood education; artistic processes; natural elements; creativity.

SUMÁRIO

1	MOMENTO 1: FOI ASSIM QUE TUDO COMEÇOU.....	5
2	MOMENTO 2: A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROF^a IZILDINHA M. M. DO AMARAL (UBERLÂNDIA, MG).....	12
3	MOMENTO 3: AS TRILHAS DA CAMINHADA.....	17
4	MOMENTO 4: PROCESSOS CRIATIVOS-PEDAGÓGICOS - AS EXPERIÊNCIAS.....	24
4.1	Criatividade em gravetos: um olhar poético sobre a família.....	26
4.2	Construção de móveis.....	32
4.3	A magia das borboletas.....	34
4.4	O carvão: explorando texturas e marcas.....	41
4.5	Pedras, tintas e muita criatividade.....	49
4.6	A magia da água: uma experiência sensorial e artística.....	54
4.7	Exploração sensorial e a importância do vento para as crianças.....	58
4.8	A arte das folhas.....	65
4.9	As pedras e suas possibilidades de criações.....	70
5	MOMENTO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
	REFERÊNCIAS.....	81

1 MOMENTO 1: FOI ASSIM QUE TUDO COMEÇOU

Tudo começou no dia 05 de outubro de 1979, quando nasci. Sou filha de Mário Faria e Maria de Fátima Faria. Hoje, desempenhando diversos papéis na vida: professora, esposa, mãe, tia, sobrinha, neta. E desde 2008, professora de crianças pequenas, ou melhor, das infâncias. Encantam-me as produções dos pequeninos, pela forma de enxergar o mundo, de existir e sentir.

Minha caminhada pela Educação Infantil tem sido construída com base no encantamento, na emoção, na atuação prática e reflexão. Ao longo dos anos, experimentei uma variedade de sentimentos, desde a alegria ao ver o brilho nos olhos das crianças até o desânimo diante das dificuldades encontradas no percurso educacional.

Sou formada em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras de Uberlândia (2006), com especialização em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (2009). No início, o campo da tecnologia educacional despertava meu interesse, e segui por esse caminho até que descobri o encanto da Educação Infantil. Ao trilhar essa nova estrada, apaixonei-me pelas infâncias e percebi as múltiplas possibilidades de aventura no mundo da imaginação, da fantasia e da criatividade ao lado das crianças.

A Educação Infantil surgiu em meu caminho por meio de um processo seletivo da Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG, um marco significativo em minha trajetória profissional e pessoal. Encontrei a oportunidade de conhecer o cotidiano das crianças pequenas. A tecnologia revelou-se uma aliada essencial no processo de planejamento, elaboração de atividades e dos portfólios pedagógicos. No entanto, a escassez de recursos tecnológicos adequados despertou minha consciência para a necessidade de incentivar as crianças a explorarem seus movimentos, seus corpos, a natureza e o vasto mundo que as rodeia.

Atualmente, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de um contato profundo das crianças com a natureza, em contraponto à saturação tecnológica. Richard Louv (2018) descreve os impactos negativos da privação do ambiente natural no desenvolvimento infantil. Léa Tiriba (2023) reforça essa perspectiva, ressaltando a relação entre infância e natureza no desenvolvimento humano e uma consciência ecológica desde os primeiros anos de vida.

Reconhece-se, contudo, os méritos da tecnologia quando utilizada com discernimento, destacando as políticas públicas e investimentos estratégicos para seu uso eficaz. Nesse panorama, Howard Gardner (1995) apresentou o conceito de inteligência naturalista, enfatizando que algumas crianças desenvolvem seu potencial de aprendizado de maneira mais eficaz ao interagir com a natureza. Também podemos apresentar as contribuições de José Ruy Porto de Carvalho (2012) que defende a educação ambiental como parte estruturante do currículo escolar, possibilitando às crianças construir conhecimento

de forma ativa e experiencial. Paulo Freire (1997) complementa essa visão ao destacar uma pedagogia que valorize a interação com o mundo real.

A natureza acessível oferece diariamente um ambiente enriquecedor, repleto de materiais prontos para serem explorados e aprendidos sem custos adicionais. Francesco Tonucci (2012) alerta para a necessidade de projetar as cidades considerando as crianças, garantindo espaço ao ar livre que promovam a autonomia, criatividade e aprendizado por meio da interação com o meio ambiente. Dessa forma, as propostas de Tiriba (2023) nos levam a refletir e repensar os espaços urbanos e escolares, proporcionando um convívio maior das crianças com a natureza. Torna-se essencial a criação de políticas urbanas e educacionais que incentivem o contato desde a infância, garantindo um equilíbrio saudável entre tecnologia e experiências sensoriais reais.

Desde 2008, ministro aulas na Educação Infantil e, em 2013, tomei posse após aprovação em concurso público pela Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG. Estou continuamente em busca de conhecimento e aprendizagem. Amo estudar, aprender, conhecer e pesquisar. Durante minha jornada, confrontei-me com a dolorosa constatação da falta de valorização das produções das crianças. Muitas vezes, testemunhei atividades padronizadas que sufocavam a expressão individual e criativa das crianças. Refletindo com Cunha (2019, p. 15):

Ou seja, conceitos funcionalistas e essencialistas sobre arte estendiam-se no cotidiano da sala de aula em atividades de colorir desenhos mimeografados (formas geométricas, personagens de histórias, números, letras), exercícios de cópias de diferentes linhas (pontilhadas, em ziguezague, ondulada, etc.) amassar papéis e outros materiais, colar sobre as formas desenhadas pelas professoras, colagens com sucata, manipulação de massas (argila e plastilina).

Porém, admito que, por um bom tempo, também desenvolvi essa prática equivocada, adornando as atividades das crianças para exposição ou composição de seus portfólios. Cheguei a participar de uma formação para aprimorar essas habilidades e "embelezar" ou até mesmo dar aquele "acabamento" nas atividades dos meus estudantes. Numa das formações que nos foram oferecidas, aprendemos que, para expor alguma atividade das crianças, era importante colocar bordas nas folhas das atividades, deixando-as "mais bonitas" e "atraentes" para a exposição.

Respeitar o processo e a autenticidade do trabalho realizado pelas próprias crianças, sem inserir adornos que não façam parte de suas criações, valorizam os aspectos visuais e estéticos que são característicos de suas produções. A prática de adicionar acabamentos adultos tira a espontaneidade e a essência das produções das crianças, reduzindo seu protagonismo. O trabalho infantil deve ser apreciado em sua autenticidade, refletindo seu verdadeiro aprendizado e expressão através dos diversos processos de criação.

Os aspectos visuais, nesse contexto, devem vir da valorização do traço, das cores, das formas e das ideias das crianças, destacando o que elas expressaram com autenticidade. A exposição de suas atividades pode ser organizada de maneira a realçar suas produções como elas são, preservando o significado de cada criação e reconhecendo a riqueza e a complexidade do processo criativo infantil.

Com o passar do tempo, após muitas leituras, reflexões e pesquisas, passei a ter um novo olhar sobre a valorização do processo criativo infantil. Assim, surgiram as indagações que norteiam minha prática pedagógica: Estou verdadeiramente valorizando as produções das crianças? Quais têm sido minhas contribuições para o florescimento de sua criatividade e expressão artística? Essas reflexões me incentivaram a buscar novas perspectivas e ampliar meu repertório teórico e prático.

Ao longo da minha caminhada, encontrei profissionais com a mesma visão, o que foi motivador e encorajador. Apesar das críticas recebidas, percebi que não estava sozinha nessa jornada, fortalecendo minha busca por mudanças e aprimoramentos. A partir do interesse pela pesquisa, surgiu a oportunidade de explorar a criatividade infantil em conexão com os elementos da natureza. Afinal, a escola em que trabalho está localizada ao lado da reserva do Parque da Lagoa do bairro Luizote de Freitas e podemos contemplar diariamente o verde que cerca a escola, convidando-nos diariamente a brincar e criar fora da sala fechada pelas paredes de tijolos.

Se observarmos atentamente, podemos ver que a natureza está sendo substituída por concreto nas escolas. O espaço livre tem sido reduzido, e o contato com a natureza, trocado pelo uso excessivo de dispositivos eletrônicos, o que tem levado a uma série de problemas de saúde e comportamentais nas crianças. De acordo com Louv (2018, p.24):

Nossa sociedade está ensinando a evitar as experiências diretas na natureza. Essa lição é transmitida em escolas, famílias e até em organizações dedicadas aos espaços abertos e vem sendo codificada nas estruturas legais e regulatórias de muitas comunidades. As instituições, o design dos grandes centros urbanos e do subúrbio e o comportamento cultural associam de forma inconsciente, natureza à destruição – enquanto desassocia estar ao ar livre de alegria e solidão.

Tal comportamento levou Louv a criar o termo *Transtorno do Déficit de Natureza*¹ que expressa o que está acontecendo com as crianças que passaram a não ter mais contato com o ambiente natural. A falta de contato das crianças com a natureza tem gerado algumas dificuldades de aprendizagem, sedentarismo e obviamente a obesidade, estresse, hiperatividade, depressão e outros males. Richard Louv associou tais fatos à falta de interação das crianças e jovens com a natureza.

¹ O termo foi criado por Richard Louv, jornalista, especialista em advocacia pela infância, cofundador do Children & Nature Network e autor do livro A Última Criança na Natureza. Não é um termo médico, mas o autor faz um paralelo com o termo Transtorno de Déficit de Atenção – TDAH. Disponível em: <https://alana.org.br/glossario/transtorno-do-deficit-de-natureza/>. Acesso em 15 fev. 2024.

Diante desse cenário, medidas foram tomadas para reduzir os impactos negativos do uso excessivo de telas na infância e adolescência. A recente Lei nº 15.100/2025 proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, como celulares, no ambiente escolar em todas as etapas da educação básica nas escolas públicas e privadas no território brasileiro. A decisão pode beneficiar o desempenho acadêmico e incentivar os estudantes a explorarem mais o ambiente externo e interagirem entre si de forma mais ativa. Embora na educação infantil o uso de celulares não seja comum, percebemos o fundamento da lei para os anos seguintes da educação.

Tenho buscado explorar mais os recursos naturais disponíveis em minhas atividades com as crianças, aproveitando a riqueza da área verde disponível na escola. Por meio da pesquisa que propus a realizar, desejo proporcionar um trabalho vinculado à exploração da natureza com um novo olhar.

Essa reflexão remete à infância, período em que o quintal, repleto de terra e plantas, assumia diferentes funções nas brincadeiras, alternando entre um lar imaginário e uma fazendinha. Naquela época, era menos comum o uso de brinquedos plásticos adquiridos em lojas; no entanto, a criatividade era estimulada pela transformação de elementos naturais em objetos lúdicos. Galhos tornavam-se bonecas e animais, folhas serviam como panelas e pratos, e as frutas eram utilizadas como alimento nas brincadeiras. O estímulo ao brincar advinha, sobretudo, dos incentivos maternos, que fomentavam a invenção e a experimentação. Essa vivência não se restringia à minha infância, mas estendia-se às gerações anteriores, quando as crianças produziam seus próprios brinquedos e desfrutavam da liberdade de brincar nas ruas e quintais.

Essa experiência dialoga com os estudos de Marlene Freitas (2021), que resgata o valor das brincadeiras tradicionais e das interações com a natureza como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. A autora argumenta que o brincar livre, além de estimular a criatividade, também contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, das habilidades sociais e da autonomia da criança. Em sua obra *Pique Será - Lambari Pinicá - Vem brincar*, Freitas enfatiza que a cultura da infância está intrinsecamente ligada à experiência com o meio ambiente, permitindo que materiais simples do cotidiano sejam transformados em instrumento de jogo e imaginação.

No vídeo *Brincadeiras da Cultura Popular* (2022), Freitas reforça que as brincadeiras espontâneas, muitas das vezes inspiradas na natureza e na tradição oral, são essenciais para a construção da identidade infantil e a transmissão cultural entre gerações. A manipulação de folhas, galhos e sementes, não apenas estimula a imaginação, mas também fortalece a relação sensorial e afetiva da criança com o mundo ao seu redor. Assim, o ato de

brincar com elementos naturais transcende a mera atividade recreativa, configurando-se como um processo educativo e formativo que valoriza tanto o pertencimento quanto a criatividade.

Diante desse contexto, torna-se essencial fomentar a valorização do contato da criança com a natureza nas práticas pedagógicas e no cotidiano infantil. Mesmo diante de transformações tecnológicas e sociais contemporâneas, é fundamental assegurar às crianças oportunidades de vivenciar experiências lúdicas autênticas, promovendo um desenvolvimento integral e significativo.

Morei boa parte da minha infância numa chácara com um imenso quintal cheio de árvores, plantas, animais e uma deliciosa horta. Eu e meus irmãos passávamos o dia todo livre brincando, criando e nos divertindo. Somos três irmãos; meu irmão mais velho, eu e minha irmã caçula. Nossa infância era repleta de aventura e exploração.

Logo cedo, ao amanhecer, nos lançávamos na vastidão do quintal que se estendia diante de nós. Subíamos em árvores, esculpíamos figuras de barro e nos embrenhávamos nas folhas e galhos, transformando-os em elementos de nossas brincadeiras. A imaginação e a criatividade fluíam livremente, enchendo-nos de uma felicidade simples e autêntica.

Como diria Manoel de Barros (2008), “a infância é a estação primeira das delicadezas”. E era assim que vivíamos: descobrindo poesias nas coisas pequenas, fazendo do chão um extenso livro aberto e das folhas soltas um alfabeto inventado. O quintal não era apenas um espaço físico, mas um território mágico, onde um graveto virava espada, uma poça d’água se transformava em oceano e o vento sussurrava histórias que só as crianças podiam entender.

O tempo parecia se diluir enquanto nos perdíamos na magia da natureza, até que mamãe nos chamava de volta à realidade para os rituais diários de banho, jantar e descanso. Era sempre uma batalha prolongar ao máximo nossa diversão antes de retornar à rotina da vida.

Essas experiências marcaram profundamente minha infância e me possibilitaram compreender melhor a conexão com a natureza. Nos últimos anos, ao desenvolver propostas de atividades para as crianças, tenho buscado explorar mais os recursos naturais disponíveis, aproveitando a riqueza da área verde em nossa escola. Acredito que oferecer às crianças oportunidades de interação e aprendizado na natureza é crucial para seu desenvolvimento integral, sua conexão com o mundo ao seu redor e, por outro lado, ampliando a potência das práticas pedagógicas.

Barros (2018, p. 44) nos leva a refletir:

Consideramos que, independentemente dos caminhos da formação, é fundamental que os educadores tomem contato com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período. É possível que, a partir dessas lembranças repletas de significados e vivências, os educadores constatem que muitas delas são impraticáveis nos dias atuais. Pode surgir então a vontade de compartilhar com as crianças com quem convivem e trabalham um pouco do que viveram. Então,

os pátios escolares surgem como espaços privilegiados para fazer da escola um lugar de viver a infância.

Em 2022, decidi aprofundar-me nesse tema e encontrei no ProfArtes² a oportunidade de estudar e dissertar sobre essa paixão. Ao iniciar o mestrado em 2023, abri as portas para uma nova fase de minha jornada, repleta de desafios e descobertas. Assim, uma professora das infâncias se encantou pelo caminho das artes e percebeu que dessa junção poderiam surgir bons frutos. Essa união tem me levado a várias reflexões, e tenho constatado que o campo da arte tem muito a ensinar a uma pedagoga curiosa e disposta a aprender cada vez mais.

Esta pesquisa teve origem na necessidade de refletir criticamente sobre o uso recorrente de atividades padronizadas na Educação Infantil, que, por serem padronizadas e reproduzidas de forma massificada, limitam as possibilidades criativas das crianças e restringem sua autonomia no processo de aprendizagem.

Observei que essas práticas, muitas vezes xerocadas e padronizadas, pouco exploram a criatividade das crianças, uma vez que direcionam os estudantes a seguir um modelo fixo, diferenciando-se apenas pelo nome e pelas cores utilizadas. Diante disso, surgiram reflexões sobre práticas docentes que integram as crianças à natureza por meio de materiais expressivos, como elementos naturais, promovendo um processo criativo-pedagógico mais enriquecedor. Busquei compreender o papel do professor como mediador nesse processo de criação.

Para embasar essa investigação, adotei a pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa-ação. Os procedimentos metodológicos incluíram levantamento bibliográfico e análise documental, como o Projeto Político Pedagógico, as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, a Base Nacional Comum Curricular e demais legislações.

O trabalho foi estruturado em quatro momentos:

- **Momento 1:** Trata-se de um breve memorial, no qual relato minha trajetória desde a infância até o presente momento da escrita desta dissertação, bem como a apresentação do trabalho.
- **Momento 2:** Apresento um histórico da escola escolhida para a pesquisa, destacando as transformações pelas quais passou e justificando a opção por trabalhar com a natureza e os elementos naturais.
- **Momento 3:** Registro minhas inquietações e questionamentos, dialogando com os autores que fundamentaram minha pesquisa, como John Dewey, Fayga Ostrower, Anna Marie Holm, Richard Louv, Jorge Larrosa, Léa Tiriba e Gandhi Piorski, com forte ancoragem nas premissas de Paulo Freire. Também abordo a evolução da Educação Infantil, que passou

² O Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES é um programa de pós-graduação stricto sensu em Artes reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação.

de um caráter assistencialista para um enfoque educacional, e apresento documentos que norteiam essa etapa do ensino.

● **Momento 4:** Descrevo os processos criativos-pedagógicos desenvolvidos com as crianças, destacando suas facilidades e desafios. As experiências foram organizadas em ordem cronológica e totalizaram nove processos, a saber:

1. Criatividade em gravetos: um olhar poético sobre a família
2. Construção de móveis
3. A magia das borboletas
4. O carvão: explorando texturas e marcas
5. Pedras, tintas e muita criatividade
6. A magia da água: uma experiência sensorial e artística
7. Exploração sensorial e a importância do vento para as crianças
8. A arte das folhas
9. As pedras e suas possibilidades de criação

Por fim, apresento algumas considerações finais e os aprendizados adquiridos ao longo dessa experiência. Essas reflexões continuam a se desenvolver e a orientar a prática docente, contribuindo para o aprimoramento do percurso profissional e acadêmico.

2 MOMENTO 2: A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROF^a IZILDINHA M. M. DO AMARAL (UBERLÂNDIA, MG)

A Escola Municipal de Educação Infantil Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral está localizada na Rua Osvaldo Samora, nº 02, no bairro Luizote de Freitas, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Foi criada no dia 02 de setembro de 1996, de acordo com a Lei Municipal nº 151, e era conhecida como Escola Municipal de Alfabetização do Bairro Luizote de Freitas, atendendo crianças já em fase de alfabetização.

A escola era um anexo da Escola Municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio, situada na Avenida José Fonseca e Silva, 391, no mesmo bairro, até o ano de 2005. Em outubro do mesmo ano, por meio de estatísticas, percebeu-se uma demanda significativa por vagas para crianças, público da Educação Infantil, sendo a maioria delas crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Desta forma, a partir de fevereiro de 2006, a escola ganhou uma nova identidade e passou a ser conhecida como Escola Municipal de Educação Infantil Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral, passando a atender 200 (duzentas) crianças nos turnos matutino e vespertino. O atendimento prioritário era destinado à lista de espera da Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Luizote de Freitas.

Em um ato de reconhecimento, a Lei Complementar nº 423/2006, datada de 26 de junho de 2006, oficializou a renomeação da antiga Escola Municipal de Alfabetização homenageando a professora Izildinha Maria Macedo do Amaral. Izildinha foi uma educadora nascida em 02 de dezembro de 1956, cuja vida foi dedicada à formação de gerações. Servidora da rede municipal, seu legado persiste mesmo após seu falecimento em 04 de fevereiro de 2002, vítima de um linfoma cervical, enquanto supervisionava a Escola Municipal Professor Gladsen Guerra de Oliveira.

Atualmente, devido à alta demanda, a EMEI Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral atende crianças de 3 anos. Dessa forma, a instituição acolhe crianças dos agrupamentos de 3 anos (G3), 4 anos (1º período) e 5 anos (2º período). O agrupamento de crianças de 3 anos é considerado, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como crianças bem pequenas, abrangendo a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, englobando, assim, os agrupamentos G1, G2 e G3. Já as crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses são classificadas como crianças pequenas.

A escola está localizada ao lado da principal avenida do bairro, Avenida José Fonseca e Silva, e é cercada pelo verde da reserva do Parque da Lagoa do bairro Luizote de Freitas (Figura 1).

Figura 1 - Foto da fachada da escola



Fonte: Acervo da autora (2023)

A escola apresenta-se como um verdadeiro refúgio de verde e vida, oferecendo aos estudantes um espaço de aprendizagem que transcende os limites das salas de aula tradicionais. O vasto espaço verde ao redor da escola se estende até uma reserva ecológica de 53 mil metros quadrados, estabelecida em 1987 como um símbolo de preservação ambiental e educação sustentável (Figura 2). Na reserva, podemos encontrar capivaras, patos, jabutis e uma rica diversidade de pássaros dentre outros animais.

Figura 2 - Parque da lagoa do bairro Luizote de Freitas



Fonte: Museu Virtual de Uberlândia -
<https://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/parque-luizote-de-freitas/>

Desde os primeiros passos em direção à escola, percebe-se uma transformação significativa no ambiente: o ar torna-se mais puro, o verde resgata a vitalidade e os sentidos

despertam para um convite único ao contato com a natureza. O portão da escola deixa de ser apenas uma passagem física e se converte em um verdadeiro portal para um espaço que integra o meio ambiente ao processo educativo. Nesse contexto, a natureza assume um papel essencial na formação da criança, proporcionando estímulos sensoriais e emocionais que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento integral.

Ao adentrar o espaço, encontram-se oportunidade de exploração, descoberta e interação com os elementos naturais. A presença da natureza no ambiente escolar contribui para a construção de uma relação de pertencimento e cuidado com o meio ambiente, incentivando práticas sustentáveis desde a infância.

Pesquisas sobre a relação entre natureza e desenvolvimento infantil apontam para os benefícios significativos proporcionados por ambientes naturais no processo de aprendizagem. Segundo Louv (2005), o contato direto com a natureza não apenas estimula a criatividade, mas também reduz os níveis de estresse e promove o bem-estar emocional das crianças.

A conexão entre a experiência afetiva das crianças e os elementos naturais também é destacada por Holm (2009), que enfatiza como a interação com a natureza potencializa a construção de laços afetivos, promovendo o desenvolvimento integral. O contato direto com um ambiente natural, possibilita experiências educativas que inspiram respeito, consciência da preservação e que podem apontar para outras práticas pedagógicas que estimulem os sentidos para tal consciência, preservação e sustentabilidade.

Na entrada da escola, um espaço verde se configura não apenas como um elemento paisagístico, mas como um convite à exploração sensorial e intelectual. O sussurro das folhas ao vento e o jogo de luz e sombra entre as árvores despertam a curiosidade e estimulam a imaginação dos estudantes. Cada deslocamento pelos corredores transforma-se em uma experiência de descoberta, na qual o contato com a natureza ressignifica o ambiente escolar, tornando-se mais acolhedor e propício ao aprendizado.

Esse espaço exemplifica, de forma concreta, como a integração de elementos naturais ao contexto pedagógico pode potencializar o ensino, promovendo um aprendizado dinâmico e interativo. Ao estimular a observação atenta, a criatividade e o engajamento dos estudantes, a presença da natureza na escola favorece a construção do conhecimento de maneira mais significativa. Assim, o ambiente escolar transcende sua função tradicional e se constitui como um ecossistema vivo, no qual a interação com o meio natural reforça o prazer pelo aprendizado e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A proposta pedagógica da escola, baseada na ideia de que a educação infantil deve ser um direito pleno e uma alegria, conforme Tiriba (2023), reflete-se na paisagem que a

circunda. O cenário natural, transforma-se em protagonista ao oferecer desafios, brincadeiras e espaços de aprendizagem que transcendem os limites das quatro paredes.

O ambiente escolar, portanto, converte-se em um território de descobertas infundáveis, no qual o aprendizado se desdobra além das fronteiras tradicionais. Ao explorar os elementos naturais, as crianças são chamadas a desenvolver sua imaginação e criatividade com liberdade. Ao abraçarmos esta perspectiva, refletimos sobre um currículo que valorize a interação com a natureza como parte integrante do processo de formação, promovendo a cidadania e o desenvolvimento integral.

Dentro de um mesmo espaço escolar, percebemos diferentes concepções educacionais, revelando a tensão entre abordagens inovadoras, que valorizam a experimentação e a interação com o ambiente natural e práticas mais tradicionais, centradas em atividades padronizadas e pouco dialógicas. Enquanto a presença da natureza oferece possibilidades para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, a manutenção de metodologias convencionais, como a reprodução de atividades xerocadas e homogêneas, limita a autonomia e a criatividade das crianças. Essa dicotomia evidencia a relevância de uma reflexão contínua sobre as metodologias adotadas, questionando até que ponto essas práticas atendem às necessidades e potencialidades do desenvolvimento infantil.

Como educadora, estou sempre estudando e atenta às mudanças na área da educação, buscando constantemente a formação continuada como forma de aprimorar minha prática. Questiono minhas próprias ações em sala de aula, refletindo sobre como posso oferecer experiências mais ricas e significativas para as crianças, respeitando suas individualidades e incentivando seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Compreendo que a educação é um campo dinâmico, que exige um olhar crítico e aberto à transformação e, por isso, sigo comprometida em construir uma prática pedagógica que dialogue com os avanços teóricos e com as reais necessidades das crianças em seu percurso de desenvolvimento.

Como já informado, no ano de 2013, tornei-me servidora pública municipal após aprovação em concurso. Assumi o cargo de professora em um bairro próximo da minha residência, onde havia vaga disponível. Em 2015, consegui transferir meu cargo para a EMEI Prof^a Izildinha Maria Macedo do Amaral, localizada ainda mais perto de casa, o que me permitiu economizar tempo no trajeto. Ao adentrar a escola pela primeira vez, encantei-me com o espaço e a bela área verde, pois vinha de uma escola pequena, sem muito espaço e com pouca vegetação. Fui acolhida calorosamente pelos profissionais da escola e pelas crianças. A natureza ao redor da escola emana uma energia revigorante; observar diariamente as plantas, os animais e ouvir a melodia dos pássaros e outros seres é uma experiência gratificante.

Com o passar dos anos, enquanto aprendia mais sobre a utilização dos recursos naturais, percebi que estava rodeada por uma riqueza pouco explorada. Conforme podemos observar na fala de Cunha (2017, p. 21):

Em relação aos materiais, podemos afirmar que um dos maiores ensinamentos da arte de hoje é: **qualquer material é material**. E ele pode ser reaproveitado sempre e de forma inusitada. No entanto, as escolas continuam fornecendo listas de materiais tradicionais, às vezes de alto custo para as instituições e familiares e de pouco interesse e rendimento expressivo para as crianças. Ao elaborarmos as propostas de arte para as crianças, é importante pensarmos: a arte ultrapassou a tela branca, as folhas de papel, a forma retangular, abrindo-se a várias possibilidades do uso de materiais e espaço.

O uso dos materiais tradicionais é relevante, isso não podemos negar. Porém, precisamos ofertar outros e incentivar a exploração de recursos variados. Aos poucos, introduzi novos materiais para as crianças e vi o fascínio em seus olhos ao manipularem esses elementos. Na escola, encontrei outras profissionais também inquietas e dispostas a ir além do tradicional, as folhas A4 xerocadas e os lápis, o que me motivou ainda mais. Percebi que não estava sozinha na busca por aprimorar a prática docente com novas estratégias de ensino.

Recebi grande apoio da diretora Raquel de Freitas Simões (gestão 2017/2023), que frequentemente nos incentivava a refletir sobre nossas práticas em sala de aula e me apoiava sistematicamente na execução de novas ideias. Sua postura me enchia de confiança e mostrava que eu estava no caminho certo. Assim, continuei trilhando essa estrada do conhecimento sem receio.

A EMEI Prof^a Izildinha Maria Macedo do Amaral é um lugar acolhedor; aqueles que por aqui passam sempre desejam voltar, e os que aqui estão não querem partir. E assim, pretendo permanecer neste lugar por mais algum tempo.

3 MOMENTO 3: AS TRILHAS DA CAMINHADA

Este trabalho parte de uma inquietação sobre as atividades propostas para as crianças da educação infantil, nas quais é comum observarmos produções padronizadas que variam apenas no colorido e no nome da criança. Em muitas escolas, várias crianças são guiadas a realizar as mesmas atividades de forma quase idêntica, limitando a expressão individual. Tal padronização pode prejudicar o desenvolvimento integral das crianças, restringindo sua criatividade e capacidade de expressão.

Conforme discutido por Colbeich e Nunes (2019), a arte na educação infantil, muitas das vezes, se restringe a práticas descontextualizadas, como desenhos livres em folhas brancas ou imagens estereotipadas para colorir, frequentemente relacionadas a datas comemorativas. Essas atividades, além de não considerarem as vivências e contexto das crianças, acabam reforçando estereótipos e limitam a exploração criativa. Os autores também salientam a relevância de se pensar em ambientes que ampliem as potencialidades perceptivas dos pequenos, valorizando e incorporando conhecimentos e práticas artísticas que enriqueçam suas experiências e compreensão do mundo ao seu redor. Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas na educação infantil sejam repensadas, buscando alternativas que promovam a expressão individual e criativa deixando de lado as reproduções e modelos padronizados.

Inspirando-se na visão de Freire (1997), é possível afirmar que a educação precisa ser um ato de libertação, e não de controle ou opressão. Freire argumenta que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1997, p. 25). Assim, as práticas pedagógicas devem incentivar as crianças a serem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, promovendo um ambiente em que possam questionar, experimentar e construir seus próprios significados, em vez de simplesmente reproduzir padrões impostos.

Larrosa (2014) traz uma contribuição relevante para essa discussão ao destacar a experiência no aprendizado. Ele enfatiza que a experiência não é apenas um acúmulo de informações, mas um processo subjetivo e transformador que se constrói a partir da relação entre o indivíduo e o mundo. Assim, ao restringir as atividades em modelos padronizados, limitamos a possibilidade de experiências significativas para as crianças, reduzindo o aprendizado a uma prática mecânica. Para Larrosa, a escola deveria ser um espaço onde as crianças possam viver experiências autênticas, permitindo-lhes criar e recriar a realidade ao seu redor de maneira singular.

Façamos agora uma breve revisão para entendermos melhor a evolução da educação infantil no Brasil, que antes tinha papel assistencialista, mas com o tempo passou a ser educacional. A Constituição de 1988 reconheceu as crianças como sujeitos de direitos sociais, assegurando-lhes o acesso a uma educação de qualidade. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de crianças de até cinco anos, complementando o papel da família e da comunidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a educação infantil deve ser entendida como um espaço de desenvolvimento integral e socialização das crianças. Esse ambiente propicia interações e práticas cotidianas nas quais as crianças constroem sua identidade, imaginam, experimentam e produzem cultura (Brasil, 2009). Para alcançar essa visão de desenvolvimento, é essencial enxergar as dimensões física, psicológica, intelectual, comunicativa e social como partes interligadas, e não fragmentadas, de um todo.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça o papel central da educação infantil como etapa fundamental na formação da criança, estabelecendo seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Esses direitos asseguram que a criança seja protagonista do próprio aprendizado, desenvolvendo-se por meio de interações e experiências significativas.

Além disso, a BNCC organiza a educação infantil em cinco campos de **experiências**, os quais orientam as práticas pedagógicas. **“O eu, o outro e nós”**, que favorece a construção da identidade e das relações interpessoais; **“Corpo, gestos e movimentos”**, que valoriza a expressividade por meio do corpo; **“Traços, sons, cores e formas”**, que estimula a criatividade e a comunicação em diferentes linguagens; **“Escuta, fala, pensamento e imaginação”**, que promove o desenvolvimento da oralidade, da narrativa e da expressão do pensamento; e **“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”**, que possibilita a construção do conhecimento matemático e científico de forma contextualizada (Brasil, 2018).

A articulação entre esses campos e os direitos de aprendizagem asseguram uma educação integral, criativa e significativa aliada aos princípios da LDB e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Dessa forma, a BNCC contribui para a valorização da expressão individual e da construção do conhecimento de maneira lúdica e contextualizada, promovendo o desenvolvimento pleno da criança. Para isso, é necessário que os educadores se abram para o inesperado, acolham a subjetividade das crianças e criem oportunidades para que elas experimentem o mundo de forma mais singular e significativa.

Ao observarmos práticas educacionais atuais, no geral, notamos uma tendência à padronização, onde as atividades são muitas vezes guiadas por adultos e seguem modelos predefinidos. Tal prática ignora o potencial criativo das crianças, como apontam autores como Cunha (2017), que alerta para o efeito dessa prática na repressão da criatividade natural das crianças desde cedo. Colbeich e Nunes (2019) também sugerem a necessidade de repensar as práticas educativas, valorizando a arte como uma forma expressiva ao invés de simples cópias coloridas. Barbieri (2012) argumenta que os professores devem facilitar e não dirigir o processo criativo das crianças, permitindo que expressem suas ideias livremente. Isso está em harmonia com o pensamento de Freire (1997), que ressalta a significância da educadora como mediadora, criando um espaço de diálogo e autonomia para que o estudante se desenvolva plenamente. Isso nos leva a refletir sobre o papel do professor como mediador no processo de criação.

Na perspectiva de Freire (1997), a padronização das práticas pedagógicas desumaniza o processo educativo, ao tratar os estudantes como receptores passivos de conhecimento, em vez de agentes críticos e criativos. Ele destaca que "a liberdade não é um presente, mas uma conquista" (Freire, 1997, p. 47) - por isso, é necessário criar ambientes que estimulem a autonomia e a criatividade das crianças, permitindo-lhes exercer a capacidade de imaginar, criar e interagir com o mundo ao seu redor.

É urgente ressignificar as práticas pedagógicas na educação infantil, priorizando o desenvolvimento integral e a criatividade das crianças. Isso implica em oferecer ambientes e materiais que estimulem a imaginação e a expressão individual, reconhecendo cada criança como um ser único e protagonista de seu próprio aprendizado. Faria (2020) enfatiza que as brincadeiras são fundamentais neste processo, pois constituem uma linguagem própria da infância, permitindo que as crianças explorem o mundo, experimentem diferentes papéis sociais e expressem suas emoções e ideias de maneira autêntica.

A autora destaca que as práticas pedagógicas devem ir além da simples reprodução de conteúdos, proporcionando experiências significativas e contextos interativos que favoreçam a autonomia e participação ativa dos estudantes. Para isso, é essencial que os educadores assumam o papel de mediadores, criando ambientes desafiadores que promovam a curiosidade e o pensamento crítico desde a primeira infância.

Nesse contexto, Nesse contexto, as ideias de Forman e Gandini (1996) sobre as cem linguagens da criança fortalecem essa visão ao defenderem que a infância é marcada por múltiplas formas de expressão - não apenas a linguagem verbal, mas também o desenho, a dramatização, a música, a dança, a escultura, entre tantas outras. Segundo os autores, as crianças possuem uma riqueza expressiva que deve ser estimulada em ambientes que favoreçam a experimentação e a interação. Essa perspectiva está alinhada às reflexões de

Larrosa (2014), que reforça a necessidade de resgatar o sentido da experiência do aprendizado, permitindo que as crianças se envolvam em processos criativos genuínos, sem a obsessão por um resultado estético ou “correto”.

Dessa forma, ao incorporar as reflexões de Larrosa à discussão sobre a educação infantil, reforçamos a elaboração de práticas pedagógicas que valorizem a experiência, a subjetividade e a criatividade infantil. Assim, este estudo propõe-se a investigar o processo criativo de crianças pequenas por meio do uso de materiais expressivos, principalmente elementos naturais, abordando o papel do professor como mediador e facilitador dos processos de criações.

É importante ressaltar que o uso de materiais naturais para a expressão artística e o desenvolvimento criativo das crianças não exclui nem se opõe ao uso de materiais artísticos tradicionais, como lápis de cor, tinta, giz e papel. Estes também são fundamentais para o desenvolvimento da expressão e da sensibilidade estética das crianças. No entanto, este trabalho pretende destacar as potencialidades dos recursos naturais e explorar alternativas que ampliem a experiência sensorial e criativa das crianças, enriquecendo o repertório de possibilidades de expressão e conectando-as ao ambiente em que vivem evidenciando outras formas possíveis de processos pedagógicos.

A escolha pelos materiais naturais como base das atividades é reforçada pelo ambiente onde a escola está localizada, cercada de áreas verdes e de fácil acesso a elementos como folhas, galhos, pedras, terras e outros recursos da natureza. Esse cenário privilegiado não só facilita a coleta dos materiais, mas também convida as crianças a explorarem o mundo natural como parte de seu processo educativo, favorecendo uma vivência mais direta e rica com o meio ambiente. Essa característica singular do ambiente escolar proporciona às crianças um contato regular com a natureza e possibilita um processo de aprendizado que valoriza a experimentação, a descoberta e a autonomia.

A artista e educadora Ostrower (1977) nos oferece uma visão profunda sobre a arte e o processo criativo, que ressoa com a proposta deste trabalho. Em suas obras, Ostrower explora a criatividade como um processo de descoberta e expressão pessoal, onde cada indivíduo encontra sua própria linguagem. Para ela, a arte e o ato de criar vão além de um simples fazer: são uma oportunidade para explorar a própria identidade e o mundo ao redor, em uma jornada que integra percepção, emoção e intelecto.

Ao utilizarmos elementos da natureza nas atividades, proporcionamos às crianças uma experiência que vai além do ambiente tradicional, promovendo uma conexão genuína com o mundo natural. De acordo com Ostrower (1977), o processo criativo permite ao indivíduo descobrir e construir significados, explorando materiais de forma livre e intuitiva.

Como Ostrower (1977) destacava, a liberdade expressiva é crucial para que cada criança desenvolva sua linguagem única e autêntica. Holm (2007) complementa essa perspectiva ao enfatizar que a abertura e a flexibilidade no uso de materiais e no ambiente escolar incentivam a criatividade espontânea das crianças. Segundo Holm (2007), ao apresentar atividades, é fundamental que o professor esteja aberto a todas as possibilidades, permitindo que as crianças explorem e experimentem de acordo com seus próprios interesses. Essa abordagem não só estimula a criatividade, mas também fortalece a confiança das crianças em suas próprias ideias e decisões. Holm defende que a natureza e os materiais naturais devem ser parte integrante do ambiente educacional, proporcionando um espaço onde as crianças possam sentir, observar e explorar livremente.

A visão de Piorski (2016) reforça a urgência desse contato com a natureza como um aspecto essencial do desenvolvimento infantil. O autor destaca que esse brincar com os elementos naturais, promove uma integração entre a criança e o seu entorno, ajudando-a a entender melhor o mundo ao seu redor e a construir uma relação afetiva e significativa com a natureza.

A partir das reflexões de Piorski compreendemos que o contato da criança com elementos naturais possibilita que a criança exercite a criatividade de forma ampla, utilizando galhos, folhas, pedras e terra como matéria-prima para suas criações. Ele enfatiza que esse tipo de proposta não apenas fortalece o vínculo da criança com a natureza, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades sensoriais e motoras, ao mesmo tempo em que contribui para uma compreensão mais profunda de conceitos como transformação e imaginação. Assim, ao permitir que as crianças experimentem e descubram os diferentes usos e texturas dos elementos naturais, também fortalecemos sua autonomia e o senso de pertencimento à natureza.

De acordo com Dewey (2010), a arte é uma forma de experiência que integra percepção, emoção e intelecto, e que promove o desenvolvimento integral do indivíduo. A experiência estética, segundo ele, é um processo interativo com o ambiente, fundamental para a formação da criança. Ao envolver as crianças em atividades que estimulam a exploração sensorial e a expressão criativa, promovemos uma experiência que vai além do resultado final, permitindo-lhes desenvolver habilidades de observação, imaginação e expressão.

As ideias de Dewey dialogam com as práticas pedagógicas propostas neste estudo, em que o uso de materiais naturais permite que as crianças tenham uma experiência ativa e significativa. Desta forma, estamos valorizando o protagonismo infantil, permitindo que a criança seja vista como um sujeito ativo no processo de criação, em vez de um mero reprodutor de atividades padronizadas.

Complementando com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2014), a criatividade é fruto da interação entre o sujeito e o contexto social. Para ele, as brincadeiras e interações são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, permitindo que as crianças experimentem e reelaborem elementos de sua realidade em suas criações. Vygotsky argumenta que, quanto maior for o repertório de experiências da criança, mais rico será seu processo criativo.

Assim, o *desemparedamento*³ - termo que reflete o movimento de levar as crianças para fora do espaço fechado da sala de aula - permite uma interação direta com o ambiente, despertando novas ideias e descobertas. Quando as crianças coletam elementos naturais, como folhas, galhos e pedras, elas se apropriam de elementos do seu entorno, conferindo novos significados a esses materiais e desenvolvendo suas habilidades criativas de maneira natural.

Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky em articulação com as ideias de Dewey, Ostrower, Holm, Louv, Larrosa, Tiriba, Piorski ancoradas fortemente nas premissas de Freire.

Durante os anos de 2023 e 2024, foram realizadas atividades com crianças da educação infantil (primeiros e segundos períodos), nas quais materiais naturais foram utilizados para explorar o processo criativo. O objetivo foi estimular a criação de maneira autêntica, sem a imposição de modelos pré-determinados.

A observação das reações das crianças e o diálogo com elas foram fundamentais para entender como cada uma reagia aos materiais e desenvolvia sua própria linguagem criativa. Em diversos momentos, as crianças expressaram surpresa e curiosidade ao perceber que os materiais poderiam ser experimentados de diferentes maneiras. Essa abordagem permitiu observar que, ao explorarem o ambiente natural, as crianças ampliaram sua visão sobre o mundo, transformando suas descobertas em expressões autênticas e significativas.

Há algum tempo, venho buscando melhorias em minhas práticas em sala de aula e, com foco na minha pesquisa, empenhei-me mais intensamente nesse trabalho durante os anos de 2023 e 2024. Assim, coloquei em prática a utilização dos elementos da natureza com as crianças, com a intenção de explorar outros materiais além dos tradicionais, como lápis, canetinha, giz de cera, lápis de cor, *etc.*

³ O termo *desemparedamento* significa literalmente sair para fora das paredes. Foi cunhado pela professora Léa Tiriba, ao identificar com outros pesquisadores que a diminuição de acesso a áreas verdes, somada à perda de liberdade das crianças na cidade, faz com que elas fiquem cada vez mais confinadas. Disponível em: <https://lunetas.com.br/o-que-e-essa-tal-pratica-de-desemparedamento-da-infancia/>. Acesso em 05 de maio de 2024.

Em 2023, assumi a regência de uma turma do primeiro período (crianças de 4 anos) e, durante esse ano, desenvolvi a pesquisa com essa turma. Já em 2024, como professora de aula especializada, assumi quatro turmas, sendo duas de primeiro período e duas de segundo período. No entanto, devido à liberação para a realização do mestrado, permaneci apenas com as duas turmas do primeiro período e uma do segundo período.

O tempo diário para realização das atividades variava entre uma a duas aulas. Às vezes, iniciava a atividade com uma turma e precisava interrompê-la, pois meu tempo havia se encerrado e eu precisava seguir para outra turma. Assim, era necessária uma organização cuidadosa para conversar com as crianças, apresentar os materiais, coletá-los quando necessário, iniciar a atividade e interrompê-la antes da chegada da próxima professora à sala de aula.

Em relação ao material, alguns foram coletados na escola, enquanto outros foram obtidos em parques e áreas verdes próximas à minha residência, devido à dificuldade de encontrá-los em grande quantidade na escola ou à indisponibilidade desses elementos no ambiente escolar.

Thomé e Tubenclak (2024, p. 11) destacam:

Coletar elementos da natureza é um importante exercício para nos conectar com a vida. Este é um ato que nos aproxima da nossa ancestralidade de caçadores-coletores, da natureza que pulsa ao nosso redor e dos tempos e ciclos da vida. Em vez de comprar e buscar elementos de outras regiões, conheça o seu local, os tempos e as formas que existem por aí. Conhecer a natureza do seu entorno também se conhecer. Tenha com você um cesto, uma caixa de papelão ou sacola de algodão e caminhe pelas ruas do seu bairro, por praças e parques. Observe a vida pulsando. Colete aquilo que já está no chão e em abundância.

Durante a coleta dos materiais, as crianças têm o momento livre para observar, sentir e respirar cercadas pela natureza. Elas olham, analisam e selecionam o material que será utilizado na atividade e, dessa forma, descobrem que esses elementos possuem muitas utilidades e que, para realizar atividades escolares, não precisamos apenas de lápis e papel. As crianças estão sendo reconectadas à natureza e, com esse movimento, espera-se que tais hábitos sejam praticados fora da escola, potencializando os processos pedagógicos de maneira criativa.

4 MOMENTO 4: PROCESSOS CRIATIVOS-PEDAGÓGICOS - AS EXPERIÊNCIAS

Os processos criativo-pedagógicos foram concebidos como práticas cuidadosamente planejadas para incentivar as crianças a explorarem seu potencial criativo por meio do uso de materiais naturais, ora complementados por materiais tradicionais, como papel, cola e lápis, ora utilizados isoladamente de forma natural. Essas propostas buscaram estimular a criação de maneira autêntica, sem a imposição de modelos pré-determinados, proporcionando alternativas que favorecessem a expressão individual e evitassem a reprodução de padrões convencionais.

Ao priorizar o desenvolvimento integral e a criatividade, tais práticas pedagógicas promoveram ambientes e experiências que incentivam a imaginação e a autonomia infantil, reconhecendo cada criança como sujeito singular e protagonista de seu próprio aprendizado. Mais do que replicar formas estabelecidas, o objetivo foi possibilitar que as crianças se envolvessem ativamente no processo de descoberta, experimentação e construção de significados.

A infância é caracterizada por uma riqueza expressiva que se manifesta plenamente em contextos que favorecem a experimentação e a interação. Nesse sentido, as propostas pedagógicas possibilitaram vivências significativas de aprendizagem. Conforme argumenta Larrosa (2014), é essencial resgatar o sentido da experiência no aprendizado, permitindo que as crianças participem de processos criativos autênticos, livres da preocupação com um resultado estético padronizado.

O uso de materiais naturais não apenas enriquece a experiência criativa, mas também fortalece o protagonismo infantil. Ao explorar livremente os materiais e suas possibilidades, a criança assume um papel ativo no processo de criação, em vez de se limitar à reprodução de atividades estruturadas. Dessa maneira, valoriza-se sua autonomia, permitindo que sua expressão criativa ocorra de forma espontânea e significativa. A utilização de elementos da natureza na prática educativa amplia a conexão da criança com o meio ambiente, promovendo uma aprendizagem sensível e ecológica, alinhada aos princípios da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável.

Durante a implementação das atividades, algumas facilidades foram observadas. A disponibilidade de materiais naturais no ambiente escolar ou em seu entorno favoreceu a realização das propostas, reduzindo a necessidade de aquisição de insumos externos. A curiosidade natural das crianças em relação aos elementos da natureza potencializou o engajamento e a participação ativa nas atividades. Outro aspecto positivo foi a flexibilidade dos materiais utilizados, que permitiram múltiplas formas de experimentação e criação, sem restringir a expressão das crianças a um único modelo preestabelecido.

Entretanto, também foram enfrentadas algumas dificuldades ao longo do processo. A manipulação de materiais naturais exigiu um acompanhamento mais atento por minha parte, de modo a garantir tanto a segurança das crianças quanto a organização dos espaços utilizados. As condições climáticas poderiam representar um desafio, visto que diversas atividades foram planejadas para ocorrer em ambientes externos. No entanto, esse fator foi mitigado, uma vez que as propostas foram elaboradas considerando um período apropriado para a realização dessas explorações ao ar livre.

Outro aspecto relevante foi a preocupação com a presença de insetos peçonhentos, dado que as atividades ocorriam em espaços onde esses animais habitam. Assim, foi necessário adotar estratégias preventivas, como a orientação das crianças sobre possíveis riscos e a implementação de medidas de segurança para evitar incidentes. Dessa forma, garantiu-se um ambiente mais seguro e propício ao desenvolvimento das atividades planejadas.

Outra dificuldade enfrentada foi o armazenamento dos materiais na escola. Como os elementos naturais possuem formas e tamanhos variados, nem sempre foi possível organizá-los de maneira prática nos espaços disponíveis. Alguns materiais, como folhas e galhos, apresentavam desafios adicionais, pois, com o tempo, ressecavam ou perdiam suas características originais, tornando-se inviáveis para usos posteriores conforme a proposta. Essa questão exigiu planejamento e estratégias para selecionar e utilizar dentro de um período calculado garantindo que estivessem sempre em condições adequadas para o desenvolvimento das atividades.

Nas seções seguintes, serão descritas as experiências realizadas com as crianças, organizadas em ordem cronológica de execução. O planejamento dessas atividades levou em consideração a disponibilidade de recursos facilmente acessíveis no ambiente escolar, assegurando que fossem utilizados em quantidade suficiente para todos os participantes. A partir desse critério, foi possível explorar diferentes materiais e ampliar as possibilidades criativas, incorporando elementos naturais como folhas e pedras, devido à sua fácil obtenção e manipulação. Essa abordagem permitiu a construção de um repertório diversificado de experiências, favorecendo a experimentação e a expressão artística das crianças de forma significativa.

A utilização de materiais naturais no processo criativo não apenas estimula a imaginação infantil, mas também fortalece a conexão das crianças com o meio ambiente. Ao vivenciarem experiências diretas com elementos naturais, os alunos desenvolvem uma consciência ecológica e uma relação mais sensível com a natureza, o que pode contribuir para a construção de uma postura mais sustentável ao longo da vida. Dessa forma, essas práticas pedagógicas se alinham a perspectivas contemporâneas da educação, que valorizam não

apenas o desenvolvimento cognitivo e criativo, mas também a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

4.1 Criatividade em gravetos: um olhar poético sobre a família

A valorização da temática da família é um dos assuntos abordados na escola, que reconhece seu papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Todos os anos, dedica-se um momento especial à visita das famílias, na qual pais, responsáveis e outros membros são convidados a conhecer o universo escolar e apreciar as produções artísticas realizadas pelos estudantes (Figura 3).

A visitação geralmente ocorre em datas específicas, como a comemoração do Dia da Família, festas culturais e outras exposições definidas pelo calendário escolar. Esse evento busca fortalecer os laços entre a escola e a família, proporcionando um espaço de partilha, reconhecimento e celebração das conquistas e do desenvolvimento artístico das crianças.

Figura 3 - Desenho feito com gravetos e canetinhas



Fonte: Acervo da autora (2023)

De acordo com as ideias de Freire (1997), que defende uma educação dialógica e centrada nas experiências e histórias dos estudantes, buscamos tornar o evento uma experiência verdadeiramente participativa e significativa. Tradicionalmente, as produções expostas resultam de atividades com materiais convencionais, como canetinhas, giz de cera,

lápiz de cor e tintas. No entanto, nesta ocasião, decidi explorar algo diferente: um passeio pela escola com as crianças em busca de galhos caídos das árvores como mostra a Figura 4.

Antes disso, realizamos uma roda de conversa com troca de saberes sobre o conceito de família e sobre quem compartilha o lar com cada criança. Essa conversa permitiu que cada estudante trouxesse suas próprias histórias e reflexões, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Com essa proposta, os desenhos das crianças receberam interferências criativas e simbólicas dos galhos, estabelecendo um diálogo entre o natural e o imaginário. Essa abordagem enriqueceu o repertório artístico dos estudantes e promoveu outras formas de expressão.

Figura 4 - Crianças coletando elementos da natureza na área externa da escola



Fonte: Acervo da autora (2023)

As crianças, em sua busca entusiasta pelos gravetos, curiosas ante a proposta diferenciada, fugindo do convencional, explorando novos materiais no ato criativo, se encantam quando as atividades saem dos limites da sala. Ao receberem a tarefa de coletar gravetos, seus olhares aguçados buscaram avidamente o que lhes foi solicitado. Conforme Holm (2005, p. 16) destaca, "as crianças transbordam entusiasmo e energia, elementos essenciais no processo criativo". Com os gravetos em mãos, retornamos ao ambiente acolhedor da sala de aula.

Barbieri (2012, p. 116) nos leva a refletir,

Temos que escolher e preparar oportunidades maravilhosas para as crianças, porque elas merecem vivê-las e levarão tais experiências consigo. A natureza traz em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar. A lama, a areia, as pedras, seus formatos e cores, seus pesos, temperaturas; as plantas, suas folhas, sementes, troncos e talos, raízes com diferentes texturas, cheiros, cores, tamanhos; e os animais que habitam esses lugares: os insetos com seus ruídos peculiares, suas

cores e formatos; os diferentes relevos, as topografias: rios, montes, barrancos, planícies. Enfim, um universo de possibilidades a serem observadas e investigadas, a serem brincadas, que nos levam ao sentimento de comunhão. Somos parte da natureza, e podemos e devemos nos religar a ela.

Gosto de organizar o trabalho em pequenos grupos, transformando a mesa em um espaço íntimo de criação, com quatro cadeiras ou menos, dependendo da atividade e da maneira como desejo observar as expressões das crianças. Distribuí os materiais necessários sobre a mesa: folhas de papel A4, gravetos, cola e canetinhas (Figura 5).

Figura 5 - Crianças realizando atividade com os gravetos coletados



Fonte: Acervo da autora (2023)

Cada criança foi orientada a escolher os gravetos que representassem os membros de sua família. Auxiliei-as na aplicação da cola nos gravetos e em seguida fixá-los no papel. Após a secagem, solicitei que desenhasssem o contorno do corpo de cada membro da família em torno do graveto, dando vida, desenhando a cabeça, olhos, nariz, boca, cabelo, braços, mãos, pernas e pés (Figuras 6 e 7).

Figuras 6 e 7 - Grupo de crianças realizando atividade com os gravetos



Fonte: Acervo da autora (2023)

As crianças, meticolosas, selecionaram os gravetos, atribuindo-lhes nomes de acordo com cada membro de suas famílias. É uma experiência mágica testemunhar a conclusão dessa atividade como mostra as Figuras 8 e 9. As crianças aguardavam ansiosas pela sua vez, enquanto algumas observavam atentamente seus colegas, indagando sobre o momento de expressar suas próprias criações.

Figura 8 - Atividades com gravetos concluídas



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 9 - Atividades com gravetos concluídas



Fonte: Acervo da autora (2023)

As crianças compreenderam bem a proposta de interferência com gravetos, desenhando o esquema do corpo humano, em que o graveto representava o tronco. Algumas seguiram as instruções, enquanto outras foram além, criando diferentes cenários. Uma criança, por exemplo, desenhou a família dentro de uma casa, enquanto as demais complementaram a paisagem com elementos como nuvens, sol, árvores, grama e muitas cores.

Na atividade proposta, observou-se um diálogo com as reflexões de Ostrower (1977), que destaca os processos criativos e de estímulos sensoriais para promover a expressão e a transformação pessoal.

A utilização de gravetos permitiu que as crianças explorassem o contexto natural e pessoal da forma singular, alinhando-se à perspectiva de Ostrower, segundo a qual a criatividade é um processo de descoberta que vai além do mero cumprimento de tarefas, revelando novas possibilidades de interação com o meio e com suas próprias experiências.

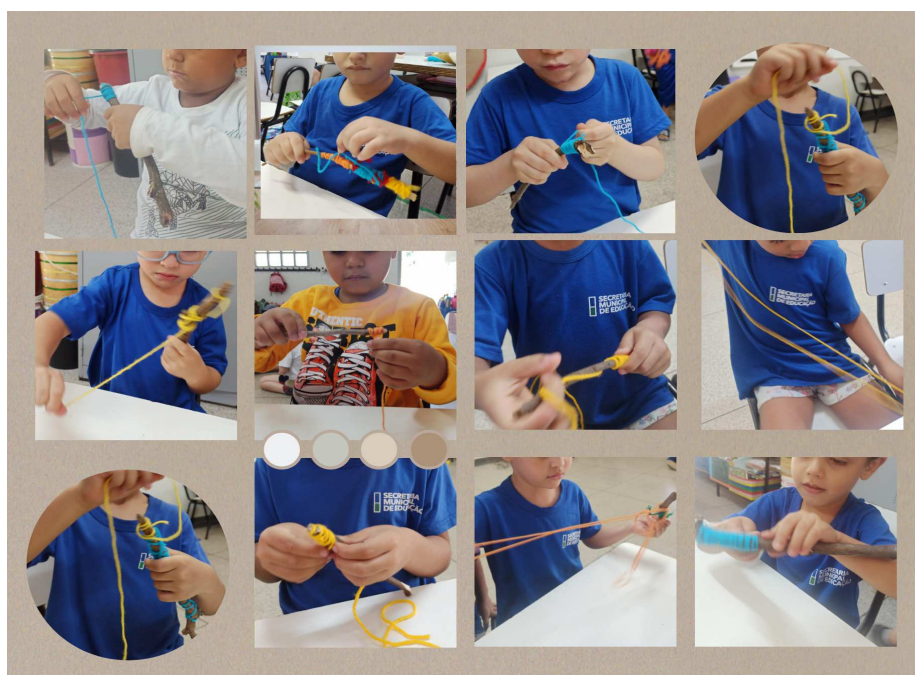
Com o trabalho finalizado, chega o momento de compartilhar com a comunidade escolar por meio de exposição na escola. As crianças se enchem de alegria ao admirar suas criações e sentem-se orgulhosas ao apresentá-las às suas famílias.

Essas produções são profundamente significativas para as crianças, que participaram desde a coleta dos materiais até a produção final. No processo criativo, revelam uma beleza única e pessoal. Cada atividade carrega o toque individual de cada criança, encantando aqueles que são capazes de enxergar além do óbvio.

4.2 Construção de móveis

A partir dos galhos e gravetos colhidos na proposta anterior, surgiu a inspiração para criar um móbile para a mostra ambiental. Utilizamos lãs coloridas para entrelaçar os gravetos, aproveitando os variados novelos disponíveis na escola (Figura 10). Durante a atividade, as crianças observaram o material com curiosidade. Seguimos nossa prática habitual de iniciar com uma roda de diálogo, abordando a Semana do Meio Ambiente e destacando a emergência da preservação e da conexão com a natureza.

Figura 10 - Crianças realizando atividades com gravetos e lãs



Fonte: Acervo da autora (2023)

Segundo Tiriba (2023, p. 177):

Como ter cuidado e aprender a cuidar numa sociedade que não cuida da natureza, das outras espécies, nem da própria espécie, que destrói em função dos objetivos do capital? Se já somos capazes de vislumbrar a necessidade de um respeito à diversidade cultural, estamos longe de uma verdadeira consideração pela biodiversidade.

Essa reflexão sobre o cuidado com o meio ambiente dialoga diretamente com Louv (2005), que enfatiza que a interação com a natureza não é apenas sensorial, mas também um catalisador para o desenvolvimento integral da criança, estimulando sua criatividade e seu vínculo com o meio natural. Podemos complementar essa ideia com a perspectiva de Ostrower (1977), que aborda o processo criativo como uma manifestação profunda da sensibilidade humana, capaz de promover autoconhecimento e transformação.

Durante a atividade, observamos a concentração das crianças, sua coordenação motora olho-mão e suas escolhas em relação às cores. Algumas preferiram utilizar uma única cor, enquanto outras exploraram todas as cores disponíveis. A diversidade dessas escolhas ilustra a singularidade de cada estudante, um aspecto que Ostrower (1977) considera essencial no processo artístico, pois cada criação revela as particularidades do autor.

Alguns pedaços de lã eram maiores, o que fez com que algumas crianças tivessem dificuldade ao envolver os gravetos. Outras, porém, demonstraram habilidade e cuidado, evitando que as linhas se embaralhassem. Esse tipo de desafio, segundo Ostrower, faz parte do processo criativo, que requer enfrentamento de dificuldades e busca por soluções, promovendo o crescimento individual.

O resultado foi fascinante: cada criança deixou sua marca pessoal, e nenhum galho ficou igual ao outro. Após a conclusão da atividade, expus o trabalho na goiabeira; as cores vibrantes a adornaram, unindo a criatividade individual ao contexto natural.

Barros (2018, p. 35) nos lembra que as crianças têm "o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a - e na - natureza, e que os esforços para que isso de fato aconteça devem ser de responsabilidade dos diferentes setores da nossa sociedade, incluindo as escolas".

Essa atividade artística e ambiental também ecoa os princípios destacados por Ostrower, que considera a arte uma linguagem que conecta o ser humano ao mundo e amplia sua sensibilidade. Assim, o móvel criado pelas crianças não é apenas um objeto decorativo, mas um testemunho do poder transformador da arte e da interação com a natureza (Figura 11).

Figura 11 - Foto móveis pendurados na goiabeira



Fonte: Acervo da autora (2023)

4.3 A magia das borboletas

Nas proximidades da minha residência, encontra-se uma árvore da espécie *Bauhinia purpurea*, popularmente conhecida como pata-de-vaca. Suas folhas possuem um formato que remete também à imagem de borboletas. Inspirada por essa semelhança, decidi coletar algumas folhas e levá-las para a escola, onde apresentei o material às crianças. Ao perguntar-lhes com o que as folhas se pareciam, as respostas foram unânimes: "borboletas". Dessa forma, surgiu a ideia de dar um novo colorido às folhas, transformando-as em borboletas (Figura 12).

A proposta foi recebida com alegria e entusiasmo pelas crianças. Para a realização da atividade, providenciei colas coloridas – simples e com glitter – e distribuí as folhas entre as crianças, permitindo que cada uma criasse sua própria "borboleta". Organizei os materiais em uma mesa, incluindo um pano para limpeza dos dedos, caso necessário.

Figura 12 - Crianças realizando atividade com folhas de árvore e colas coloridas



Fonte: Acervo da autora (2023)

Embora os materiais naturais tenham sido escolhidos como protagonistas, o uso de outros elementos - como papel, cola e tesoura - continuou presente no processo. Essa coexistência de diferentes materiais evidencia que a escolha por elementos naturais não implica a exclusão de outros suportes e ferramentas; pelo contrário, amplia as possibilidades expressivas e contribui para a diversidade de soluções.

Durante a execução da tarefa, observei que cada criança desenvolveu sua própria estratégia para colorir as folhas: algumas optaram por apoiá-las sobre a mesa, enquanto outras preferiram segurá-las com as mãos (Figura 13). A concentração das crianças na atividade era evidente, e o encantamento manifestado ao longo de todo o processo reforça o envolvimento lúdico e criativo.

Figura 13 - Grupo de crianças realizando atividade com folhas de árvore e colas coloridas



Fonte: Acervo da autora (2023)

As crianças tiveram liberdade para escolher as cores de sua preferência e aplicaram-nas nas folhas, utilizando os dedos para espalhar a cola ou para dar os acabamentos desejados. Algumas, ainda, dobraram as folhas para observar como a cola se espalhava. Esse tipo de atividade é fundamental para promover a criatividade e a expressão individual, afastando-se das práticas tradicionais e incentivando a exploração de materiais diferenciados.

Essa experiência dialoga com as ideias de Ostrower (1977), que compreendia a arte como uma forma de expressão livre e sensível. A exploração das folhas e dos materiais coloridos proporcionou às crianças uma imersão no processo criativo, permitindo-lhes ressignificar elementos do cotidiano. Ostrower enfatiza que a interação entre o sujeito e os materiais artísticos estimula a sensibilidade e possibilita o surgimento de novos significados, como ocorreu quando as folhas, inicialmente apenas folhas, se transformam em borboletas únicas e coloridas pelas mãos das crianças.

O papel da educadora nessa atividade buscou refletir as ideias de Freire, especialmente no que diz respeito à pedagogia do diálogo e ao respeito pelos saberes prévios dos estudantes. Ao perguntar às crianças com o que as folhas se pareciam, partiu-se de sua percepção do mundo, valorizando suas vozes e ideias. Essa abordagem dialógica enganou as crianças e as colocou como protagonistas do processo criativo. Freire (1997) destaca que a educação deve ser libertadora, e isso se torna evidente na forma como as crianças tiveram liberdade para explorar os materiais e criar suas borboletas sem imposições (Figura 14, 15 e 16).

Figuras 14, 15 e 16 - Crianças realizando a atividade com folha de árvore e colas coloridas



Fonte: Acervo da autora (2023)

De acordo com Dewey (2010), a educação deve estar intimamente conectada à experiência prática. O uso das folhas da pata-de-vaca, um material natural e inusitado, trouxe a dimensão sensorial e experimental para o centro do aprendizado. O autor valorizava o "aprender fazendo", e essa atividade permitiu que as crianças experimentassem diferentes formas de interação com os materiais, desde espalhar a cola com os dedos até dobrar as folhas para observar os efeitos. Essa abordagem promoveu não apenas a criatividade, mas também um aprendizado significativo, no qual a experiência estética foi essencial para ampliar as possibilidades de expressão e reflexão.

Durante esse processo criativo, é possível perceber nitidamente as palavras de Barbieri (2012, p. 21):

O lugar do educador se assemelha ao do artista, porque ambos lidam com a possibilidade de criar novos sentidos. O professor percebe as crianças como o artista se aprofunda em suas investigações. O professor cria seu planejamento e seu caminho de ação, permitindo também que o conteúdo trabalhado o transforme e se atualize a cada aula, por meio da relação que estabelece com as crianças.

A curiosidade das crianças é estimulada quando são apresentadas a materiais inusitados, fora do contexto usual da sala de aula. Esse interesse renovado traduz-se em um maior envolvimento e entusiasmo durante a atividade. O material, por si só, já serve como um convite à exploração, e as crianças, ao finalizarem suas criações, exibiram-nas com orgulho (Figuras 17 e 18).

Figuras 17 e 18 - Crianças mostrando a atividade concluída



Fonte: Acervo da autora (2023)

Essa experiência proporcionou oportunidades para que as crianças expressem sua criatividade de forma espontânea, utilizando materiais diversos e não convencionais. A liberdade criativa, aliada ao incentivo à exploração sensorial, favorece a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, a prática pedagógica aproxima-se de uma experiência artística, alinhando-se às reflexões de Ostrower (1977), Freire (1997) e Dewey (2010), que enfatizam, respectivamente, o potencial expressivo da arte, o protagonismo do educando e o valor da experiência na construção do conhecimento.

Corroborando essa perspectiva, destaco o projeto “Árvore Querida”, desenvolvido por Colli e Tomaz (2021), que buscou desconstruir estereótipos e formas padronizadas de perceber o entorno, ampliando e sensibilizando o olhar dos discentes. Ao focar nas árvores do entorno escolar e nas memórias associadas a elas, o projeto incentivou a pesquisa, a reflexão e a observação, promovendo uma conexão mais profunda entre as crianças e o ambiente natural. Essa abordagem prática e teórica demonstrou que o desenvolvimento de projetos artísticos expande a percepção dos sujeitos envolvidos, enriquecendo tanto os discentes quanto os mediadores no processo de criação em arte.

A integração de práticas pedagógicas que valorizam a exploração de materiais não convencionais e a conexão com o ambiente natural contribuiu significativamente para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A proposta descrita acima e o projeto citado exemplificam como a arte pode ser utilizada como ferramenta educativa para promover a criatividade, a autonomia e uma compreensão mais profunda do mundo ao redor.

Foi necessário exercitar a paciência durante o processo de criação, aguardando o tempo necessário para que a cola secasse adequadamente. Algumas crianças, ao aplicarem a cola de maneira mais espessa ou irregular, acabaram prolongando esse tempo, mas mantiveram-se engajadas e curiosas quanto ao resultado final. Apesar do entusiasmo com as borboletas finalizadas, as folhas verdes começaram a murchar após algum tempo devido ao contato com a cola, revelando, de maneira concreta, a natureza efêmera do material utilizado. Essa transitoriedade trouxe um elemento reflexivo ao trabalho, mostrando como a beleza e a criatividade podem coexistir com a impermanência.

A escolha pelas folhas verdes foi intencional, priorizando sua maleabilidade e resistência durante o manuseio. Diferentemente das folhas secas, que poderiam se desmanchar facilmente ao serem manipuladas, as folhas verdes permitiram maior liberdade para que as crianças explorassem diferentes técnicas e movimentos em sua criação.

Após o contato com a cola, as folhas passaram por um breve e efêmero processo de secagem, no qual sua textura se transformou gradualmente. Inicialmente maleáveis, tornaram-se mais rígidas à medida que a cola secava, conferindo novas estrutura às composições criadas.

A atividade foi finalizada e chegou o momento da exposição. Para isso, amarrei as borboletas feitas pelas crianças com fio de *nylon* e as coloquei nos galhos da goiabeira próxima à nossa sala (Figura 19).

Figura 19 - Crianças admirando a atividade concluída pendurada no galho da goiabeira



Fonte: Acervo da autora (2023)

Observamos com alegria o envolvimento das crianças durante todo o processo de criação, assim como a felicidade estampada em seus rostos ao verem suas atividades prontas, penduradas e se movimentando com o soprar do vento. A empolgação foi tamanha que começaram a gritar e saltar ao verem suas borboletas bailando no ar (Figura 20).

Figura 20 - “Borboletas” penduradas no galho da goiabeira



Fonte: Acervo da autora (2023)

No contexto da educação básica, a relação entre corpo, festa e pedagogia tem sido explorada por diversos autores, incluindo Daniel Costa (2018), que propõe uma abordagem poético-político-pedagógica para repensar o papel do corpo na aprendizagem. Em sua pesquisa, Costa considera a corporeidade como elemento central no processo educativo, destacando que a festa pode ser um espaço de resistência e de produção de saberes.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a dimensão estética e política da festa permite a criação de ambientes educacionais mais democráticos, onde o corpo não é apenas disciplinado, mas também celebrado como veículo de expressão e identidade. Costa (2018) argumenta que essa abordagem possibilita um ensino mais sensível e conectado com as vivências dos estudantes, valorizando suas culturas e experiências corporais.

Dessa forma, ao incorporar as ideias de Daniel Costa à presente pesquisa, reforça-se a necessidade de pensar a educação como um campo permeado por múltiplas linguagens e práticas, onde a ludicidade e a experimentação ganham centralidade. Assim, a escola pode se tornar um espaço de encontro e criação coletiva, onde os corpos em festa não apenas aprendem, mas também transformam a realidade ao seu redor.

4.4 O carvão: explorando texturas e marcas

Nesta atividade, a proposta pedagógica centrou-se na utilização de um material riscador não tão usual na Educação Infantil - o carvão⁴ (Figura 21). As crianças, acostumadas a usar materiais artísticos convencionais, como lápis grafite, marcadores e tintas, manifestaram surpresa ao serem apresentadas ao carvão usado em churrasqueiras, adquirido no mercado. O material foi introduzido de forma sensorial: levado em uma sacola escura e explorado pelas crianças através do toque. Durante a roda de conversa, apenas uma criança identificou o carvão, gerando uma resposta coletiva entusiasmada quando o mistério foi revelado.

Figura 21 - Crianças realizando a atividade com carvão



Fonte: Acervo da autora (2023)

O objetivo inicial foi incentivar as crianças a refletirem sobre as possíveis utilizações do carvão, indo além das associações cotidianas como "fogo" e "churrasco". Ao questionar se seria possível desenhar com o carvão, houve um despertar de curiosidade, seguido do início das criações. Materiais como papel e carvão foram organizados de forma acessível, permitindo que as crianças manipulassem o material com liberdade. Enquanto algumas

⁴ No contexto das artes visuais, diversas técnicas podem ser exploradas com carvão vegetal, sendo amplamente aplicadas em aulas de arte para estimular a expressividade dos alunos.

analisavam o carvão detalhadamente, outras se engajaram diretamente nos experimentos (Figura 22). As marcas nas mãos deixadas pelo carvão foram recebidas de forma variada: algumas crianças mostraram-se à vontade, enquanto outras manifestaram receio, tranquilizado com a explicação de que sairia após lavar as mãos com água e sabão.

Figura 22 - Criança observando o carvão



Fonte: Acervo da autora (2023)

Ostrower (1977) e Holm (2005) compartilham perspectivas complementares sobre o ensino da arte, especialmente em relação à liberdade criativa, à experimentação e à integração do pensar e do fazer no processo artístico. A proposta pedagógica descrita reflete as contribuições de ambas as autoras, mostrando como suas ideias se fortalecem mutuamente.

Para Ostrower (1977), a arte é um campo de liberdade e experimentação, no qual o "fazer artístico" permite ao indivíduo interagir diretamente com os materiais, descobrir suas possibilidades e desenvolver sua sensibilidade. Essa perspectiva está presente na atividade ao incentivar as crianças a explorar o carvão de forma aberta, sem imposições ou objetivos predefinidos. A liberdade para criar rabiscos, manchas e marcas aproxima a prática da concepção de Ostrower sobre o processo artístico como algo essencialmente pessoal e transformador.

Cunha (2017, p. 13) nos incita a refletir sobre as práticas pedagógicas ao afirmar:

Além das temáticas sugeridas, durante o processo do desenho, professores recomendam colorir dentro de linhas e aconselham crianças a não borrarem, rasgarem, amassarem, perfurarem a superfície. Ou seja, o suporte, a folha, deve ficar intacto e receber o desenho, entendido como um produto bem acabado, que deve portar uma mensagem inteligível para os outros. Nessa orientação pedagógica, os processos de descoberta matéria, espacial, formal, colorística na feitura do desenho são pouco valorizados e explorados. Pode-se dizer que, nesse tipo de ação pedagógica, há rastros de uma concepção de arte clássica em que o suporte fica intacto, distancia-se das demandas das crianças e do que se compreende por arte na atualidade. As demandas das crianças pequenas, de fato, são exploratórias: amassar, rasgar, furar, molhar, provar, roçar pelo corpo os materiais, ações comuns que devem ser incentivadas e nunca controladas. O que se defende é que as crianças tenham a oportunidade de interagir, experimentar, criar, aprender com a arte de seu tempo e não apenas com a do passado.

Durante a atividade, deixei as crianças livres, resultando em diversos desenhos, riscos, rabiscos, e mãos e mesas marcadas, mas a todo momento a alegria e o fascínio estavam visíveis nos olhos das crianças. Podemos observar o resultado nas Figuras 23 e 24.

Figura 23 - Desenhos realizados com carvão



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 24 - Desenhos feitos com carvão



Fonte: Acervo da autora (2023)

A nossa experiência com o carvão não se limitou à sua simples manipulação inicial. O objetivo subsequente foi triturar o carvão, misturando-o com uma quantidade controlada de água e cola, com o propósito de criar uma tinta natural. Para otimizar o tempo disponível em sala de aula, preparei a mistura em casa e levei-a pronta para as crianças visto que o processo de pulverização do carvão é meticuloso e requer tempo considerável.

Ao adentrar a sala de aula com a preparação, os estudantes, movidos pela curiosidade, prontamente indagaram sobre o conteúdo. Apresentei-lhes a mistura e solicitei que eles mesmos deduzissem sua finalidade. As crianças observaram atentamente a consistência da substância enquanto a mexiam. Um deles sugeriu que se tratava de tinta. Em seguida, questionei do que acreditavam ser feita a tinta, e rapidamente responderam: "de carvão". Assim, prosseguimos para o próximo experimento utilizando carvão, desta vez, em sua forma líquida.

A transformação do carvão sólido em tinta amplia as possibilidades expressivas do material, exemplificando o que Ostrower (1977) considerava o potencial criativo inerente à experimentação. Ao manipular o carvão em diferentes estados, as crianças vivenciam o ato artístico como um processo dinâmico, repleto de descobertas.

Podemos complementar com Holm (2005) ao destacar a integração do pensar com o fazer artístico. Para ela, a prática criativa não se limita à execução, mas envolve momentos de reflexão que permitem a compreensão dos processos e das escolhas feitas durante a criação. Presenciei isso ao questionar as crianças sobre as utilidades do carvão, promovendo um diálogo que instiga a curiosidade e prepara o terreno para a experimentação prática.

Holm (2009) também enfatiza o papel da sensorialidade e do brincar no aprendizado artístico. A introdução do carvão por meio do tato, seguido da exploração livre, exemplifica como a arte pode ser uma experiência investigativa e lúdica, essencial para o desenvolvimento integral das crianças. O convite para experimentar o carvão sólido e, posteriormente, utilizá-lo como tinta líquida, reflete a integração entre prática e reflexão defendida por Holm.

Enquanto Ostrower (1977) ressalta a liberdade criativa e a exploração sensorial como caminhos para o autoconhecimento e a expressão, Holm (2005) amplia essa visão ao incluir a reflexão e o diálogo. Ambas concordam que a arte deve ser um espaço de autonomia, onde os estudantes tenham liberdade para explorar materiais e processos, mas também sejam incentivados a pensar sobre suas escolhas e criações.

Na proposta com o carvão, essa complementaridade é evidente: as crianças não apenas manipulam o material de maneira livre e intuitiva, mas também são incentivadas a refletir sobre suas descobertas, relacionando-as ao contexto maior do fazer artístico. Essa prática cria uma experiência integral, em que o aprendizado sensorial e a expressão individual são enriquecidos pelo pensamento crítico e pela troca de ideias.

Para conduzir a atividade, organizei as mesas e disponibilizei duas cadeiras, junto com a tinta de carvão, pincéis e folhas de papel tamanho A3 (Figuras 25, 26 e 27).

Figura 25, 26 e 27 - Crianças realizando a atividade com tinta feita de carvão



Fonte: Acervo da autora (2023)

A proposta despertou um admirável interesse entre os pequenos, que demonstraram significativo entusiasmo ao utilizar a tinta. Durante a execução da tarefa, algumas crianças pintavam, enquanto outros observavam e aguardavam sua vez. O tema das pinturas foi livre, permitindo que cada aluno expressasse sua imaginação. À medida que os pincéis se entrelaçavam sobre o papel, surgiram criações artísticas impressionantes (Figuras 28 e 29).

Figura 28 - Pinturas feitas com tinta de carvão



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 29 - Pinturas feitas com tinta de carvão



Fonte: Acervo da autora (2023)

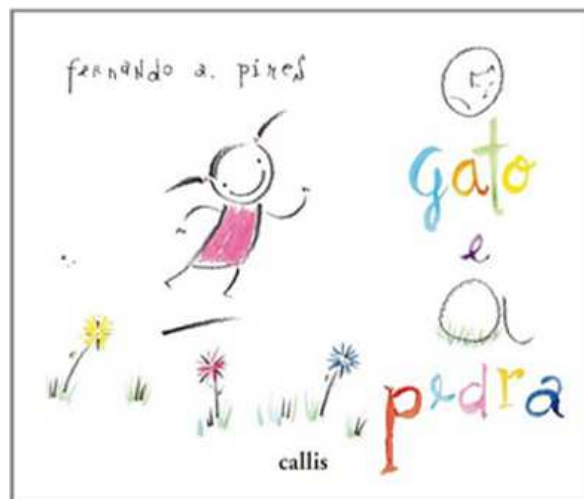
Dewey (2010) defende o "aprender fazendo" e por meio da atividade sugerida podemos observar uma aprendizagem ativa e experimental. O uso do carvão, um material simples e acessível, possibilitou não somente o desenvolvimento da criatividade, mas também a compreensão e a manipulação de materiais.

A experiência com o carvão, simples em sua execução, revelou-se profunda em seus resultados. Mais do que uma prática artística, ela proporcionou uma vivência integral, dialogando com os princípios de liberdade, reflexão e experimentação defendidos por Ostrower (1977) e Holm (2005, 2009). Dessa forma, o carvão, tão comum em seu uso cotidiano, tornou-se um ponto de partida para um aprendizado significativo, repleto de possibilidades criativas e expressivas.

4.5 Pedras, tintas e muita criatividade

Dewey (2010) argumenta que a arte é uma forma de experiência que permite às crianças explorar e compreender o mundo de maneira significativa. Nesse contexto, apresentamos a história "O Gato e a Pedra", (Pires, 2014), com o objetivo de estimular a criatividade das crianças e introduzir mais um elemento natural em nossas atividades: a pedra (Figura 30).

Figura 30 - Capa do livro O gato e a pedra



Fonte: Pires (2014)

Na narrativa de Pires, sem o uso de palavras, apenas imagens, uma menina utiliza um pincel e tintas para pintar os objetos encontrados em seu trajeto, levantando a questão: pode uma pedra se transformar em um gato? Inspirados pela história, propusemos uma atividade diferenciada para as crianças, usando pedras e tintas. Dessarte, apresentei as pedras às

crianças e perguntei: "Utilizando pincel e tinta, no que podemos transformar essas pedras? Usem sua imaginação."

Para facilitar a proposta, organizei a mesa com três cadeiras, dispondo as pedras, tintas e pincéis. Forrei a mesa com folhas de revistas para protegê-la e coloquei um recipiente com água para a lavagem dos pincéis. Conforme afirma Dewey (2010), o ambiente educativo deve ser planejado para estimular a criatividade e a exploração, fornecendo materiais variados que desafiem e interessem as crianças. Com tudo pronto, iniciamos as produções criativas (Figura 31).

Figura 31 - Crianças pintando as pedras



Fonte: Acervo da autora (2023)

As pedras eram pequenas, e algumas crianças começaram a transformá-las em representações de animais ou insetos. Elas compartilharam suas ideias com entusiasmo, mas logo as tintas começaram a cobrir completamente as pedras, transformando-as em peças únicas e coloridas. Essa transformação e o processo criativo são observáveis a partir da teoria de Vygotsky (2007), que destaca o papel da mediação simbólica e da criatividade no desenvolvimento cognitivo das crianças.

A liberdade proporcionada às crianças para imaginar e transformar as pedras em algo novo reflete a concepção de Ostrower (1977) sobre a arte como um processo transformador. Segundo a artista-pesquisadora, a arte é um espaço de descoberta, onde o "fazer artístico" oferece oportunidades de explorar materiais, formas e sentidos de maneira autêntica e pessoal. Essa experiência estética, no entanto, vai além da simples experimentação com materiais; trata-se de um encontro que se dá por meio da sensibilidade e da vivência. Nesse sentido, Larrosa (2014) nos lembra que a experiência não se trata apenas do que aconteceu com alguém, mas do que esse alguém faz com o que lhe aconteceu.

Ao trabalhar com pedras, um material não convencional, e ao permitir que cada criança explorasse suas próprias ideias, a atividade exemplifica o que Ostrower (1977) considerava essencial no ensino da arte: estimular a sensibilidade e o potencial expressivo de cada indivíduo. Contudo, se considerarmos a perspectiva de Larrosa (2014), podemos ampliar essa reflexão ao reconhecer que a experiência estética vivida pelas crianças nesse processo não se restringe ao ato de pintar ou transformar a pedra, mas envolve a maneira como cada uma delas se apropria desse momento, dando-lhe significado próprio.

O ato de transformar objetos do cotidiano em criações artísticas incentiva as crianças a olharem para o mundo com um olhar mais criativo e sensível, um dos principais valores da arte segundo Ostrower (1977). No entanto, como destaca Larrosa (2014), a experiência verdadeira não é algo que pode ser plenamente planejado ou conduzido pela educadora, mas algo que acontece no encontro entre o sujeito e o mundo. Assim, a atividade com as pedras, ao mesmo tempo que oferece possibilidades de expressão e criação também abre espaço para o inesperado, para o que escapa à intencionalidade do ensino e se revela na experiência vivida por cada criança de maneira singular (Figura 32).

Figura 32 - Foto das pedras pintadas



Fonte: Acervo da autora (2023)

Holm (2005) argumenta que a prática artística deve ser acompanhada por momentos de reflexão, nos quais as crianças têm a oportunidade de compreender os significados e as escolhas envolvidas em suas criações. A pergunta inicial lançada - "No que podemos transformar essas pedras?" - funcionou como um ponto de partida para que as crianças refletissem sobre suas ideias antes e durante a execução. Essa reflexão se aproxima da perspectiva de Larrosa (2014), que compreende a experiência como algo que não se reduz à ação em si, mas que envolve a ressignificação do vivido. Assim, mais do que um simples exercício criativo, a atividade possibilitou às crianças um encontro com o inesperado e com novas possibilidades de expressão.

Ainda de acordo com Holm (2005), precisamos valorizar a exploração sensorial e o uso de materiais que desafiem as habilidades técnicas das crianças. As pedras, com suas superfícies irregulares e formatos variados, exigiram adaptação e criatividade no uso das tintas, incentivando o desenvolvimento de habilidades motoras e artísticas. Larrosa (2014) reforça que o conhecimento verdadeiro não vem apenas da informação transmitida, mas daquilo que é vivido intensamente. Dessa forma, o contato direto das crianças com as texturas, formas e desafios impostos pelo material não foi apenas um meio para a criação artística, mas uma experiência formativa que ampliou suas percepções e sua relação com o mundo.

Holm (2005) afirma que o papel do mediador não é impor regras, mas criar um ambiente de confiança e inspiração. Na atividade, a mediação foi visível tanto na preparação cuidadosa do ambiente quanto no estímulo ao diálogo entre as crianças, que refletiram sobre suas criações em um contexto colaborativo. Esse aspecto dialoga com a ideia de Larrosa (2014) sobre a educação como experiência que deve abrir caminhos para a subjetividade e para a transformação do sujeito. A mediação, nesse sentido, não se limitou a guiar o processo técnico da pintura, mas possibilitou que cada criança se apropriasse do ato criativo de maneira singular, atribuindo significados próprios.

Como Vygotsky (2007) sugere, o papel do adulto como mediador foi crucial para orientar e apoiar o processo criativo. Dewey (2014) também discute que a arte na educação não deve ser apenas um adendo ao currículo, mas sim integrada de maneira que cada experiência artística contribua para a formação do pensamento crítico e da sensibilidade estética. No entanto, Larrosa (2014) nos lembra que a experiência autêntica não pode ser totalmente planejada ou controlada, pois ela acontece no encontro entre o sujeito e o que lhe atravessa. Assim, embora a atividade tenha sido cuidadosamente estruturada, os momentos de descoberta e surpresas vividos pelos pequenos foram o que realmente tornaram essa vivência significativa.

A atividade foi enriquecedora, estimulou a criatividade, a colaboração e o engajamento das crianças. Integrando as ideias de Dewey (2014), Vygotsky (2007), Ostrower (1977), Holm (2005, 2009) e Larrosa (2014), foi possível criar uma experiência artística significativa, na qual a exploração de materiais, a mediação pedagógica e o pensamento reflexivo convergiram para promover um aprendizado integral.

A experiência com pedras e tintas exemplifica como a arte pode ser integrada ao currículo escolar de forma intencional, valorizando a expressão individual, o diálogo e o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. No entanto, à luz das reflexões de Larrosa (2014), percebe-se que o mais importante não foi apenas a ampliação do repertório técnicos e simbólicos das crianças, mas o fato de que, ao transformar um objeto simples como uma

pedra em uma produção artística, elas viveram experiência estética como um acontecimento singular. Esse momento único e irrepetível, permitiu que se conectassem consigo mesmas, com os colegas e com o mundo ao seu redor de uma maneira profundamente significativa.

4.6 A magia da água: uma experiência sensorial e artística

As crianças, em sua maioria, já estão habituadas a pintar utilizando tintas convencionais. Com o intuito de apresentar uma proposta diferente para a turma, decidi explorar um elemento natural, o que me levou à seguinte questão: por que não utilizar a água no lugar das tintas? A partir dessa ideia, propus que as crianças “pintassem” o chão de cimento utilizando água. Para a realização da atividade, organizei pincéis e recipientes com água, planejando cuidadosamente o espaço na área externa (Figura 33).

Figura 33 - Crianças pintado com água



Fonte: Acervo da autora (2023)

O planejamento envolveu não apenas a organização dos materiais, mas também a criação de um ambiente que estimulasse a curiosidade e a participação ativa. Durante a roda de conversa, informei às crianças que a aula seria diferente e especial. Utilizei o termo “tinta mágica”, o que despertou grande interesse e questionamentos. “O que será isso?”, indagavam as crianças, intrigadas. Essa abordagem inicial foi pensada estrategicamente para criar uma atmosfera de mistério.

Ao nos dirigirmos à área externa, distribuí os recipientes com água e os pincéis, anunciando: "Aqui está a tinta mágica." As crianças, ainda curiosas, examinaram os materiais e logo observaram: "Mas isso é água!" Respondi, incentivando-as: "Será mesmo? Vamos descobrir! Comecem a desenhar e vejam o que acontece." Motivadas pela curiosidade, elas iniciaram a experimentação com o novo material (Figura 34).

Figura 34 - Crianças pintando com água



Fonte: Acervo da autora (2023)

Rapidamente, as crianças começaram a criar desenhos no chão de cimento. Figuras, formas e até letras começaram a surgir, acompanhadas de sorrisos e expressões de encantamento. Algumas crianças ficaram especialmente intrigadas ao perceberem que seus desenhos desapareciam gradualmente. Esse fenômeno suscitou discussões espontâneas sobre o motivo do desaparecimento, levando à observação do processo de evaporação. Apesar de breve, a atividade foi marcada pelo entusiasmo e terminou de forma alegre, com as crianças brincando com a água e explorando os efeitos de seus movimentos no chão (Figura 35).

Figura 35 - Crianças pintado com água



Fonte: Acervo da autora (2023)

A atividade demonstrou ser uma experiência rica, significativa e interdisciplinar, conectando arte, ciência e natureza. O uso da “tinta mágica” promoveu uma abordagem artística sensorial, incentivando a criatividade, a curiosidade e o trabalho colaborativo entre as crianças. De acordo com Ostrower (1977), a arte transcende a técnica, funcionando como um processo criativo que expressa subjetividades e possibilita o autoconhecimento. Nesse contexto, o uso da água como material artístico eliminou a preocupação com o produto final, permitindo que as crianças explorassem livremente o processo criativo, conforme destaca Ostrower: o valor do fazer artístico reside mais na experiência do que no resultado.

Larrosa (2014) enfatiza que a experiência não se trata apenas de vivências cotidianas, mas daquilo que nos transforma. Ao desenhar com água e observar os traços que se desvaneceram, as crianças viveram uma experiência de transformação na qual puderam perceber a efemeridade de suas ações e transitoriedade da arte e da própria existência. Esse aprendizado sensível e subjetivo vai além do simples fazer e se insere na dimensão do saber da experiência, no qual o significado emerge da vivência concreta.

A transitoriedade da água como material artístico gerou uma reflexão sobre efemeridade, transformação e impermanência. Ao observarem seus desenhos desaparecerem devido à evaporação, as crianças experienciaram, de maneira tangível, a natureza transitória dos fenômenos, estabelecendo paralelos com os ciclos naturais e a própria vida, que está em constante transformação. Essa vivência sensorial e emocional, destacou a arte como um meio para explorar valores fundamentais como paciência, aceitação e valorização do momento presente.

Para Larrosa (2014), a experiência verdadeira não pode ser reduzida a um acúmulo de informações ou ao aprendizado mecânico; ela exige uma abertura ao inesperado e ao imprevisível. A atividade “tinta mágica” proporcionou essa abertura, pois as crianças não tinham controle total sobre os resultados e precisaram lidar com a impermanência de suas criações.

Holm (2009) defende o uso dos elementos naturais para criar conexões entre o ser humano e a natureza. Ao usar a água como “tinta mágica”, a atividade permitiu que as crianças refletissem sobre sua relação com os recursos naturais. A observação do processo de evaporação dos desenhos introduziu, de maneira lúdica, conceitos científicos básicos, como o ciclo da água, incentivando a curiosidade e a conscientização ambiental.

Larrosa (2014) ressalta que o saber da experiência não se reduz a uma aprendizagem utilitária, mas envolve um tipo de conhecimento que transforma o sujeito. A experimentação com a efemeridade da água foi mais do que uma lição sobre o ciclo da água; foi uma vivência que provocou sentimentos, reflexões e novas percepções sobre o tempo, o desapego e a beleza.

A efemeridade das produções serve como um lembrete da beleza presente na transitoriedade, ensinando-as a apreciar o processo criativo tanto quanto o resultado final. Essa experiência sensorial e emocionalmente rica posiciona a arte como um meio eficaz para explorar e internalizar conceitos fundamentais relacionados à natureza e à vida.

Para Larrosa (2014), a experiência não pode ser totalmente planejada ou antecipada, pois sempre há um componente de imprevisibilidade. A água, como material artístico, escapa do controle total da criança, evaporando e se espalhando e se transformando de maneira inesperada. Dessa forma, a atividade não apenas ensinou sobre os fenômenos naturais, mas proporcionou um aprendizado sobre o ato de experienciar, do qual a incerteza e a surpresa fazem parte.

Conforme afirma Dewey (2010), a arte não é um momento estático de apreciação, mas um processo ativo de envolvimento com o mundo. Essa vivência mostrou que a educação deve ser experienciada de maneira dinâmica e significativa, integrando elementos que inspirem as crianças a criarem, questionarem e refletirem sobre o mundo ao seu redor. Assim, o uso da "tinta mágica" proporcionou não apenas uma nova forma de expressão artística, mas também uma oportunidade para sensibilizar as crianças sobre sua relação com o ambiente natural, demonstrando como a criatividade pode ser aliada à sustentabilidade.

Larrosa (2014), ao enfatizar que a experiência não se resume ao fazer, mas ao ser afetado pelo vivido, nos ajuda a compreender que essa atividade foi uma vivência transformadora. A efemeridade da água, a surpresa do desaparecimento dos desenhos e a reflexão sobre o tempo transcenderam o ensino técnico e se converteram em uma experiência carregada de significados, em que cada criança pôde, à sua maneira, ser atravessada pelo que experimentou.

4.7 Exploração sensorial e a importância do vento para as crianças

A interação com elementos naturais oferece às crianças inúmeras oportunidades de aprendizagem criativa e sensorial. Muitos desses elementos podem ser encontrados com facilidade no ambiente escolar, em parques, praças ou mesmo nas calçadas, enquanto outros necessitam de coleta e organização. Entretanto, há um elemento onipresente, especialmente em certas estações do ano, que muitas vezes passa despercebido: o vento (Figura 36). Sempre presente, o vento nos toca, convida-nos a brincar, balança as árvores e dança com as folhas, mas frequentemente não lhe dedicamos a devida atenção.

Figura 36 - Crianças correndo no gramado



Fonte: Acervo da autora (2023)

Partindo dessa observação, propus às crianças uma série de atividades voltadas à exploração do vento, incentivando-as a senti-lo e compreendê-lo por meio de interações lúdicas e artísticas. Durante a brincadeira ao ar livre, sugeri que as crianças observassem como o vento movia as folhas e as nuvens e que sentissem sua passagem pelo corpo, oscilando seus cabelos e roupas.

Para enriquecer a experiência, elaborei diversas atividades utilizando materiais simples e acessíveis. Inicialmente, disponibilizei tampas plásticas arredondadas para serem lançadas ao ar, permitindo que as crianças observassem como o vento interagia com os objetos. Em uma segunda proposta, adaptei o brinquedo balangandã⁵, utilizando fitilhos coloridos amarrados a galhos, com o objetivo de que as crianças corressem e levantassem o brinquedo para observar o movimento dos fitilhos sob a influência do vento.

⁵ Brinquedo tradicional que consiste em fita coloridas ou enfeites pendurados, que são usados para dançar e se movimentar ao vento, proporcionando uma experiência visual e tátil para as crianças

Em outra etapa, pedaços de papel crepom foram introduzidos, proporcionando mais uma oportunidade para que as crianças explorassem as diferentes formas como o vento pode agir sobre os materiais. Por fim, após todas as interações sensoriais, sugeri que as crianças representassem o vento artisticamente. Organizei uma mesa com folhas de papel A4 e canetinhas, deixando-as livres para expressar suas percepções sobre o vento. O resultado foi surpreendente: cada desenho refletia uma interpretação única e criativa, evidenciando como as crianças transformaram uma experiência sensorial em expressão artística.

A exploração do vento proporcionou uma experiência sensorial imersiva, estimulando a criatividade e fortalecendo a sensibilidade estética das crianças. Essa prática reflete a ideia de Dewey (2010) de que a arte emerge da interação significativa entre o indivíduo e o ambiente, oferecendo vivências enriquecedoras e transformadoras. Essa abordagem se aproxima das reflexões de Daniel Costa (2018) sobre a experiência sensível na educação, destacando o papel do corpo como mediador do conhecimento. Segundo o autor, a sensibilização corporal permite que as crianças se apropriem do aprendizado de forma mais intuitiva e subjetiva, estimulando a autonomia e a expressividade. Dessa forma, ao explorar o vento de maneira lúdica e artística, as crianças não apenas ampliaram suas percepções sensoriais, mas também construíram significados próprios a partir da relação com o ambiente, enriquecendo sua experiência educativa.

Complementando com as contribuições de Vygotsky (2014), ressaltando que a criatividade é um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que os indivíduos combinem elementos conhecidos de formas novas e significativas. Assim, a interação com o vento não se limita a uma atividade lúdica, mas torna-se uma oportunidade valiosa para que as crianças desenvolvam sua capacidade de criar e refletir (Figura 37).

Figura 37 - Crianças brincando com pedaços de papel crepom no gramado



Fonte: Acervo da autora (2023)

Para Ostrower (1977), o fazer artístico é uma prática transformadora que nasce da interação do indivíduo com o mundo ao seu redor. Ao incentivar as crianças a sentirem e observarem o vento antes de representá-lo artisticamente, a atividade respeita a ideia de que a arte é uma forma de explorar e compreender a realidade de maneira sensível.

Ostrower enfatiza que a arte deve permitir a experimentação individual, oferecendo liberdade para que cada pessoa descubra sua própria linguagem expressiva. Essa perspectiva é evidente na liberdade concedida às crianças para interpretar o vento por meio de seus desenhos, resultando em produções únicas que refletem a diversidade de percepções e experiências individuais (Figura 38).

Figura 38 - Desenho atividade do vento realizada



Fonte: Acervo da autora (2023)

Holm (2009), explora a relação entre arte, natureza e a reflexão no fazer artístico. A integração do vento como elemento central da proposta exemplifica o que Holm chama de

"exploração ecológica criativa", na qual a natureza se torna uma parceira ativa no processo educativo e artístico.

Holm também enfatiza que o contato direto com elementos naturais promove o despertar da consciência ambiental e enriquece o repertório sensorial das crianças. As atividades propostas — como o uso de fitilhos, tampas e papel crepom para explorar o vento — oferecem experiências táteis e visuais que estimulam a criatividade e incentivam as crianças a pensarem sobre o mundo ao seu redor.

A autora complementa que o fazer artístico deve ser acompanhado pela reflexão. O momento em que as crianças desenharam o vento representa essa integração entre ação e pensamento, pois transformaram experiências sensoriais em formas visuais. Holm defende que esse processo de reflexão criativa é essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes, fato que coaduna com a perspectiva freireana de constituição de um sujeito autônomo e crítico através da exploração do movimento e o aguçamento da percepção estética (Figura 39).

Figura 39 - Desenho atividade do vento realizada



Fonte: Acervo da autora (2023)

A exploração do vento está em consonância com as ideias de Ostrower (1997) e Holm (2009), que destacam a conectividade do fazer artístico à interação sensorial com o ambiente, promovendo tanto a liberdade criativa quanto a reflexão. Enquanto Ostrower

ênfatiza a transformação da experiência sensorial em expressão artística, Holm amplia essa visão ao integrar a natureza como parte ativa do processo criativo e do desenvolvimento de uma consciência ecológica.

Integrar a arte à exploração do mundo natural amplia a sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo que promove seu desenvolvimento integral. Práticas simples, como sentir o vento e expressá-lo por meio da arte, vão além de incentivar a criatividade, cultivam uma relação mais consciente e reflexiva com o ambiente, estimulando um olhar atento e responsável para o mundo ao redor.

A utilização do vento como elemento artístico pedagógico permite que as crianças compreendam fenômenos naturais de maneira lúdica e significativa. Atividades que envolvam o vento possibilitam a observação científica desde cedo. Essas práticas fortalecem a coordenação motora e percepção espacial, auxiliando no desenvolvimento físico e cognitivo.

Ao incorporar o vento em atividades artísticas, as crianças são encorajadas a explorar diferentes materiais e técnicas, expressando suas percepções e emoções relacionadas a este elemento natural. Essa abordagem interdisciplinar enriquece o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e contextualizado. Como destaca a BNCC, é fundamental que a educação infantil proporcione experiências que integrem diferentes linguagens e saberes, promovendo o desenvolvimento pleno das crianças.

Portanto, ao valorizar o vento como recurso educativo, cria-se um ambiente de aprendizagem que desperta a sensibilidade artística e ambiental, formando indivíduos mais conscientes e responsáveis pela conservação do meio ambiente.

4.8 A arte das folhas

A proposta pedagógica apresentada a seguir, aborda a integração de elementos naturais no processo artístico, inspirando-se na narrativa do livro *O Bicho Folharal* (Lago, 2005). A narrativa (Figura 40) aborda a esperteza de um macaco que, para enganar uma onça e alcançar o rio, transforma-se em um ser peculiar ao cobrir-se com mel e folhas secas. Partindo dessa história, a atividade pedagógica integrou literatura, exploração ambiental e criação artística, proporcionando às crianças uma experiência significativa que envolveu tanto o campo sensorial quanto o criativo.

Figura 40- Capa do livro O bicho folharal



Fonte: Lago (2005)

Com base nessa premissa, após a apresentação da história para as crianças, propus a confecção de um bicho folharal. Realizamos uma coleta de folhas secas nas dependências da escola e, ao retornarmos para a sala de aula, as crianças criaram seus próprios “bichos folharais” utilizando cola, lápis de cor, folhas coletadas e folha de papel tamanho A4. A liberdade criativa permitiu que cada criança interpretasse a proposta de maneira única, utilizando folhas inteiras, trituradas ou uma combinação de ambas.

Essa abordagem pedagógica promoveu mais do que a criações visuais: proporcionou um espaço para que as crianças explorassem texturas, cores e formas de maneira sensível e criativa, fortalecendo a conexão entre a percepção estética e a prática artística. Essa proposta pode ser analisada sob o prisma das teorias de Ostrower (1977), Holm (2009), Dewey (2010) e Vygotsky (2014), que oferecem perspectivas complementares sobre o papel da arte e da natureza no desenvolvimento infantil.

Ostrower (1977), destaca que o fazer artístico é uma atividade transformadora, na qual o indivíduo interage com os materiais e atribui a eles novos significados. Essa interação, segundo a autora, não se limita ao uso técnico, mas envolve uma conexão sensível e intuitiva com os elementos explorados.

Na experiência descrita, as folhas secas, aparentemente simples, foram transformadas em peças centrais do processo criativo. Ao tocar, rasgar e colar as folhas, as crianças vivenciaram um aprendizado sensorial que lhes permitiu descobrir novas possibilidades expressivas. Esse contato direto com os materiais reflete a ideia de Ostrower (1977) de que a sensibilidade estética é desenvolvida por meio da interação concreta com a materialidade.

A liberdade concedida às crianças para decidir como utilizariam as folhas reforça o que Ostrower (1977) considera essencial no processo criativo: a autenticidade. Cada "bicho

folharal" criado é resultado de escolhas pessoais, que traduzem as experiências individuais e imaginativas de cada aluno, destacando a autoexpressão e a diversidade no ensino da arte.

A proposta foi fundamentada na metodologia de Holm (2009), que aborda a integração entre arte e natureza, enfatizando como práticas artísticas podem despertar nas crianças uma consciência ambiental e um olhar mais sensível para a natureza. A coleta e o uso das folhas secas como principal material da atividade dialoga diretamente com essa abordagem, pois incentivam as crianças a perceberem o valor estético e funcional de elementos encontrados no ambiente cotidiano. Na proposta é evidenciada a valorização das folhas como material artístico quanto no ato de coletá-las, o que promoveu uma interação ativa com o ambiente escolar.

Holm (2009) enfatiza que o fazer artístico deve ser equilibrado com momentos de reflexão, permitindo que as crianças compreendam os processos que envolvem suas escolhas criativas. A criação dos bichos folharais ofereceu essa oportunidade, ao permitir que os estudantes transformassem uma narrativa literária em expressões visuais, estabelecendo conexões entre a história, o ambiente natural e suas produções artísticas.

Dewey (2010) e Vygotsky (2014) oferecem perspectivas que complementam as reflexões de Ostrower e Holm, ao destacarem a colaboração e a experiência estética no aprendizado infantil. Dewey (2010) argumenta que a arte é uma forma de experiência que integra o indivíduo ao seu ambiente, enquanto Vygotsky (2014) enfatiza a criatividade como um processo social e cultural, construído a partir das interações humanas.

A dimensão estética da atividade também se alinha à perspectiva de Dewey (2010), para quem a experiência artística não é apenas uma forma de expressão, mas uma maneira de conectar-se de forma mais profunda ao mundo. Manipular as folhas, sentir suas texturas e integrá-las à criação visual representou para as crianças um encontro significativo com o meio natural, tornando a prática artística uma extensão de sua vivência sensorial.

A atividade não se limitou à produção de arte visual, mas representou uma experiência educativa abrangente. A partir da coleta e manipulação das folhas, as crianças vivenciaram uma relação direta com o ambiente, enquanto exploravam formas de expressão autênticas e criativas.

Ostrower (1977) reforça a liberdade criativa para o desenvolvimento da sensibilidade artística, enquanto Holm (2009) aponta como práticas que integram arte e natureza podem educar para uma consciência ecológica. Ao mesmo tempo, Dewey (2010) e Vygotsky (2014) contribuem com reflexões sobre o papel da colaboração e da experiência sensorial no aprendizado, ampliando a compreensão sobre o impacto dessa proposta pedagógica.

Essa integração entre arte, natureza e reflexão demonstra que práticas simples, como criar bichos folharais, têm o potencial de transformar materiais cotidianos em ferramentas de

aprendizado significativo. Essa abordagem destaca o valor do ensino da arte como uma experiência que conecta as crianças não apenas ao ambiente, mas também à sua capacidade de criar, imaginar e compartilhar.

A Figura 41, apresentada a seguir, refere-se ao trabalho realizado por uma turma do primeiro período. Ao analisar essa imagem, observa-se que algumas crianças optaram por triturar as folhas para compor seu bicho folharal, enquanto outras preferiram utilizar folhas inteiras. Houve casos em que os estudantes combinaram ambas as técnicas. Posteriormente, complementaram suas criações com desenhos a lápis.

Figura 41 - Foto atividade realizada com folhas



A seguir, analisamos a produção dos estudantes do segundo período. Neste grupo, observou-se que apenas duas crianças utilizaram folhas trituradas, enquanto as demais optaram por folhas inteiras (Figura 42).

Figura 42 - Foto atividade realizada com folhas



Fonte: Acervo da autora (2024)

A proposta requereu paciência tanto no manuseio das folhas quanto no processo de colagem. A cola disponível na escola apresentava baixa qualidade, exigindo um tempo prolongado para secagem. Algumas crianças demonstraram impaciência, resultando em vestígios de cola sobre o papel durante o uso do lápis de cor. Apesar desses desafios, os estudantes ficaram entusiasmados com os resultados. As crianças criaram produções visuais e participaram ativamente de um processo criativo que envolveu a exploração do ambiente e a manipulação de materiais naturais.

Ao final da atividade, as produções foram organizadas para exposição nas paredes externas das salas, permitindo que os estudantes apreciassem e compartilhassem suas criações com colegas e professores. Após a exposição, cada um pode levar sua criação para casa, fortalecendo o vínculo entre experiência escolar e o ambiente familiar, além de incentivar o reconhecimento e a valorização das atividades artísticas realizadas na escola.

4.9 As pedras e suas possibilidades de criações

Dando continuidade às experiências propostas em sala, retomou-se o uso de pedras como material artístico, com o objetivo de explorar suas possibilidades na criação de desenhos. A proposta buscou integrar o uso de recursos simples e acessíveis ao ambiente escolar, promovendo uma abordagem educativa sustentável e diferenciada (Figura 43).

Figura 43 - Crianças fazendo desenho com pedras



A atividade foi cuidadosamente planejada, contemplando a coleta e higienização das pedras para retirar o excesso de terra, bem como a organização do espaço para facilitar a manipulação do material. Participaram três turmas: duas do primeiro período e uma do segundo período. Durante uma roda de conversa inicial, foi levantada a questão: “Como podemos criar desenhos utilizando pedras?”. Esse momento teve como objetivo instigar a curiosidade e promover o envolvimento das crianças, permitindo que refletissem sobre as diversas possibilidades criativas que o material oferecia.

Após a discussão, as crianças foram divididas em pequenos grupos e receberam as pedras para experimentação. As observações realizadas durante a atividade foram documentadas para análise e organização dos resultados (Figura 44).

Figura 44 - Crianças fazendo desenhos com pedras

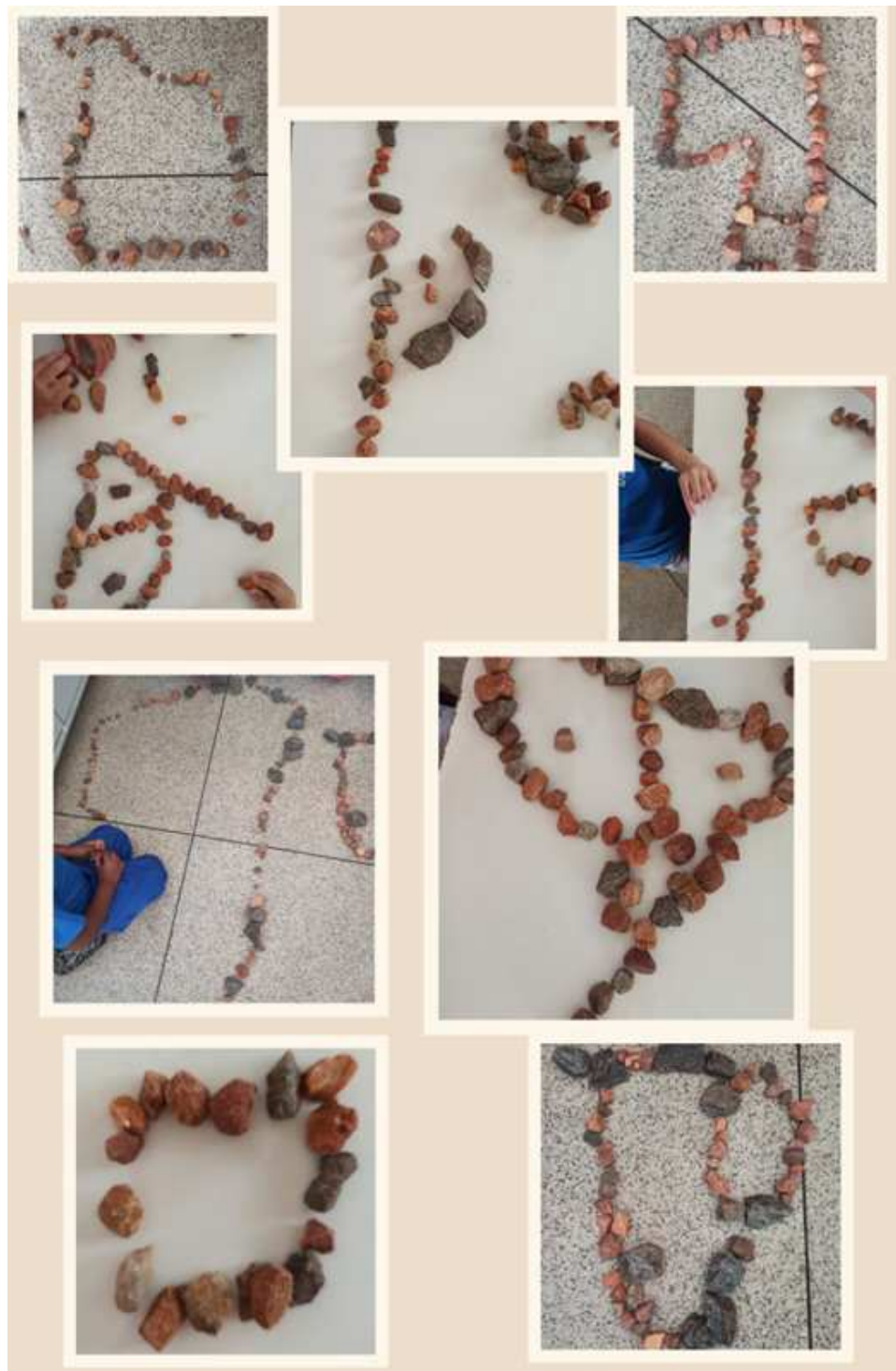


Fonte: Acervo da autora (2024)

Os comportamentos observados entre as turmas revelaram diferentes níveis de experimentação e compreensão do material. Na primeira turma do primeiro período, as

crianças começaram aglomerando as pedras, explorando suas texturas, formas e peso. Com o desenrolar da atividade, observou-se uma progressão para o enfileiramento das pedras, demonstrando um avanço na organização espacial e na percepção das possibilidades do material. Esse movimento indicou um processo gradual de descoberta, no qual a exploração inicial deu lugar a criações mais estruturadas (Figura 45).

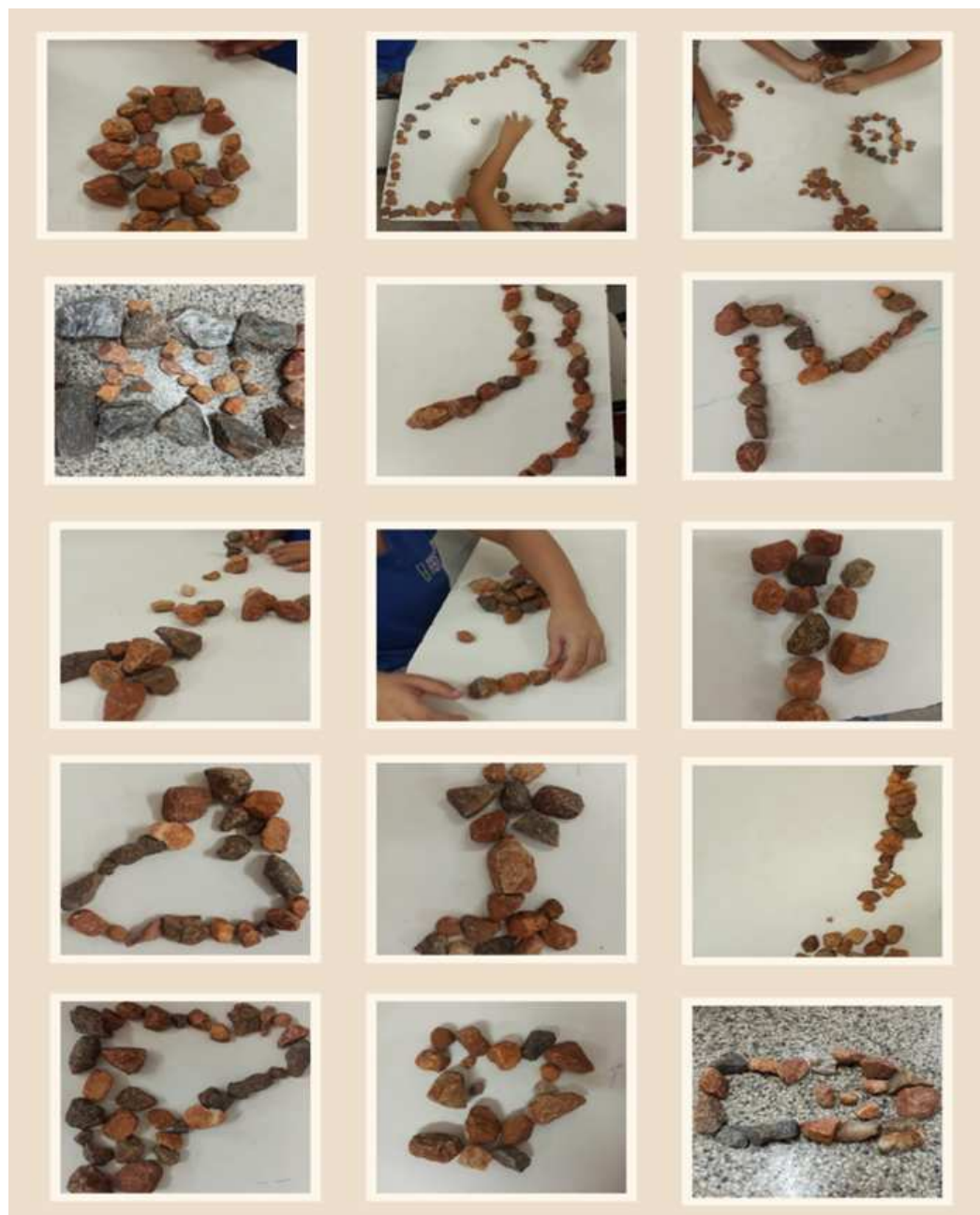
Figura 45 - Desenhos com pedras feitos pelas crianças



Na segunda turma do primeiro período, a distribuição das pedras foi organizada de maneira que os grupos pudessem trabalhar tanto nas mesas quanto no chão. Essa disposição permitiu dinâmicas diversificadas, e algumas crianças começaram a formar figuras definidas logo nos primeiros momentos da atividade. As interações entre os pares foram marcadas por um rico processo colaborativo, no qual as crianças compartilhavam ideias e contribuíram coletivamente para a construção dos desenhos.

Já no grupo do segundo período, foi observada uma combinação de comportamentos. Algumas crianças optaram por aglomerar as pedras, enquanto outras as enfileiraram ou criaram desenhos mais elaborados (Figura 46).

Figura 46 - Desenhos com pedras feitos pelas crianças.



A proposta de criação com pedras foi pensada mediante os conceitos apresentados por Ostrower (1977). Para a autora, o processo criativo é um meio de descoberta pessoal e de expressão subjetiva. Nesse contexto, o uso das pedras como material artístico elimina preocupações relacionadas ao resultado, permitindo que as crianças explorem livremente as possibilidades do material. Essa abordagem reforça o fazer artístico como vivência, onde a experimentação é tão ou mais significativa que o resultado obtido.

A atividade também reflete os princípios de sustentabilidade defendidos por Holm (2009). A artista destaca que a utilização de elementos naturais na criação artística além de despertar a sensibilidade para questões ambientais, também promove uma reconexão com a natureza. Ao manipular pedras, as crianças não apenas exercitaram sua criatividade, mas também vivenciaram o contato com materiais que carregam em si histórias e características do ambiente natural. Essa experiência reforça a necessidade de incorporar práticas pedagógicas que incentivem o uso consciente de recursos e a valorização do meio ambiente.

No mesmo sentido, Bassani (2018) discute a relação entre materialidade e espacialidade no ensino do desenho, ressaltando que o contato direto com diferentes materiais contribui para o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade artística. A proposta desenvolvida dialoga com as proposições de Bassani, pois evidencia como a exploração sensorial e tátil dos materiais amplia as possibilidades expressivas e narrativas das crianças. A manipulação das pedras permitiu que elas experimentassem texturas, pesos, e formas, expandindo sua compreensão sobre os elementos naturais como meio de expressão. Bassani enfatiza que a interação com o espaço influencia diretamente o processo criativo, o que se manifestou na forma como as crianças organizaram suas composições, alternando entre superfícies como o chão e as mesas para explorar diferentes perspectivas e dinâmicas.

A proposta de utilização das pedras como recurso artístico evidenciou o potencial criativo das crianças e sua capacidade de se engajar em processos de exploração e expressão artística. Durante a atividade, o envolvimento das crianças foi notável, demonstrando como o contato direto com elementos naturais pode estimular a imaginação e a inventividade. O ato de manipular as pedras inicialmente de forma livre e desordenada evoluiu para construções mais organizadas e significativas, revelando um desenvolvimento gradual na percepção e no uso intencional do material.

A progressão observada entre a aglomeração inicial das pedras e a organização em formas mais definidas pode ser interpretada como um desenvolvimento cognitivo e motor relevante. A disposição dos grupos em diferentes espaços (chão e mesas) proporcionou experiências sensoriais diversificadas, permitindo às crianças explorar novas perspectivas e dinâmicas de interação com o material. Esse aspecto reforça a argumentação de Bassani

(2018), ao destacar que o espaço e a materialidade atuam como elementos fundamentais no processo artístico, estimulando diferentes formas de experimentação e criação.

Essa progressão no processo criativo, que partiu da experimentação inicial para configurações mais elaboradas, destaca a necessidade de proporcionar às crianças a oportunidade de explorar diferentes possibilidades com um mesmo recurso. A escolha pelo trabalho em diferentes superfícies, como mesas e o chão, também influenciou diretamente as formas de criação, permitindo que as crianças experimentassem perspectivas variadas e adaptassem suas ideias ao espaço disponível. Essa liberdade de escolha contribuiu para ampliar as formas de interação com o material e favoreceu a emergência de soluções criativas individuais e coletivas.

O processo criativo observado nas interações com as pedras mostrou-se enriquecedor ao permitir que as crianças elaborassem suas próprias narrativas visuais e experimentassem novas formas de organização espacial. A criação de desenhos, enfileiramentos ou agrupamentos reflete a concepção das crianças. A manipulação das pedras, com suas texturas e pesos distintos, também promoveu uma experiência sensorial, essencial para a ampliação das possibilidades criativas na educação infantil.

Observamos nessa vivência uma sintonia com os princípios defendidos por Ostrower (1977), para quem o fazer artístico é um processo contínuo de descoberta e reinvenção. Nas palavras da autora, o ato criativo possibilita a transformação do olhar e a ampliação da sensibilidade estética, aspectos fundamentais no contexto educacional. Holm (2009), por sua vez, evidencia a relevância de conectar as crianças à natureza por meio de práticas artísticas que promovam a consciência ambiental e a valorização do meio natural. A utilização das pedras nesse processo criativo exemplifica como elementos simples podem desencadear reflexões profundas e despertar nas crianças uma nova percepção do mundo ao seu redor.

O trabalho com pedras como recurso artístico também evidenciou a relevância de valorizar o percurso criativo das crianças, mais do que o resultado final. Durante a atividade, os momentos de experimentação, tentativa e erro, e as interações sociais foram tão significativos quanto as configurações produzidas. Essa abordagem reforça a ideia de que a arte na educação infantil deve priorizar a vivência, o diálogo e o envolvimento emocional, permitindo que cada criança descubra e desenvolva suas próprias formas de expressão.

Assim, o processo criativo das crianças, mediado pela interação com elementos naturais como as pedras, não apenas ampliou as possibilidades criativas, mas também aprofundou as conexões entre as crianças, a natureza e seus próprios potenciais expressivos, fortalecendo uma educação sensível, reflexiva e conectada com as necessidades do mundo contemporâneo.

Diferente das demais abordagens, que foi utilizado os materiais convencionais como papel, cola e tesoura, esta proposta evidenciou que a criação artística pode se desprender dessas ferramentas e se ancorar inteiramente em elementos naturais. Ao privilegiar um material bruto, de origem orgânica e não convencional no contexto escolar, a experiência demonstrou que é possível se desvencilhar de certas amarras pedagógicas que, muitas das vezes, restringem a exploração sensorial e a experimentação livre.

Esse afastamento dos suportes tradicionais não significou uma limitação, mas sim uma ampliação das possibilidades expressivas e criativas. As crianças desenvolveram estratégias próprias para organização e manipulação das pedras, o que contribui para a autonomia no processo criativo. Esse percurso reforça a ideia de que a arte na educação não precisa estar atrelada a métodos pré-estabelecidos, mas pode - e deve - abrir-se a novas materialidades e formas de integração com o ambiente.

A experiência com as pedras encontra eco na produção da artista Amelia Toledo (2024), que frequentemente utilizou materiais naturais em suas obras, explorando sua materialidade e o diálogo com o espaço. Suas esculturas e instalações com pedras, como a “Paisagem Cromática”, revelam a simplicidade e ao mesmo tempo, a potência expressiva desses elementos naturais. Assim como na proposta desenvolvida com as crianças, Toledo valoriza a interação sensorial e a exploração da forma e a textura das pedras, criando composições que ressaltavam sua beleza bruta e sua relação com o ambiente. A experiência artística proposta em sala de aula seguiu o mesmo princípio, permitindo que as crianças experimentassem livremente a materialidade das pedras, sem a necessidade de intervenções artificiais, e criando configurações efêmeras que potencializaram o contato direto com o material.

A experiência destacou não apenas o potencial expressivo dos materiais naturais, mas também o papel da pedagogia na construção de um ensino de artes mais aberto, experimental e alinhado às novas demandas educacionais. Apostar em estratégias que rompem com os padrões convencionais e incorporam novas perspectivas não apenas valoriza a diversidade dos processos criativos, mas também incentiva uma relação mais sensível, investigativa e significativa entre as crianças e o mundo que a cerca.

A efemeridade da experiência trouxe um elemento reflexivo importante: ao final da atividade, as composições precisaram ser desfeitas, tornando o processo mais significativo do que o resultado final. Esse caráter transitório da criação reforçou a ideia de que o valor da prática artística não está em permanência da criação, mas na vivência e no envolvimento com o material e o espaço. Assim como em muitas das obras de Amelia Toledo, onde a disposição das pedras podia ser alterada ou reorganizada, a impermanência se tornou parte essencial da experiência, enfatizando a fluidez do processo criativo. A impermanência, muitas das vezes

negligenciada, mostrou-se um aspecto enriquecedor, estimulando o desapego ao produto final e valorizando a experimentação como um fim em si mesma.

5 MOMENTO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sociais, ambientais e culturais do mundo contemporâneo evidenciam a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas, principalmente no campo da educação infantil. As crianças que recebemos em sala de aula hoje possuem experiências, interesses e desafios diferentes daquelas de anos atrás. Nesse sentido, propor atividades que integrem arte e natureza não é apenas uma estratégia de ensino, mas um caminho para desenvolver a criatividade, a imaginação e a sensibilidade, promovendo aprendizagens significativas que conectam as crianças ao mundo ao seu redor.

A exploração dos elementos naturais revelou-se uma prática transformadora no processo criativo das crianças. As experiências realizadas não apenas despertaram entusiasmo e engajamento, mas também demonstraram que o contato com a natureza estimula habilidades psicomotoras, amplia o repertório criativo e proporciona um espaço de expressão individual. As interações entre os pares fomentaram habilidades socioemocionais, como cooperação, diálogo e resolução de conflitos, confirmando o papel da arte como mediadora pedagógica e promotora de experiências significativas próprias e integradoras.

Nesse contexto, as diretrizes da BNCC reforçam a organização do trabalho com as crianças a partir dos **campos de experiências**, incentivando práticas pedagógicas que considerem a experimentação, a exploração sensorial e a interação com diferentes materiais e ambientes. A proposta da BNCC, ao destacar campos como **"Corpo, gestos e movimentos"** e **"Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações"**, legitima o uso de elementos naturais como recursos valiosos para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a arte, em diálogo com essas orientações, possibilita a construção de saberes, favorecendo aprendizagens significativas e alinhadas às necessidades e interesses da infância.

A natureza, com sua infinidade de possibilidades sensoriais — texturas, formas, cores, cheiros e sons —, oferece um espaço de aprendizado único, que aguça a curiosidade e estimula a imaginação. Conforme Louv (2018), o contato com o ambiente natural permite que as crianças interpretem e ressignifiquem o mundo à sua volta, despertando um senso de pertencimento e uma compreensão mais profunda da relação entre seres humanos e natureza. Essa perspectiva também é reforçada por Mendonça (2017), que enfatiza a necessidade de fazer da natureza uma mestra, capaz de inspirar e transformar as ações cotidianas. Nos dias em que estamos vivendo, precisamos de mais contato com a natureza para que possamos sentir e entender sua essência em nossas vidas.

Ao privilegiar recursos naturais como elementos centrais, o processo artístico e educativo também incorporou materiais tradicionais, como papéis, cola e tesoura. Essa escolha evidencia o valor desses elementos convencionais, ao mesmo tempo em que fomenta uma reflexão sobre novas possibilidades de utilização e a ampliação do repertório de recursos disponíveis. A combinação de diferentes materiais enriquece a prática artística, permitindo que as crianças explorem uma diversidade de texturas, técnicas e formas de expressão. Dessa forma, a integração entre materiais naturais e tradicionais amplia as possibilidades criativas e pedagógicas, consolidando a arte como um instrumento fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

A prática pedagógica no contexto da arte e da natureza exige uma reflexão contínua sobre os processos criativos e as experiências proporcionadas às crianças. Nesse sentido, torna-se essencial considerar o impacto das vivências, do contato com a natureza e do uso de recursos naturais no desenvolvimento infantil. Essa reflexão remete às questões inicialmente levantadas neste trabalho, as quais foram abordadas ao longo dos processos criativo-pedagógicos. No entanto, tais questionamentos continuarão a me acompanhar e precisarão ser constantemente revisitados: estou, de fato, valorizando as produções das crianças? Quais têm sido minhas contribuições para o desenvolvimento de sua criatividade e expressão artística?

Ao analisar os resultados obtidos após cada processo criativo-pedagógico, constatei que nenhuma atividade se repetiu de forma idêntica. Cada criança imprimiu sua identidade, seu colorido e sua criatividade nas produções realizadas. A atuação da professora não se manifesta de forma impositiva, mas como uma mediadora sensível, oferecendo suporte pontual sempre que necessário e solicitado. Embora as propostas tenham sido as mesmas para todas as crianças, cada uma as desenvolveu de forma singular, guiada por sua percepção e imaginação. Esse dinamismo evidencia um ambiente educativo que não apenas respeite, mas também valorize e estimule a individualidade artística, promovendo um espaço de experimentação e expressão autêntica.

Do ponto de vista pedagógico, as experiências relatadas destacam a urgência de ressignificarem as práticas escolares. Elas nos convidam a sair da zona de conforto representada por atividades padronizadas e repetitivas, como as folhas xerocadas, para abraçar propostas mais criativas e sensoriais, que ampliem o repertório artístico das crianças e incentivem sua expressão individual e criatividade.

Contudo, é necessário reconhecer os desafios logísticos e institucionais que essas práticas podem apresentar. O planejamento cuidadoso, o diálogo constante com os estudantes e o apoio de uma equipe escolar integrada são fundamentais para superar as dificuldades e assegurar a segurança e o sucesso das atividades.

A reflexão ao longo deste trabalho evidenciou que, embora o uso de materiais expressivos, como elementos naturais, seja enriquecedor, nem sempre será possível incorporá-los às práticas pedagógicas. Diante dessas limitações, é essencial repensar as abordagens e explorar o potencial criativo dos estudantes por meio de materiais tradicionais, como papel, cola, lápis e tintas. O que se revela fundamental não é apenas o tipo de material utilizado, mas a maneira como ele é apresentado e explorado, de modo a instigar a imaginação, a experimentação e a autonomia no processo criativo.

As práticas desenvolvidas ressaltam que precisamos fomentar a formação continuada dos professores, capacitando-os para integrar elementos naturais às suas propostas pedagógicas e explorar abordagens que estimulem a interdisciplinaridade, a sustentabilidade e a criatividade. Para que essa integração ocorra de maneira significativa, é essencial que o professor se implique ativamente nesse processo, experimentando, investigando e se apropriando dessas práticas em seu cotidiano. Esse envolvimento não apenas enriquece sua atuação pedagógica, mas também fortalece sua sensibilidade para perceber as potencialidades do meio natural como recurso educativo. Assim, ao se tornar um agente de transformação, o professor amplia suas estratégias didáticas e proporciona experiências mais ricas e autênticas para as crianças, consolidando um ensino que valoriza a expressividade, a experimentação e o respeito ao ambiente.

Por fim, as experiências relatadas reafirmam que a educação infantil deve ser um espaço vivo, dinâmico e conectado ao mundo. Ao valorizar o potencial criativo das crianças e aproximá-las da natureza, contribuímos para formar cidadãos sensíveis, éticos e conscientes. Como destaca Cunha (2018), a arte não é apenas uma prática estética, mas uma força transformadora que nos aproxima do essencial: a expressão da vida em todas as suas formas. Assim, mesmo diante dos desafios, não podemos nos acomodar. Devemos buscar o equilíbrio entre o tradicional e o inovador, garantindo que as crianças tenham acesso a vivências que alimentem sua imaginação, criatividade e capacidade de se conectar ao mundo de forma significativa e profunda.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Stela; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto. Lavrador Alves, organizadora. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção *InterAções*).
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Planeta, 2008.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.). **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza.** Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BASSANI, Tiago S. **Entre linhas e pedras: refletindo a espacialidade e a materialidade do desenho no ensino fundamental I** in Arte na Educação Básica: experiências, processos, práticas contemporâneas. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 02 de fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14121-rcp005-09-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 de fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a restrição do uso de celulares nas escolas públicas e privadas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/sancionada-lei-que-restringe-uso-de-celulares-nas-escolas>. Acesso em: 18 fev. 2025.
- CARVALHO, José Ruy Porto de. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2012.
- COLBEICH, Marisete Machado; NUNES, Carolina Ramos. Os (entre) lugares da Arte na Educação Infantil. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 5, n. 3, 2019. DOI: 10.5965/24471267532019057. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16501>. Acesso em: 2 maio 2023. <https://doi.org/10.5965/24471267532019057>
- COSTA, Daniel Santos. CORPO-FESTA: uma proposta poético-político-pedagógica no contexto da educação básica. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 5, n. 3, 2018. DOI: 10.14393/issn2358-3703.v5n3a2018-07. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43153>. Acesso em: 27 fev. 2025.

<https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v5n3a2018-07>

CUNHA, Susana Rangel V. **A importância das artes na infância**. In: CUNHA, S. R. V. (Org.). *As artes no universo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA, Susana Rangel V. **Arte Contemporânea e Educação Infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017.

COLLI, Mara Rúbia de Almeida; TOMAZ, Marina Vargas. *Árvore querida. Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 77–93, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.1.56188. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/56188>. Acesso em: 23 fev. 2025. <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.1.56188>

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROF^a IZILDINHA M. M. DO AMARAL. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, MG, 09 set. 2021.

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças**: brincadeiras na educação infantil. 2020. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.462>. Acesso em: 22 fev, 2025. <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.462>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Marlene. **Pique Será - Lambari Pinicá - Vem Brincar**. Daniel Santos Costa (Editor). Uberlândia, 2021.

FREITAS, Marlene. **Brincadeiras da Cultura Popular**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cLE4X27Fdhw&t=8s>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FORMAN, George; GANDINI, Lella (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Tradução de Ivete T. da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOLM, Anna Marie. **Ecoarte: Arte contemporânea e meio ambiente**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

LAGO, Angela. **O bicho folharal**. São Paulo: Editora Rocco, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: Resgatando nossas Crianças do Transtorno do Déficit de Natureza. São Paulo: Editora Aquariana, 2018.

MENDONÇA, Rita. **Atividades em áreas naturais**. 2^a ed. São Paulo, Editora Ecofuturo,

2017.

MENDONÇA, Rita; NEIMAN, Zysman. **A natureza como educadora**: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse. São Paulo: Editora A, 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

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

PIRES, Fernando. **O Gato e a Pedra**. São Paulo: Callis, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, MG. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. v. 2, Educação Infantil. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 17 mar. 2023.

THOMÉ, L.; TUBENCHLAK, M. **Educação ao ar livre e a importância da natureza**. São Paulo: Autêntica, 2024.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil e como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

TOLEDO, Amelia. **Paisagem Cromática**. Curadoria de Fernando Limberger e Daniela Gomes Pinto. São Paulo: Museu Brasileiro da Escultura e Ecologia (MuBE), 2024.

Disponível em:

<https://artequeacontece.com.br/mube-inaugura-exposicao-panoramica-de-amelia-toledo/>.

Acesso em: 23 fev. 2025.

TOLEDO, Amelia. **Exposição Individual**. São Paulo: Galeria Marcelo Guarnieri, 2015.

Disponível em: <https://www.bolsadearte.com/oparalelo/exposicao-de-amelia-toledo>. Acesso em: 23 fev. 2025.

TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças**: um modo novo de pensar a cidade. São Paulo: Instituto Alana, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. 1. ed. São Paulo: Editora WMF, 2014.