

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

ANGÉLICA MASSUCO DE SOUSA

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

UBERLÂNDIA
2026

ANGÉLICA MASSUCO DE SOUSA

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

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: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientação: Prof. Dr. Tiago Samuel Bassani

UBERLÂNDIA
2026

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

S725 Sousa, Angélica Massuco de, 1980-
2026 EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM PRÁTICAS ARTÍSTICO-
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL [recurso eletrônico] /
Angélica Massuco de Sousa. - 2026.

Orientador: TIAGO SAMUEL BASSANI.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Artes.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.127>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Artes. I. BASSANI, TIAGO SAMUEL, 1985-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Artes. III.
Título.

CDU: 7

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES				
Data:	04/02/2026	Hora de início:	19:00	Hora de encerramento:	21:00
Matrícula do Discente:	12412MPA001				
Nome do Discente:	Angélica Massuco de Souza				
Título do Trabalho:	Experiências Estéticas em Práticas Artístico-pedagógicas na Educação Infantil.				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Abordagens teórico-metodológicas das práticas docente				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Campos permeáveis e suas confluências poéticas, políticas e pedagógicas em processos de criação em Artes Visuais				

Reuniu-se via plataforma online a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Prof. Dr. Lucas de Carvalho Larcher Pinto, Profa. Ma. Meirinês Severino de Oliveira e Prof. Dr. Tiago Samuel Bassani, orientador da candidata.

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

A seguir o (a) senhor(a) 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 o (a) candidato(a):

Aprovado(a)

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 **Tiago Samuel Bassani, Usuário Externo**, em 04/02/2026, às 19:09, 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 **Meirinês Severino de Oliveira, Usuário Externo**, em 04/02/2026, às 20:42, 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 **Lucas de Carvalho Larcher Pinto, Usuário Externo**, em 04/02/2026, às 20:45, 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 **6946370** e o código CRC **97B8DD94**.

Referência: Processo nº 23117.089263/2025-12

SEI nº 6946370

Dedico essa pesquisa a todos os educadores que acreditam na força da escuta,
no valor do afeto e no poder da transformação.

Aos que, dia após dia, plantam sementes de esperança em cada criança,
mesmo quando o terreno parece árido.

Aos que compreendem que educar é mais do que transmitir conhecimento: é
tocar vidas, provocar sentidos e inspirar caminhos.

Que este trabalho seja uma pequena contribuição a grande missão de ensinar!

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, à Deus, o escritor de minha história.

Aos meus pais, pela base sólida que construíram em minha vida e que me deram raízes e asas, ensinando-me a sonhar sem perder o chão.

À minha filha, que com sua singularidade me ensina diariamente o verdadeiro sentido do amor e da superação, luz rara, que me mostra todos os dias que o amor se aprende vivendo, que transforma meus dias, ensinando-me sobre força, paciência e resiliência.

Aos meus alunos, pequenos mestres que aprendo o valor da escuta e da descoberta, que renovam diariamente meu olhar para o mundo e para a Educação, que são fonte constante de inspiração e aprendizado.

Às minhas amigas, pela amizade, pelo apoio, pelos momentos de leveza e pelas palavras de encorajamento ao longo deste caminho.

Aos colegas de trabalho que me acompanham nessa jornada, pela partilha generosa de saberes e pela parceria nos desafios do cotidiano educativo.

Aos colegas de mestrado, com quem partilhei caminhos, risos, dúvidas, inseguranças, palavras e silêncios.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Tiago Bassani, pelo olhar atento, pelas orientações e pela confiança em meu trabalho.

À Prefeitura Municipal de Uberlândia e à Secretaria Municipal de Educação, pela liberação concedida para a realização do Mestrado, gesto que representou confiança, valorização profissional e compromisso com a formação continuada. Essa oportunidade ultrapassa a dimensão individual e reverbera diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido na Educação pública.

Ao CEMEPE e à EMEI Prof.^a Stela Maria de Paiva Carrijo, pela acolhida e pela autorização para que esta pesquisa fosse desenvolvida em seu espaço. Sem essa confiança e parceria este trabalho não teria sido possível.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia, instituição pública de ensino, que tem o seu compromisso com a sociedade através do fornecimento de ensino superior de qualidade, preparando profissionais para contribuir com o desenvolvimento do país.

Agradeço, ainda, à CAPES, expresso minha profunda gratidão pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de estudos durante todo o curso, o que foi essencial para a concretização deste trabalho e para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

A cada um de vocês, minha sincera gratidão! Este trabalho é também de vocês!

Resumo

Esta pesquisa investiga práticas artístico-pedagógicas e suas dimensões possíveis como a experiência estética, as dimensões teórica, política e pedagógica, e de que modo pode orientar práticas sensíveis com crianças de 0 a 3 anos. O trabalho se apóia teoricamente em John Dewey, João Francisco Duarte Jr., Jorge Larrosa, Tizuko Morchida Kishimoto, Stela Barbieri e Ecléia Bosi, em relações com a experiência estética e sensível, a vivência perceptiva, expressiva e formativa, a memória e o brincar. Como documentos analisados foram referência a Base Nacional Comum Curricular e o documento orientador da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - MG, especificamente sobre o conteúdo Traços, Sons, Cores e Formas e Culturas Regionais e Locais. O percurso metodológico incluiu processos criativos organizados em etapas, como idealização, resgate das memórias familiares, experimentação com diferentes materiais e reflexão. As ações artísticas desenvolvidas evidenciaram que as atividades sensoriais e exploratórias ampliam modos de aprender, favorecem a expressão e fortalecem práticas sensíveis alinhadas à Educação. Integrar experiências estéticas ao cotidiano da Educação Infantil torna o processo mais significativo, amplia o potencial investigativo e contribui para a construção de espaços de escuta, sensibilidade e criação nas instituições escolares.

Palavras-chave: Ações artísticas; Experiências estéticas; Práticas Artístico-pedagógicas; Educação Infantil.

Resumen

Esta investigación analiza las prácticas artístico-pedagógicas y sus posibles dimensiones, como la experiencia estética, las dimensiones teórica, política y pedagógica, y cómo pueden orientar prácticas sensibles con niños de 0 a 3 años. El trabajo se basa teóricamente en John Dewey, João Francisco Duarte Jr., Jorge Larrosa, Tizuko Morchida Kishimoto, Stela Barbieri y Ecléia Bosi, en relación con la experiencia estética y sensible, la vivencia perceptiva, expresiva y formativa, la memoria y el juego. Como documentos analizados se utilizaron la Base Curricular Nacional Común y el documento orientador de la Red Municipal de Educación de Uberlândia (MG), específicamente sobre el contenido Trazos, Sonidos, Colores y Formas y Culturas Regionales y Locales. El recorrido metodológico incluyó procesos creativos organizados en etapas, como la idealización, el rescate de recuerdos familiares, la experimentación con diferentes materiales y la reflexión. Las acciones artísticas desarrolladas pusieron de manifiesto que las actividades sensoriales y exploratorias amplían las formas de aprender, favorecen la expresión y fortalecen las prácticas sensibles alineadas con la educación. Integrar las experiencias estéticas en el día a día de la educación infantil hace que el proceso sea más significativo, amplía el potencial investigador y contribuye a la construcción de espacios de escucha, sensibilidad y creación en las instituciones escolares.

Palabras clave: Acciones artísticas; Experiencias estéticas; Prácticas artístico-pedagógicas; Educación Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Direitos de aprendizagem.....	26
Figura 02 - Disposição dos materiais oferecidos na prática das crianças do G2 e G3.....	50
Figuras 03, 04, 05 e 06: Atividade com água - G2.....	51
Figuras 07 e 08: Crianças do G3 escorregando.....	53
Figuras 09 e 10: Exploração de materiais na atividade com água pelas crianças do G3.....	54
Figuras 11 e 12: Disposição da terra e animais oferecidos na prática das crianças do G2.....	57
Figuras 13, 14 e 15: Interação das crianças na atividade prática com terra na turma do G2.....	58
Figuras 16, 17 e 18: Crianças do G2 brincando com os animais na terra.....	58
Figuras 19 e 20: Cercados diferentes feitos pelas crianças do G2.....	59
Figuras 21, 22 e 23: Fazendo bolinhos - turma do G2.....	59
Figura 24: Criança brincando com caminhão - turma do G2.....	60
Figura 25: Disposição da terra para as crianças de 3 anos.....	61
Figuras 26 e 27: Brincadeira com caminhões na terra na turma do G3.....	62
Figuras 28 e 29: Modelagem de bolinhos com terra na turma do G3.....	62
Figura 30: Bacia com sagu usado na prática das crianças do G2.....	67
Figura 31: Disposição dos materiais oferecidos na prática das crianças do G2..	68
Figuras 32, 33, 34 e 35: Adição de corantes e exploração pelas mãos na prática das crianças do G2.....	68
Figuras 36, 37 e 38: Experimentação do sagu saborizado na prática das crianças do G2.....	69
Figura 39: Contação da história para as crianças do G3.....	70
Figuras 40 e 41: Crianças do G3 dentro da caverna.....	71
Figura 42: Disposição dos materiais oferecidos na prática das crianças do G3.	72
Figura 43: Aluno do G3 sendo conduzido nas bandejas com materiais.....	73
Figuras 44 e 45: Crianças do G3 fazendo o percurso sozinhas.....	74
Figura 46: Roda para preparação da receita do G2.....	78
Figura 47: Roda para preparação da receita do G3.....	79
Figuras 48, 49, 50 e 51: Preparo da massa.....	80
Figuras 52 e 53: Manuseio da massa pelas crianças do G3.....	80
Figuras 54 e 55: Manuseio da massa pelas crianças do G2.....	81
Figura 60: Manuseio da massa na turma do G3.....	82
Figuras 61, 62 e 63: Crianças do G3 conhecendo e provando o macarrão	

colorido.....	83
Figuras 64 e 65: Crianças do G2 provando o macarrão colorido.....	84
Figuras 66, 67 e 68: Separação do macarrão industrializado por cores das crianças do G3.....	85
Figuras 69 e 70: Separação do macarrão industrializado por cores das crianças do G2 e degustação durante a separação.....	85
Figura 71: Exploração livre dos fios de macarrão coloridos na turma do G2.....	86
Figura 72: Exploração livre dos fios de macarrão coloridos na turma do G3.....	86
Figuras 73 e 74: Prato de macarrão finalizado e porções fracionadas.....	87
Figuras 75 e 76: Roda para degustação e criança do G2 provando o macarrão	88
Figuras 77 e 78: Degustação do macarrão na turma do G3.....	89
Figura 79: Pó usado na atividade.....	93
Figura 80 e 81: Roda de conversa na turma do G2 e G3, respectivamente.....	93
Figuras 82 e 83: Apresentação e exploração do pó colorido na turma do G2.....	95
Figuras 84 e 85: Apresentação e exploração do pó colorido na turma do G3.....	95
Figura 86: Teste do sopro do pó colorido entre crianças do G2.....	96
Figura 87: Teste do sopro do pó colorido na turma do G3.....	97
Figuras 88 e 89: Entrega do pó colorido às crianças do G2.....	97
Figura 90: Sopro realizado por uma criança do G2.....	98
Figura 91: Criança do G2 solicitando que colocasse pó nas mãos.....	99
Figuras 92 e 93: Nuvem colorida formada pelo pó jogado no ar.....	99
Figura 94: Momento final da atividade no G2.....	100
Figuras 95, 96 e 97: Observação e mistura do pó colorido - crianças do G3....	101
Figuras 98 e 99: Sopros realizados pelas crianças do G3.....	101
Figura 100: Crianças do G3 solicitando que colocasse mais pó nas mãos.....	102
Figura 101: Nuvem colorida formada pelo pó jogado no ar para as crianças do G3.....	102
Figuras 102 e 103: Criança do G3 mostrando a cor da mão e foto de um dos cabelos que ficaram coloridos.....	103
Figuras 104 e 105: Frutas e legumes do G2 e G3, respectivamente.....	107
Figura 106: Roda de conversa G2.....	108
Figuras 107 e 108: Exploração de legumes e frutas no G2.....	108
Figura 109: Exploração de legumes e frutas no G3.....	109
Figuras 110 e 111: Montagem de bichinho - Exemplificação na turma do G2..	110
Figura 112: Analista pedagógico na turma do G2.....	110
Figuras 1123 e 114: Escolha de legume ou fruta na turma do G2 e G3, respectivamente.....	111
Figuras 115, 116 e 117: Montagens na turma do G2.....	112
Figura 118: Vista superior da mesa da turma do G2.....	112

Figuras 119, 120 e 121: Montagens na turma do G3.....	113
Figura 122: Disposição da turma do G3 durante a montagem dos bichinhos...	114
Figura 123: Vista superior da mesa da turma do G3.....	115
Figuras 124: Bichinhos para exposição das turmas G2.....	115
Figuras 125: Bichinhos para exposição das turmas G3.....	116

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz
CRL	Culturas Regionais e Locais
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GTs	Grupos de Trabalho
G2	Grupo de crianças que estão na faixa etária de 2 anos
G3	Grupo de crianças que estão na faixa etária de 3 anos
OADs	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
RME	Rede Municipal de Ensino
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
TSCF	Traços, Sons, Cores e Formas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
1.1. Traços, Sons, Cores e Formas e Culturas Regionais e Locais.....	28
2. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, O BRINCAR E A MEMÓRIA.....	33
2.1. A memória e sua relação com a experiência estética e a brincadeira.....	41
3. AÇÕES E RELATOS.....	48
3.1. Organização dos Ambientes.....	50
3.2. Ação com água.....	51
3.3. Ação com terra.....	58
3.4. Ação com texturas.....	68
3.5. Ação com sabores.....	78
3.6. Ação com cores.....	93
3.7. Ação de bichinhos com frutas e legumes.....	106
CONSIDERAÇÕES.....	119
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE.....	129

INTRODUÇÃO

Nasci em uma cidade pequena no interior de Minas Gerais e minha primeira infância foi na roça, cercada de estímulos da natureza como terra, água, pedras e mato. Meu pai sempre gostou de música raiz, então sempre ouvia canções tradicionais da cultura caipira. Aos cinco anos, mudamos para a cidade e aos seis iniciou-se minha escolarização. Sempre gostei de desenhar e minha mãe foi inserindo na minha rotina atividades artesanais como aula de pintura em tecido, tricô, bordado e confecção de tapetes. Desde cedo as habilidades manuais e motoras foram estimuladas.

De todas as memórias que guardo, as mais belas são da minha primeira infância. Recordo do tamanho da casa que morávamos na roça que era enorme e que hoje é pequena, das inúmeras vezes que brincava com barro no rego d'água que passava no quintal da casa, do moinho de milho que escondia nas brincadeiras, da colheita de frutas do pé, das brincadeiras com os primos, de beber leite com aquela espuminha que meu pai tirava da teta da vaca, enterrar o passarinhos que morriam quando tentávamos cuidar, de tomar banho só depois que a concertina do fogão à lenha aquecia a água. Minhas experiências foram estimuladoras e carregadas de senso estético. Lembro dos cheiros e das texturas ao rememorar minha infância.

Na adolescência, trabalhei em uma escola de natação, onde cuidava de bebês e crianças pequenas, despertando em mim o ser educadora. Como sempre me encantou a Arte de criar espaços, na escolha de um curso superior optei por Arquitetura e Urbanismo. Fiz também curso de História da Arte e de desenho e cheguei a passar na prova de habilidade específica da Universidade Federal de Uberlândia em 1998. Como não obtive aprovação no vestibular, minha outra escolha foi a área de Educação, pois me identificava com o ato de ensinar, então cursei Pedagogia na UFU entre os anos de 1999 e 2002, portanto, sou pedagoga com habilitação para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e também na área de supervisão escolar.

Em 2003 me especializei em Educação Especial na UFU, em 2012 em Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino Fundamental na UFJF e em 2021 em Neuropsicopedagogia em uma instituição particular, pois o universo de como a criança aprende sempre me atraiu. Tais formações me permitem auxiliar meus alunos e minha filha com Transtorno do Espectro Autista no processo de aprendizagem.

Sou uma mulher cuja trajetória se constrói entre o cuidado, o afeto e a dedicação. Como mãe, demonstro sensibilidade e presença no acompanhamento da minha filha, vivenciando nesse vínculo uma de minhas maiores fontes de aprendizado e inspiração. Minha identidade se fortalece nas relações familiares, que sustentam meus valores e minha forma de estar no mundo. Na docência, expresso o amor pela profissão de ser professora e compreendo a Educação Infantil como um espaço privilegiado de desenvolvimento humano, escuta e transformação. Conforme afirma Paulo Freire (1996), “ensinar exige amorosidade”, e é nessa amorosidade que fundamento minha prática, unindo o cuidar e o educar como gestos inseparáveis no processo formativo.

A docência é também uma experiência que me transforma continuamente. Em diálogo com Larrosa (2002), entendo a experiência como um processo de abertura ao que nos acontece, capaz de nos afetar e nos transformar, evidenciando a dimensão formativa e humana da minha profissão. Assim, minha trajetória reflete uma educadora que se constitui entre afetos, saberes e vivências, tecendo com sensibilidade o sentido de ser mulher, mãe e professora.

Iniciei minha atuação na sala de aula durante o curso de graduação em 2000. Trabalhei nas redes particular, municipal e estadual como professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e na área de coordenação e supervisão pedagógica. Atualmente sou professora efetiva na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG e trabalho com crianças de 0 a 3 anos com os campos de experiências TSCF e CRL.

Na prática docente, procuro proporcionar aos alunos aulas diferenciadas e, para apresentação dos temas a serem trabalhados, segundo a proposta pedagógica da Rede Municipal, sempre busco alguma referência na música, pintura ou literatura para que tenha maior significado para as crianças.

Desde meu ingresso na Educação Infantil, sempre gostei de trabalhar com atividades voltadas para a exploração de materiais diversos, receitas, músicas com exploração das partes do corpo, pinturas, mistura de cores, atividades sensoriais, produções com material reciclado, exploração de obras artísticas, etc. Percebo nos campos de experiências de CRL e TSCF uma oportunidade de estimular na criança diferentes formas de Arte, desenvolvendo a percepção estética que impactará na criatividade, comunicação e expressividade que demonstrará durante toda a vida. Uma forma também de valorizar a diversidade cultural como parte de nossa história, como essência que permeia e define nossas relações cotidianas.

Minhas melhores vivências da infância são as que envolviam elementos e materialidades como água, terra, folhagens, grãos, frutas, flores, barro, gravetos e grama. O livre brincar era cercado pela natureza e o sujar não era uma preocupação, pois ao final do dia tudo se resolvia com um bom banho. Partindo da ideia que “criança é lavável”, busquei, de acordo com os objetivos de aprendizagem dos campos de experiências propostos para a Educação Infantil, ampliar o repertório de possibilidades materiais a serem exploradas pelas crianças nas aulas.

Compreendo que a Arte pode permear todas as áreas do conhecimento propostas nos campos de experiências da BNCC visando propiciar às crianças experiências estéticas por meio do brincar, da fantasia e da descoberta.

Pensando no espaço escolar, a sala de aula é um espaço que, além de possibilitar a criança o convívio com outras crianças, é um local de aprendizagem, de desenvolver habilidades através de interações e brincadeiras. Dentro desse espaço, a Arte é um meio que favorece ao aluno que as emoções e expressões venham à tona. Ela está presente na ludicidade e experimentação, desperta o interesse, convida as crianças a desenvolver a criatividade e a

sensibilidade. Para tal, é necessário que sejam oferecidas às crianças práticas e situações que possibilitem a exploração de diferentes linguagens e suas formas expressivas para que conheçam melhor a si mesmas e aos outros.

Na caminhada da pesquisa interessou-me compreender como a Arte está presente nas aulas de crianças de 0 a 3 anos e pensar a dimensão estética presente nas práticas pedagógicas. Tracei, para tanto, como objetivo investigar como a experiência estética é concebida teoricamente, politicamente e pedagogicamente para uma Educação do sensível com crianças de 0 a 3 anos e qual o impacto dos estudos dessas concepções na elaboração e execução de um plano de ensino que teve como meta explorar a experiência estética no trabalho do conteúdo de Traços, Sons, Cores e Formas e Culturas Regionais e Locais da RME.

O interesse então é de como as práticas pedagógicas podem incorporar experiências estéticas para que sejam formativas e que possibilitem o pensar e o expressar para a construção do conhecimento da Arte, para uma Educação sensível. Essa é a questão que permeou essa pesquisa qualitativa baseada em dados descritivos e interpretativos dentro da perspectiva fenomenológica que é uma forma de investigação que tem o propósito de apreender o fenômeno, como as coisas do mundo se apresentam à consciência.

A abordagem fenomenológica visa compreender profundamente os fenômenos estudados e acreditam que a realidade é construída socialmente. Pensando fenomenologicamente, explorar não só o que o aluno aprende, mas como ele percebe e interpreta a vivência. Dessa forma, se explora um fenômeno ou evento com base nas descrições e interpretações das experiências vividas dos sujeitos, explorando como eles percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Busca compreender os fenômenos em sua essência, investigando as estruturas e significados subjacentes às experiências humanas, contribuindo para o desenvolvimento de teorias e práticas mais informadas e sensíveis às nuances da vida cotidiana, especialmente no contexto educacional.

Quando o sujeito se dirige de forma intencional ao que está solicitando sua atenção, usando os sentidos, o fenômeno se mostra. A percepção de um

objeto ocorre de forma presente e imediata dentro da consciência. Bicudo (2020, p. 35) salienta que é “[...] entendida como o que nos permite sempre nos darmos conta, de modo íntimo, dos atos que realizamos”, ela é sempre intencional, ou seja, está sempre direcionada a um objeto ou fenômeno. A abordagem fenomenológica, então, envolve a descrição detalhada das experiências dos sujeitos e, através dessas descrições, busca-se interpretar e compreender os significados atribuídos aos fenômenos, que é visto como ele é apresentado na consciência, sem as distorções causadas por pré-concepções.

Quanto aos procedimentos adotados, foram realizados o estudo de caso, a análise documental e o estudo bibliográfico. Como instrumentos de investigação, foram utilizados a história oral, a observação, os registros fotográficos e escritos, bem como a análise de conteúdo, que possibilitaram a coleta, a organização e a interpretação dos dados. As atividades práticas integraram os procedimentos pedagógicos desenvolvidos ao longo do estudo, constituindo-se também como parte do processo investigativo.

Para compreender o percurso formativo que orientou esta investigação, organizei o processo criativo em quatro fases interligadas. A primeira, denominada etapa de idealização, diz respeito ao surgimento do desejo inicial de elaborar a prática artística: o impulso de criar, a intenção primeira que mobiliza a ação pedagógica. Em seguida, a fase de coleta das memórias familiares possibilitou reunir elementos afetivos, lembranças e narrativas que, ao se constituírem como matéria subjetiva, alimentaram o processo de criação. A terceira etapa, a fase da ação, concentrou-se na experimentação com diferentes elementos físicos e simbólicos, materiais e imateriais explorando sensações, texturas e recordações que ampliaram o campo estético da proposta. Por fim, a fase de reflexão envolveu a análise do percurso vivido, permitindo compreender como cada escolha, gesto e experimentação contribuiu para a construção do processo criativo e para o sentido atribuído à prática desenvolvida.

A proposição de práticas com crianças de 2 e 3 anos na escola de Educação Infantil da Rede Municipal que realizei as ações deram suporte para que as experiências estéticas fossem oportunizadas. Como registro dessas

ações usei diário de campo, fotos, vídeos e o planejamento de aulas baseado nos objetivos de aprendizagem dos documentos norteadores.

O presente estudo foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Prof.^a Stela Maria de Paiva Carrijo¹, situada no bairro Lídice, nas proximidades do centro da cidade de Uberlândia-MG. É uma escola que atende crianças do G2 ao 2º período, abrangendo a faixa etária de 2 a 6 anos de idade com atendimento nos turnos manhã e tarde. Apresenta uma área física relativamente pequena, com apenas sete salas de aula, além de refeitório, pátio coberto, corredor na lateral do prédio, sala dos professores, biblioteca, coordenação pedagógica, direção e secretaria.

Um dos grupos participantes do estudo foram as únicas turmas de 2 e 3 anos (turmas de G2 e G3) que atuava com os campos de experiências de TSCF e CRL no período da tarde, sendo esse o critério de inclusão de tais participantes. Foram, portanto, 21 crianças do G2 e 24 crianças do G3.

Na fundamentação do estudo para compreender melhor a Arte para o contexto educativo infantil e a importância da experiência estética, aproximando-a da Educação, busquei diálogo com autores que tratam do tema como John Dewey (2010), João Francisco Duarte Junior (1991), Jorge Larrosa Bondía (2002), Stela Barbieri (2012), Tizuko Morchida Kishimoto (2011, 2017) e Ecléa Bosi (1998).

No primeiro capítulo, *A Arte na Educação Infantil*, apresento como os princípios estéticos são tratados nos documentos orientadores, analisando os objetivos propostos pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares do município de Uberlândia (MG). Apresento como subcapítulo, *Traços, Sons, Cores e Formas e Culturas Regionais e Locais*, refletindo como esses campos estão vinculados às práticas do estudo da Arte e às experiências do sentir.

¹ Em 1992, a escola recebeu esse nome em homenagem à professora Stela Maria de Paiva Carrijo, professora alfabetizadora, que cursou Pedagogia na UFU, foi supervisora na Rede Estadual de Ensino e diretora no Colégio Estadual de Uberlândia. Muito estudiosa, fez especialização em Pesquisa Social e trabalhou no curso de Pedagogia na UFU. Depois de aposentada, fundou a escola Renascença, baseada em estudos sobre Piaget e Vygotsky, acreditando na construção do conhecimento e na influência emocional na vida da pessoa. Faleceu aos 71 anos deixando uma grande contribuição para a Educação em Uberlândia.

No segundo capítulo, *A Experiência Estética, o Brincar e a Memória*, abordo a relação dos princípios estéticos com a experiência estética e como esta última é concebida por John Dewey, João Francisco Duarte Jr. e Jorge Larrosa Bondía. Também dialogo com Tizuko Morchida Kishimoto sobre a importância do brincar, da imaginação, da sensorialidade e da expressividade na infância. Sobre a memória, trago reflexões acerca da importância de resgatá-las e revivê-las com as crianças no ambiente escolar, assim como a maneira pela qual tais memórias servem de subsídio para o planejamento das ações desenvolvidas.

No terceiro capítulo, *Ações e Relatos*, apresento as ações desenvolvidas. Inicialmente, exploro as origens dessas ações na memória e a importância de trabalhar a partir das lembranças dos familiares e vivências das crianças. Em seguida, descrevo detalhadamente as experiências vivenciadas nas ações, trazendo simultaneamente os relatos das crianças para complementar o processo de análise dessas práticas, articulando-as aos pressupostos teóricos da pesquisa.

E por fim, apresento as considerações retomando o objeto central da questão, analisando o que foi experienciado e os seus pontos reflexivos e críticos a fim de responder ao propósito desta pesquisa.

1. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é o início do processo educacional. A entrada na creche ou pré-escola é, na maioria das vezes, a primeira separação da criança do vínculo afetivo familiar para se integrar a uma socialização estruturada (escola). Neste contexto, o cuidar se integra ao educar, sendo considerado algo indissociável no processo educativo. O novo ambiente proporciona e amplia experiências, conhecimentos e habilidades para as aprendizagens, complementando os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar como a socialização, comunicação e autonomia que, no caso dos bebês e das crianças bem pequenas, são aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar).

O processo educativo tem passado por transformações significativas ao longo da história, refletindo mudanças nas concepções sobre infância, conhecimento e sociedade. Na contemporaneidade, a Educação é reconhecida como um direito fundamental, e, para assegurá-lo, foram instituídos diversos documentos legais que visam garantir o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem. Esses instrumentos normativos também têm como propósito orientar e unificar os currículos, promovendo equidade nos processos formativos e nas oportunidades educativas oferecidas aos sujeitos em formação.

A organização curricular da Educação Infantil no Brasil se estrutura a partir de uma hierarquia de documentos normativos que orientam, em diferentes níveis, o trabalho pedagógico. No topo encontram-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), responsáveis por estabelecer princípios e diretrizes gerais para toda a Educação Básica.

Em seguida, situam-se documentos de caráter nacional específicos da etapa, entre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que, embora não seja normativo, exerceu forte influência na consolidação de concepções e práticas na área; e as DCNEI, estas sim normativas, que definem

princípios, fundamentos e orientações essenciais para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos.

Complementando esse conjunto, a BNCC organiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e orienta a prática pedagógica em todo o país. A partir dessas referências nacionais, os estados elaboram seus currículos como o Currículo Referência de Minas Gerais contextualizando as orientações da BNCC.

No nível local, os municípios produzem seus documentos orientadores, como ocorre na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, que traduzem essas diretrizes em orientações pedagógicas específicas para a realidade municipal. Dessa forma, o documento municipal se articula e se subordina às normativas estaduais e nacionais, garantindo coerência e continuidade no processo educativo.

A Arte é uma linguagem manifestada desde os primeiros momentos da infância e ao longo do tempo foi incorporada no contexto educacional. Na Educação Infantil ela está formalmente prevista nos currículos das redes de ensino desde 1998, quando o RCNEI² foi publicado.

Em 2009 as DCNEI foram criadas. Tal documento coloca a criança no centro e se preocupa com o direito de aprender. As DCNEI colocam o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas de Educação Infantil.

A BNCC estabeleceu diretrizes normativas para a organização dos currículos da Educação Básica em todo o território nacional. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e

² Esse documento estabelece o que deve ser ensinado, traz orientações e parâmetros de qualidade para serem utilizados pelos professores em um período em que creches e pré-escolas foram incorporadas à Educação Básica. A construção de diferentes linguagens das Artes é apresentada no volume três do RCNEI e traz como eixos de trabalho o movimento, a música e as Artes Visuais.

transformações e TSCF, este diretamente ligado a Arte. Tais campos de experiência conversam entre si e são um arranjo curricular que aborda as situações e experiências concretas do dia a dia da criança, relacionando-as aos demais conhecimentos.

Na Rede Municipal de Uberlândia – MG, as DCM, é o documento que norteia o currículo escolar. O volume dois, direcionado para a Educação Infantil, propõe a organização do currículo por campos de experiências, visando o desenvolvimento de múltiplas linguagens na primeira infância. Caracteriza-se como uma renovação do pensar e do fazer pedagógico, sendo resultado de uma construção coletiva, baseado na BNCC, no Currículo Referência de Minas Gerais³ e na realidade atual no sentido de aprimorar a práxis educativa da Rede Municipal de Ensino, para atender as necessidades da infância contemporânea, bem como a legislação vigente.

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil trazem em sua estrutura definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas com as crianças atendidas nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Esse documento visa promover a equidade de aprendizagem, garantindo que o atendimento e as práticas vivenciadas nos espaços escolares proporcionem o desenvolvimento integral e saudável dos sujeitos, sem deixar de considerar os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. (DCM, 2020, p. 52)

Dentro desse contexto, o papel do professor é de grande relevância ao definir e planejar práticas educativas em que as crianças possam aprender e se desenvolver por meio da experiência. Portanto, as DCM, elaboradas de forma coletiva por professores(as) de Arte da Rede em Grupo de Trabalhos, que se reuniram mensalmente para elaboração e reestruturação das DCNEI de Uberlândia, com uma proposta diferenciada para a infância, composto por

³ O Currículo Referência de Minas Gerais, documento elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado.)

profissionais da Rede que representaram as etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, Educação Especial, Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a formação continuada, estruturam-se em torno de quatro eixos temáticos: Eu, o outro e o mundo; Sociedade e Meio Ambiente; Manifestações Estéticas e Culturais e Arte e Tecnologia.

A partir desses eixos, o documento define objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil e habilidades para o Ensino Fundamental e a EJA, propondo uma organização entre os saberes. Essa estrutura favorece a construção de práticas pedagógicas que valorizam a criticidade, a autonomia dos sujeitos, fortalecendo suas relações com o outro e com o meio em que vivem e a sensibilidade estética.

A sensibilidade estética, objeto que permeia a pesquisa, é o olhar sensível que nos permite não apenas ver, mas sentir e atribuir sentido às experiências do cotidiano, à Arte e à natureza. Para Piazza et. al (2025) no artigo “Estética do Cotidiano: sensibilidade como percurso na educação infantil”, as práticas na Educação Infantil

[...] ressaltam a estética como uma experiência tanto individual quanto coletiva, destacando a importância da sensibilidade, beleza e alegria no cotidiano da criança. A educação dos sentidos é fundamental para a percepção dos detalhes nas relações humanas e culturais. No dia a dia das crianças, são nas situações mais simples que se constroem aprendizados e relações significativas. Ao observar ações simples, como lavar as mãos ou amarrar o tênis, podemos perceber como essas experiências contribuem para os processos de aprendizagem. (Piazza et. al, 2025, p. 9)

A estética habita os pequenos instantes da infância, ela se revela no brilho do olhar, na leveza da alegria e na beleza escondida nos gestos simples. Educar os sentidos é abrir caminhos para que a criança perceba os detalhes do mundo e das relações que a cercam. É no cotidiano, nas ações mais corriqueiras, que nascem descobertas e laços verdadeiros. Como citado pela autora, lavar as mãos ou amarrar o tênis deixam de ser apenas tarefas e

transformam-se em experiências que ensinam, encantam e constroem aprendizagens.

A escola é um espaço onde muitos tempos de vida se encontram e se entrelaçam. Nela, a estética se revela nos instantes simples, nos gestos cotidianos que ganham sentidos maiores e educá-los é permitir que a criança perceba a beleza escondida nessas ações, descobrindo que cada detalhe pode ensinar e encantar. Assim, os dias escolares tornam-se bordados de aprendizagens e afetos, em que cada tempo vivido se transforma em memória e vínculo. O volume da Educação Infantil destaca que “a escola, portanto, é um espaço que abriga diferentes tempos de vida” (DCM, 2020, p. 35), fazendo menção à diversidade de sujeitos, com características próprias, que existem dentro de uma escola, fato que nos convoca a conhecer os diferentes “tempos de vida”, os aspectos que os definem, cada fase com suas especificidades, necessitando de estímulos diferenciados para o desenvolvimento das potencialidades e aptidões.

As DCM para a Educação Infantil, com o intuito de nortear a construção da Identidade Pedagógica das Unidades Escolares da RME, propõe-se a associar orientações didáticas e práticas pedagógicas, de acordo com as principais concepções que permeiam essa etapa escolar.

Nas DCNEI (2010), estão descritos os princípios que as propostas pedagógicas para a primeira etapa da Educação Básica devem respeitar que são:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Tais princípios orientam a Educação Infantil no Brasil e são fundamentados nos mesmos pilares que sustentam toda a Educação Básica, conforme previsto nas DCNEI e na BNCC.

Os princípios éticos relacionam-se à formação de atitudes e valores. Os princípios políticos dizem respeito à inserção da criança como sujeito de direitos e à construção de uma sociedade democrática. Já os princípios estéticos relacionam-se à sensibilidade, criatividade e expressão através da valorização das linguagens artísticas e culturais, estímulo à imaginação, ao encantamento e à sensibilidade estética e criação de ambientes educativos agradáveis, criativos e instigantes.

Dentre os princípios citados, o que é de interesse no presente estudo é o estético. Na Educação Infantil, se refere ao desenvolvimento da sensibilidade, da expressividade e da capacidade de perceber o mundo por meio dos sentidos, emoções e afetos. Não se trata apenas de “aprender Arte” ou “fazer coisas bonitas”, mas de viver experiências significativas, nas quais a criança possa sentir, imaginar, criar e se encantar com o que a cerca.

Na perspectiva do sentir, o princípio estético propõe a valorização das experiências sensoriais como ouvir sons, sentir texturas, perceber cheiros, saborear alimentos, observar cores e formas. O ambiente é preparado para despertar os sentidos e enriquecer o contato da criança com o mundo.

O estímulo à imaginação e ao encantamento proporciona momentos ricos de descoberta e sensibilidade. Girardello (2011), em *Imaginação, arte e ciência*, destaca a imaginação como uma forma essencial de conhecimento, pois integra sensibilidade, afetividade e racionalidade, permitindo à criança compreender o mundo de maneira criativa e significativa. Ao observar fenômenos como a chuva, brincar com luz e sombra ou explorar a natureza, a criança experimenta a Arte de imaginar como caminho para compreender o mundo, unindo ciência, criatividade e sensibilidade estética. Desse modo, ao vivenciar situações que despertam a imaginação, a criança também encontra nas diferentes linguagens artísticas um meio de expressar suas emoções e percepções sobre o mundo.

A expressão de sentimentos e emoções por meio das linguagens como dança, música, desenho, pintura, dramatização e outras formas de expressão artística permitem à criança comunicar o que sente, mesmo antes da fala elaborada.

Outro fator de importância são os ambientes afetivos e esteticamente cuidados, os espaços organizados com beleza, harmonia e intencionalidade pedagógica contribuem para que a criança se sinta acolhida, segura e respeitada em suas sensibilidades.

Os princípios estéticos na Educação Infantil assumem papel fundamental ao reconhecerem a sensibilidade da criança como parte integrante de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, torna-se indispensável promover a liberdade de expressão e criação nas múltiplas linguagens e manifestações que a criança vivencia cotidianamente.

Preservar suas produções, respeitando sua originalidade e singularidade, é garantir não apenas o direito à autoria, mas também a valorização de um percurso formativo em constante construção. Além disso, é essencial assegurar o reconhecimento da diversidade estética presente nas experiências individuais e coletivas das crianças, compreendendo que cada expressão reflete modos únicos de perceber, sentir e interpretar o mundo.

Na Rede Municipal, além das DCM, foram criadas orientações pedagógicas para o ano vigente. Desde 2020 esse documento foi elaborado pela Diretoria Pedagógica, por meio do CEMEPE⁴. Ele tem o intuito de orientar as escolas e de corroborar com o fortalecimento da identidade pedagógica da RME e é elaborado à luz das DCM, dos documentos norteadores oficiais e das políticas públicas educacionais de âmbito municipal, estadual e federal. Também, com foco nos estudantes, tem o objetivo de auxiliar as escolas para que possam aperfeiçoar e executar as ações pedagógicas necessárias no processo educacional. Na última parte do documento existe um catálogo de fascículos dos programas educacionais da Rede e de todas as etapas da Educação Básica nos quais acessamos através de links.

Dentre os fascículos, existe o da Arte, que apresenta as matrizes de

⁴ O CEMEPE, Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Esse centro de estudos foi idealizado por profissionais da Educação com o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares e, principalmente, ser um local de encontro dos servidores da Rede Municipal de ensino em prol da formação continuada desses profissionais e da troca de experiências.

habilidades essenciais de cada ano escolar e componente curricular, em que expõe as habilidades consideradas básicas, elencadas como prioritárias dentre o conjunto previsto nas DCM. Indicam, portanto, as expectativas de aprendizagens que deverão ser trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem, as matrizes de habilidades essenciais (para o EF e EJA) e os Quadros de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (para a Educação Infantil) da área de Arte para cada linguagem. O documento também ressalta que os profissionais que atuam em turmas de estudantes de 4 e 5 anos, deverão consultar o Fascículo da Educação Infantil, onde estão disponíveis contribuições específicas para essa etapa tão importante da construção humana.

O Fascículo da Arte na Educação Infantil abrange somente crianças de 4 e 5 anos, levando em consideração que as aulas do conteúdo de TSCF são ministradas por professores especialistas⁵.

Para as crianças de 0 a 3 anos, faixa etária contemplada neste estudo, as orientações pedagógicas se fundamentam no documento que estabelece os OADs. Esses objetivos são apresentados de forma articulada, em uma lógica circular e não hierarquizada, respeitando a diversidade dos contextos em que as crianças estão inseridas. Tal abordagem favorece a construção da autoria, da criticidade e da sensibilidade estética dos sujeitos, considerando suas múltiplas dimensões e as relações que estabelecem com o meio.

⁵ Na Rede Municipal de Uberlândia, professores especialistas são profissionais com formação específica que atuam em áreas como Educação Física, Arte, Ensino Religioso, entre outras. Na Educação Infantil, as turmas de 4 e 5 anos contam com o professor de Arte, responsável pelo campo *Traços, sons, cores e formas*, e com o professor de Educação Física, que desenvolve conteúdos relacionados a *Corpo, gestos e movimentos*.

É importante destacar que não existe legislação que determine que o ensino de Arte deva ser ofertado apenas a partir dos 4 anos. O que ocorre é que a Lei nº 12.796/2013 tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dessa idade na Educação Básica, incluindo a pré-escola. Já a Lei nº 12.287/2010, juntamente com dispositivos posteriores da LDB, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Arte em toda a Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - sem restringir uma faixa etária mínima para sua oferta.

1.1. Traços, Sons, Cores e Formas e Culturas Regionais e Locais

Os campos TSCF e CRL estão intrinsecamente vinculados à Arte, por envolverem linguagens expressivas, sensoriais e criativas, sendo também aqueles que integram minha prática pedagógica no cotidiano escolar.

Segundo a BNCC, o campo de experiência TSCF faz parte da base comum do currículo e está associado a manifestações artísticas, culturais e científicas que as crianças podem ter dentro da escola ou em visitas a outros espaços. O foco desse campo é a interação das crianças com materiais e sons que as permitam conhecer cores, formas e texturas diversas nos objetos.

O documento exemplifica que as experiências desse campo podem ser vivenciadas em diversas linguagens, como as artes visuais, música, teatro e dança. Além disso, o audiovisual por meio de mídias eletrônicas também é uma fonte.

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. (BRASIL, 2017, p.39)

Portanto, na Educação Infantil, a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística deve ser oportunizada de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Já o campo de CRL é um campo de experiência da parte diversificada do currículo que considera fundamental conhecer as culturas infantis em suas

manifestações artísticas, emocionais, sociais e culturais, juntamente com a participação das famílias nesse processo de construção da identidade cultural de cada criança e da escola.

O conhecimento das tradições culturais é fundamental para o desenvolvimento da identidade e pertencimento. Uma criança que conhece sua cultura cria um senso mais aguçado de sua própria história, pois o que outras pessoas fizeram antes dela se torna influência para o que ela fará hoje. (DCM, 2020, p.96)

Através das histórias familiares, as memórias narradas (histórias, brincadeiras, receitas, objetos, músicas) permitem às crianças conhecer o passado e dialogar com a experiência de seus familiares, especialmente de pessoas mais velhas, como os avós. Isso amplia seu repertório e valoriza a oralidade e o afeto.

A BNCC destaca que a Educação Infantil deve considerar as experiências culturais, as tradições e os saberes das comunidades onde as crianças estão inseridas, reconhecendo que cada sujeito é social e culturalmente situado. Ao conhecer sua história, sua família e a cultura local, a criança começa a construir uma imagem positiva de si mesma e do grupo ao qual pertence. Isso contribui para o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertencimento à comunidade.

Para se fortalecer a implementação de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças e, ao se considerar um sujeito histórico, que precisa ter suas particularidades, realidade cultural e social respeitadas, deve-se assegurar os direitos da primeira infância.

Segundo a BNCC, os direitos de aprendizagem asseguram às crianças o viver experiências que envolvam conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os quais se entrelaçam aos princípios que garantem uma educação baseada no respeito, na sensibilidade e na justiça social.

Figura 1 - Direitos de aprendizagem



Fonte: Grupo de trabalho da Educação Infantil

A imagem acima evidencia a articulação entre os direitos de aprendizagem e os princípios éticos, estéticos e políticos que orientam a Educação Infantil. Essa relação revela como tais fundamentos podem ser compreendidos e desenvolvidos de forma integrada às práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de experiências significativas nos espaços escolares, em consonância com os contextos vividos pelas crianças.

O brincar aparece na proposta curricular da Educação Infantil apresentado como interações e brincadeiras e é incorporado nas práticas pedagógicas como uma oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras de forma lúdica e prazerosa. Ele é uma forma natural de aprendizagem e expressão para as crianças e para os adultos, pois permite a experimentação, a descoberta e a construção de significados de maneira integrada e contextualizada. Na prática educativa, o desencadear de sensações, ideias, habilidades e imaginação podem ser incorporadas em atividades dentro do brincar.

Dentro dos objetivos de aprendizagem do campo de experiência TSCF, o princípio do brincar aparece como uma prática fundamental e estruturante, pois é por meio do brincar que a criança explora, experimenta, expressa e cria utilizando diferentes linguagens.

O brincar é a principal maneira pela qual as crianças pequenas se

relacionam com o mundo. Quando a criança entra em contato com formas, cores, sons e traços, através da exploração sensorial e estética ao brincar com tintas, argilas, instrumentos musicais, papéis coloridos, texturas e objetos diversos, desenvolve sua sensibilidade estética, constrói significados e comunica sentimentos e ideias. Deste modo, compreendemos que a ludicidade é um dos caminhos para o aprendizado e também para a Arte.

Já na expressão livre e criativa, a criança pode desenhar com os dedos, pintar com materiais não convencionais (como esponjas ou folhas), criar esculturas, inventar sons ou ritmos.

A interação com o outro também é algo relevante, pois no brincar coletivo surgem trocas de ideias, imitação, observação do outro e construções colaborativas, ampliando o repertório expressivo.

É sugerido que os adultos possibilitem as vivências desse campo de experiência ao mesmo tempo em que as crianças dialogam com a proposta de trabalho, pois o contato é fundamental para que entendam a diversidade do mundo que as cercam. É importante que a escola as convide a experimentar e desenvolver senso estético e crítico entenda mais sobre si mesmas e sobre o outro, fazendo suas próprias músicas, pinturas e danças.” (DCM, 2020, p. 86)

Dessa forma os adultos, professores e mediadores, devem proporcionar vivências nos campos de experiência ao mesmo tempo em que as crianças participam ativamente, dialogando com as propostas de trabalho. Esse contato direto é considerado essencial para que as crianças compreendam a diversidade do mundo ao seu redor. A escola, por sua vez, tem o papel de convidá-las a experimentar e desenvolver um senso estético e crítico, permitindo que explorem expressões próprias por meio de músicas, pinturas e danças, aprofundando o conhecimento de si mesmas e do outro.

Entre essas orientações, evidencia-se que o brincar coletivo e as vivências estéticas não se limitam a atividades isoladas, mas se complementam como experiências formativas. A interação com o outro potencializa a troca de ideias e amplia o repertório expressivo, ao mesmo tempo em que o contato com diferentes sons, formas e materiais convida a criança a experimentar o mundo

de maneira sensível e criativa. Dessa forma, o desenvolvimento do senso estético se entrelaça à construção de vínculos e à valorização da diversidade cultural no cotidiano escolar. Portanto, faz-se necessário:

[...] brincar com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou para festas tradicionais, enriquecendo seu repertório e desenvolvendo seu senso estético. (DCM, 2020, p. 144)

Assim, o brincar e a experimentação se articulam como caminhos para enriquecer o repertório infantil e desenvolver um senso estético crítico e sensível.

O brincar, além de desenvolver habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, também favorece o cultivo do senso estético na infância. Sua natureza exploratória e simbólica estimula a sensibilidade, a imaginação e a capacidade de criar e apreciar diferentes formas de expressão. Essas vivências revelam como a criança se relaciona com o mundo com encantamento e curiosidade. Assim, o senso estético integra-se aos demais saberes e contribui para uma formação integral, valorizando a singularidade, a criatividade e a potência expressiva da criança.

As DCNEI a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil coloca no art. 6º, inciso III, cita como princípio estético o “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009, p. 2).

Pensando na valorização da sensibilidade infantil, a educação do sensível, também conhecida como educação estética ou educação da sensibilidade, é uma abordagem pedagógica que visa desenvolver a capacidade de apreciação estética e sensibilidade dos indivíduos em relação à Arte, cultura e beleza. Ela busca cultivar a percepção, a imaginação e a criatividade, permitindo que as pessoas se tornem mais receptivas e críticas em relação às manifestações artísticas e culturais ao seu redor.

2. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, O BRINCAR E A MEMÓRIA

A Arte, em suas múltiplas formas e manifestações, envolve dimensões objetivas e subjetivas. Os processos de criação, presentes no fazer artístico, revelam como a experimentação contribui para o resultado final, evidenciando o percurso criativo como parte essencial da experiência. É nesse movimento de vivência e exploração que surgem elementos ligados à experiência estética, ao brincar como forma de criação e à memória como meio de registrar e ressignificar aquilo que é vivido por meio das linguagens expressivas no contexto pedagógico.

Os documentos norteadores ressaltam que o princípio estético deve ser reconhecido e valorizado, assim como a sensibilidade infantil e a liberdade de expressão e criação nas diferentes manifestações das crianças. Esses princípios constituem uma base cultural, filosófica e técnica que sustenta a produção artística e confere sentido às obras. Funcionam como uma estrutura que organiza e torna comunicável aquilo que é produzido.

A experiência estética, por sua vez, refere-se à resposta sensível do observador diante desses princípios. Ela envolve perceber, sentir, interpretar e, por vezes, transformar-se diante da obra ou de qualquer acontecimento significativo. Trata-se de uma vivência subjetiva que articula emoção, percepção, imaginação e reflexão, ultrapassando o campo das Arte para manifestar-se em qualquer situação que mobilize os sentidos e provoque afetação. Em síntese, ocorre no encontro entre sentir, pensar e imaginar, ampliando a compreensão que temos do mundo.

John Dewey⁶ (2010) destaca que a Arte se concretiza plenamente na experiência, pois é na interação entre sujeito e objeto que o sentido se constitui e se renova. Os princípios estéticos possibilitam essa vivência, mas não a determinam, já que ela se dá na sensibilidade de quem observa. Exemplos cotidianos demonstram isso: ao imaginarmos um mural, uma paisagem colorida

⁶ Filósofo, psicólogo e reformador educacional americano do século XX, considerado um dos mais importantes teóricos da educação, defendia uma educação baseada na experiência, na participação ativa dos estudantes e na conexão entre a escola e a vida cotidiana.

ou ao ouvirmos um som que evoca lembranças, somos afetados de modo singular. Sensações de nostalgia, encantamento, ternura ou estranhamento são fragmentos dessa experiência estética.

Com base nisso, entendemos a experiência estética como uma vivência sensível e subjetiva que emerge do contato com algo significativo - seja oriundo da vida cotidiana, da cultura ou da Arte - e que desperta emoções, reflexões e percepções intensas. Ela revela a relação entre o sujeito e suas sensibilidades, indo além do simples ato de ver ou ouvir, constituindo-se como um modo poético de interpretar o mundo.

Deste modo, o que entendemos aqui como experiência estética é a vivência sensível e subjetiva que uma pessoa tem ao entrar em contato com algo marcante, seja ela fruto da vida, da cultura, da sociedade e por consequência da Arte ou com qualquer forma de expressão que desperte emoções, reflexões através dos sentidos. Ela é o encontro entre o sujeito e suas sensibilidades e, no qual ocorre uma percepção intensa e significativa que pode envolver sentimentos como encantamento, estranhamento, beleza, desconforto, nostalgia ou admiração. Vai além do simples “ver” ou “ouvir”, é uma forma de sentir e interpretar o mundo a partir de um olhar poético.

A estética não designa uma teoria do belo nem uma teoria da arte, mas um regime específico de identificação da arte, em sua diferença com relação aos modos de fazer e de ser da técnica e da atividade comum, um regime de experiência que faz com que ela seja concebida como uma forma de pensamento sensível. (Rancière, 2009, p. 16).

Quando Rancière⁷ afirma que a estética não é uma teoria do belo nem uma teoria da Arte, ele está rompendo com a ideia tradicional de que estética se limita ao estudo da beleza ou das obras artísticas. Para ele, estética é um regime de experiência, ou seja, uma forma particular de perceber, organizar e dar sentido ao que chamamos de Arte. O que define a Arte não é a beleza nem

⁷ Jacques Rancière é um filósofo francês contemporâneo, nascido em 1940, conhecido principalmente por suas reflexões sobre política, educação e estética. Ele defende a Estética como regime de experiência. Em vez de pensar estética como “teoria da Arte” ou “teoria do belo”, ele entende estética como modos históricos de perceber e distribuir o sensível - aquilo que pode ser visto, dito e sentido.

técnicas específicas, mas a maneira como ela produz experiências sensíveis que nos fazem pensar, sentir e perceber o mundo de outro modo. Assim, estética é um conjunto de regras históricas que define o que pode ser visto como Arte e como essa Arte atua sobre nossa sensibilidade.

Nessa perspectiva, compreender a estética como experiência possibilita aproximá-la dos princípios que organizam a produção artística, permitindo ver que ambos se articulam na constituição do sentido. A relação entre princípios estéticos e experiência estética é, portanto, complementar: os princípios funcionam como linguagem e estrutura da Arte, enquanto a experiência estética é o momento em que essa linguagem se atualiza no olhar e na sensibilidade do observador. Essa relação não é mecânica, pois cada pessoa interpreta e sente a partir de sua história e modos singulares de perceber. Os princípios potencializam a experiência, mas é na fusão entre forma e afeto que a Arte cumpre sua função de tocar, significar e transformar.

Para Dewey (2010), a experiência estética é integral, orgânica e completa, envolvendo sensação, emoção, pensamento e ação em continuidade. Ele amplia essa compreensão ao afirmar que toda experiência resulta da interação entre o indivíduo e o mundo, recolocando a dimensão estética como parte da própria vida. Assim, ela não se limita à obra de Arte institucionalizada, mas aparece nas relações cotidianas, na apreciação da natureza e nas vivências sensíveis.

Duarte Júnior (1991) amplia essa discussão ao defender que a experiência estética ultrapassa o mero deleite visual ou sonoro, representando uma abertura para o encantamento, o deslumbramento e a conexão com o mundo. Para o autor, essa experiência não se restringe às produções legitimadas como artísticas, mas também emerge no cotidiano e pode ser estimulada pela educação voltada à sensibilidade. Em sua obra *O que é beleza: experiência estética*, afirma que a experiência estética ocorre quando sentimos algo como belo, constituindo um aspecto fundamental do desenvolvimento humano por ampliar a profundidade com que percebemos o mundo.

O autor destaca ainda que essa experiência é mediada por fatores

culturais, emocionais e individuais, aproximando-se da ideia de uma “estética do sentir”. Nesse entendimento, o belo não se reduz a padrões formais, mas nasce da relação afetiva entre o indivíduo e aquilo que percebe. O que desperta prazer estético em alguém pode não provocar reação em outra pessoa, evidenciando o caráter subjetivo e situado da beleza. Seu pensamento contribui para uma ampliação das compreensões contemporâneas de estética, legitimando múltiplas formas de sentir e expressar o belo.

Assim, os aspectos do sensível tornam-se fundamentais na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano, pois nos permitem conectar-nos com o mundo de maneira mais profunda e significativa. Pensar o mundo pelo sentir é reconhecer o papel das emoções, percepções e experiências sensoriais na produção do conhecimento e na maneira como nos relacionamos com a realidade.

Na prática pedagógica, para que as experiências estéticas sejam oportunizadas, devemos considerar que quando a criança é inserida no ambiente educacional, ela passa a conviver com diferentes culturas por meio de experiências diversificadas e a vivenciar diferentes formas de expressão e linguagens. As crianças criam suas próprias produções culturais com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens e manipulação de diversos materiais. Essas experiências proporcionam para elas, desde pequenas, que desenvolvam o conhecimento de si mesmas, dos outros e dos diversos contextos através do sentir, um dos elementos centrais da experiência estética.

Na perspectiva do universo educacional, “a percepção estética tem muito a ver com a percepção sincrética, própria da criança” (Duarte Jr., 1991, p. 56), ou seja, a forma como percebemos esteticamente as coisas se relaciona com a percepção sincrética típica da infância, em que diferentes elementos são apreendidos de maneira integrada e sensível. Pensando nessa maneira integrada e sensível,

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua

compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (BRASIL, 2013, p. 88)

Dessa forma, o processo educativo não deve tratar a criança como se ela fosse dividida em partes separadas como mente, corpo, emoção e linguagem. Ao contrário, deve reconhecê-la como um ser inteiro, com aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais que a integram. A educação deve considerar essa totalidade para promover um desenvolvimento mais completo e saudável.

Vivenciar experiências significativas permite que a criança explore o mundo ao seu redor por meio de diferentes formas de interação, sejam sensoriais, afetivas, motoras ou simbólicas. As crianças compreendem o mundo de forma racional e através dos sentidos, portanto, um ambiente de aprendizagem rico deve estimular todos os canais sensoriais, pois é por meio deles que a criança constrói sentido para aquilo que vivencia.

Ao pensar em práticas pedagógicas numa perspectiva de educação integrada, sensível e completa que contemplem as experiências estéticas, consideramos que “por meio da linguagem a criança vai criando seu território expressivo de ação, vivendo sua experiência estética [...] Fazem parte da experiência estética: cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens”. Também, “as crianças são sinestésicas, ou seja, todos os seus sentidos estão despertos a cada momento. Elas são chamadas por aquilo que lhes interessa, por uma curiosidade que as põe em movimento” (Barbieri, 2012, p. 37).

Se pensarmos no interesse das crianças e o vivenciar o mundo de forma sinestésica, podemos especialmente fazê-lo por meio do brincar, instante em que todos os seus sentidos estão aguçados, atuando de maneira integrada. Cada experiência lúdica envolve o tato, a visão, a audição, o olfato e o movimento, revelando a complexidade sensorial com que percebem e constroem significados.

Para Kishimoto⁸ “quando brinca, a criança toma certa distância da vida

⁸ Tizuko Morchida Kishimoto é uma importante pesquisadora brasileira, especialista em Educação Infantil, conhecida por seu trabalho sobre a importância do brincar. Ela defende que a

cotidiana, entra no mundo imaginário” (2017, p. 27) e destaca que o brincar deve estar no centro das práticas pedagógicas da Educação Infantil. A brincadeira é uma forma de aprendizagem significativa e nesse espaço simbólico, ela se desprende momentaneamente da realidade concreta e experimenta o mundo a partir de novas linguagens, afetos e sentidos.

Kishimoto, embora não trate diretamente da "experiência estética" com o mesmo enfoque filosófico de autores como Dewey ou Larrosa, aborda conceitos muito próximos, especialmente quando fala sobre a importância do brincar, da imaginação, da sensorialidade e da expressividade na infância. Ela dialoga com o conceito de experiência estética, especialmente quando fala sobre a importância das vivências sensíveis, expressivas e lúdicas no desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva o brincar, além de ser uma forma de conhecer o mundo, é também um modo de vivenciar o belo, o imaginário e o simbólico, aspectos fundamentais da experiência estética. É, portanto, uma forma da criança se expressar artisticamente e se relacionar com o mundo por meio dos sentidos, das emoções e da sensibilidade.

Kishimoto (2011) discute o brincar como linguagem da infância e destaca a importância de experiências simbólicas e sensoriais no desenvolvimento infantil, aspectos centrais da experiência estética. Ressalta que os ambientes educativos precisam valorizar as experiências corporais, sonoras, visuais, táteis e simbólicas, pois é nelas que a criança experimenta o mundo com intensidade e profundidade.

O brincar dentro do planejamento na Educação Infantil deve contemplar situações de livre exploração, de contato com materiais diversos, de expressão corporal e artística, criando assim oportunidades para que a criança possa sentir e manipular diferentes texturas e formas, ouvir sons, ritmos e músicas variados, imaginar e criar mundos simbólicos por meio do faz de conta, construir significados pessoais a partir da interação com o ambiente. Tudo isso constitui experiências estéticas que não apenas desenvolvem aspectos cognitivos e

aprendizagem na Educação Infantil deve ocorrer no contexto do brincar, pois através dele a criança interage com o mundo, expressa seu imaginário e desenvolve suas habilidades sociais. Suas obras são amplamente utilizadas na formação de professores.

motores, mas também alimentam a sensibilidade, a criatividade e a formação cultural da criança.

Ao brincar, a criança se entrega de modo sensível e criativo ao mundo, experimentando, descobrindo e transformando o que está à sua volta. Como afirma Kishimoto (2011, p. 143), “ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres”. Esse movimento lúdico é, ao mesmo tempo, um modo de conhecer e de ser no mundo, não orientado por regras externas ou finalidades utilitárias, mas por um desejo interno de invenção. Nessa perspectiva, a experiência se revela não como simples aquisição de saberes, mas como aquilo que nos atravessa e nos transforma.

Quando a criança brinca, ela não apenas repete ou simula: ela vive intensamente um processo de criação de sentido. A brincadeira, portanto, é território fértil para a experiência estética e pedagógica, pois nela a criança habita o tempo da escuta, da imaginação e do encontro com o outro e consigo mesma.

Contrapondo-se à lógica de “ser experiente” ou simplesmente “ter experiências”, Jorge Larrosa desenvolve uma reflexão aprofundada sobre o conceito de experiência, especialmente nos campos da educação, da estética e da formação humana. Para o autor, a experiência não se reduz ao fato de viver algo ou de atravessar situações cotidianas, mas refere-se àquilo que efetivamente nos afeta, nos atravessa e nos transforma. Nesse sentido, Larrosa afirma que a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Assim, a experiência é compreendida como aquilo que deixa marcas no sujeito, diferenciando-se do simples acúmulo de informações ou da realização automática de tarefas. Trata-se de um processo que exige tempo, presença, entrega e abertura ao mundo, condições fundamentais para que algo possa, de fato, ser vivido como experiência.

O conceito de experiência, segundo Jorge Larrosa (2002), vai além de uma simples vivência passageira; ele está relacionado àquilo que realmente nos atravessa e deixa marcas. “Experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou

uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa, 2002, p. 25), ou seja, trata-se de um envolvimento profundo, capaz de gerar sentidos e aprendizagens que não se reduzem à repetição ou ao acúmulo de informações.

Para o autor, “ter experiência é, precisamente, deixar-se afetar, deixar-se transformar por aquilo que nos acontece” (Larrosa, 2002, p.25), revelando assim a dimensão formativa da experiência, que se constrói a partir da escuta, da presença e da abertura ao outro e ao mundo. É nesse sentido que ele propõe uma “educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2002, p. 20), indicando que aprender é mais do que saber, é ser tocado por algo que modifica nossa forma de estar no mundo. A experiência, portanto, não é o que simplesmente passa por nós, mas aquilo que fica, que nos forma e que contribui para a construção de significados em nossa trajetória.

[...] requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2004, p. 160).

Esse universo de experiências faz parte da existência humana desde o nascimento, se relacionam com as estruturas do pensamento e da percepção e vão constituindo a linguagem. Elas até podem ser compartilhadas, mas jamais transferidas para outras pessoas.

Para Larrosa, viver uma experiência é mais do que simplesmente fazer ou executar uma atividade, é estar disponível para que algo nos aconteça de forma significativa, afetando nossos sentidos, nossos pensamentos e nossa maneira de estar no mundo.

Dessa forma, na prática pedagógica, é importante as atividades que contemplem e criem condições para que as crianças vivenciem experiências significativas, que os afetem, os toquem e, sobretudo, os transformem, em que o processo educativo valorize não apenas o conteúdo, mas também o encontro

com o mundo, com o outro e consigo mesmo. É necessário respeitar o tempo da escuta, da contemplação, da reflexão e do sentir. Isso significa desacelerar o ritmo da escola e criar espaços para que as crianças possam se demorar nas coisas, observar, questionar, imaginar e construir sentidos.

Para Larrosa, ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas também promover processos de formação sensível, que ajudem os sujeitos a se perceberem no mundo e a desenvolverem uma relação mais profunda com ele. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem abrir espaço para a dúvida, para o inesperado e para aquilo que não é previsível nem controlável. É no encontro com o desconhecido que se produz a verdadeira experiência formadora.

Portanto, as práticas pedagógicas devem estar orientadas para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e abertos ao afeto, capazes de transformar a si mesmos e o mundo em que vivem, atribuindo valor ao que verdadeiramente importa em suas vidas e relações. Parafraseando Manoel de Barros, “que a importância de uma coisa não se mede com uma fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Barros, 2008, p.95), pois o valor de algo se revela pela capacidade que esse algo tem de nos encantar, do quanto nos desperta admiração.

2.1. A memória e sua relação com a experiência estética e a brincadeira

Quando, no início deste trabalho, trago minhas memórias, experiências e brincadeiras vividas no quintal onde cresci, aprendi e guardo marcas significativas da vida, penso nesta relação entre memória, experiência e o brincar. Talvez isso ocorra porque, como escreve Manoel de Barros, “nada havia de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começa ali” (Barros, 2008, p. 119). É nesse começo sensível que as raízes da imaginação, da escuta e da invenção do mundo se aprofundam, moldando os modos como sentimos, criamos e existimos.

Quando rememoramos a infância, reconhecemos que apenas as experiências dotadas de significado resistem ao tempo e permanecem em nossa memória, revelando aquilo que, de fato, nos tocou e nos formou. São essas vivências, carregadas de sentido e afeto, que resistem ao tempo e ajudam a compor quem somos. A infância, por sua natureza sensível e imaginativa, é um território privilegiado da formação, em que pequenos gestos, sons, imagens ou palavras ganham dimensão simbólica e afetiva. É nesse sentido que a memória da infância não apenas remete ao passado, mas também atua como força formadora no presente, orientando nossa forma de perceber, sentir e agir no mundo. Assim, compreender a infância pela via da memória significa reconhecer a importância das experiências estéticas, sensoriais e afetivas que nela se inscrevem, e que permanecem como fundamento de nossa sensibilidade e identidade.

A imagem da infância é reconstruída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e , de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. (Kishimoto, 1999, p. 19)

Esse entrelaçamento entre o coletivo e o pessoal torna a imagem da infância algo sempre dinâmico, atravessado tanto por representações sociais quanto por narrativas individuais.

Na prática pedagógica, para que as experiências estéticas fossem oportunizadas, busquei embasamento nos documentos norteadores sobre tal tema. Junto a esses documentos e cursando a disciplina de Abordagens Metodológicas⁹ do curso do Mestrado, pensei em ações que tivessem a participação das famílias em que as interações e brincadeiras estivessem presentes. A abordagem da disciplina trouxe como conteúdo as memórias da

⁹ A disciplina “Abordagens Metodológicas - A experiência artística e a prática do ensino das artes na escola” é uma disciplina obrigatória da grade curricular do mestrado profissional em Artes / Programa de pós-graduação profissional em Artes da UFU que foi ministrada pela Profa. Dra. Adriana Moreira no primeiro semestre de 2024 com objetivo geral de levar o aluno a refletir sobre a prática docente de forma a contribuir com a pesquisa. A ideia de se buscar as memórias dos pais surgiu dentro do conteúdo “A experiência e os sentidos nas artes e na educação/A autobiografia, as histórias de vida e as experiências estéticas na formação docente”.

infância como algo fundamental para a construção da identidade e da subjetividade do sujeito.

Ao recordar, o indivíduo não apenas traz à tona memórias do passado, mas também as reinterpreta e ressignifica de acordo com sua perspectiva atual. Portanto, na pesquisa, as ações pedagógicas foram planejadas a partir das memórias da infância dos familiares das crianças das turmas das crianças de 2 anos e de 3 anos, nas quais atuava, visando que eles também participassem do processo de construção dessas ações a serem desenvolvidas.

O DCM cita que “as interações família-escola podem contribuir para as práticas pedagógicas” (DCM, 2020, p. 38), e, dentro do campo de CRL, que

[...] é fundamental conhecer as culturas infantis em suas manifestações artísticas, emocionais, sociais e culturais, juntamente com a participação das famílias nesse processo de construção da identidade cultural de cada criança e da escola. (DCM, 2020, p. 95)

Dessa forma, as famílias devem fazer parte do processo de construção da identidade da criança e trazer memórias da infância da família é uma forma para que tais manifestações sejam exploradas no contexto escolar. A participação da família é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é a sua primeira referência. A família e a escola são instituições sociais que devem trabalhar em conjunto para construir a identidade dos cidadãos.

Para planejar ações que contemplem tal busca, os familiares das crianças das turmas de 2 e 3 anos da EMEI Prof.^a Stela Maria de Paiva Carrijo foram convidados a participar de uma reunião para apresentação da proposta do estudo e foi solicitado a eles que registrem uma vivência significativa da infância para que, a partir dela, ações fossem planejadas com o intuito de relembrar o uso e experiências com materialidades da infância vivida por eles. Os registros dessas vivências, aqui nomeadas como memórias, foram subsídios para pensar as ações que foram desenvolvidas com as turmas.

Embora Ecléa Bosi¹⁰ trate principalmente das lembranças de pessoas idosas, alguns de seus conceitos sobre memória são fundamentais para compreender a relação entre experiência, sensibilidade e construção de sentido, dimensões diretamente ligadas à presente pesquisa. Em *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, Bosi afirma que a “memória é a faculdade épica por excelência”, pois é por meio dela que a experiência vivida se converte em narrativa, permitindo que o vivido seja preservado, compartilhado e transformado em cultura. A memória, portanto, não apenas organiza o passado, mas o reinscreve no presente, conferindo significado às experiências.

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva, ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e permanente, oculta e invasora. (Bosi, 1998, p. 46-47)

Nesse trecho, Bosi reforça a ideia de que a memória é mais do que um simples registro, ela é uma potência viva, que faz o passado interagir com o presente, moldando, reorientando e dando profundidade à nossa experiência. A autora enfatiza que a memória é o lugar da profundidade da experiência, daquilo que foi vivido com intensidade, significado e afeto. Em resumo, lembrar é um ato vivo, que conecta tempos diferentes e reconfigura o modo como percebemos a realidade. A memória, portanto, influencia tanto nossa sensibilidade quanto nossa maneira de compreender o mundo e a nós mesmos.

Ao compartilhar suas memórias, os familiares não apenas fortalecem os laços, mas também promovem um ambiente onde as crianças aprendam, cresçam e se sintam conectadas à sua herança e identidade familiar. Bosi também fala que a “história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar

¹⁰ Ecléa Bosi (1936-2017) foi uma psicóloga social, professora, pesquisadora e escritora brasileira, reconhecida como uma das intelectuais mais importantes no estudo da memória, da velhice, da cultura e da vida cotidiana no Brasil. Sua obra mais conhecida, *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, é um marco nos estudos sobre memória. Nesse livro, ela entrevista idosos paulistanos e revela como as lembranças individuais refletem a história social do país.

muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos” (1994, p. 90). Essa prática cria um legado de histórias e experiências que enriquecem tanto a vida dos familiares quanto a das crianças, promovendo uma continuidade saudável e positiva entre as gerações. Considero de grande importância que essas são ações fundamentais na prática educativa que possibilitam enriquecer a vida das crianças, proporcionando-lhes experiências significativas, estimulantes e transformadoras.

As memórias trazem recordações que remetem a momentos felizes e é um elemento central na formação da identidade, o ser humano cria significados para as ações do cotidiano e acumula experiências para utilizá-las durante a vida. As lembranças afetivas desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem e quando uma experiência é carregada de emoções, ela tende a ser mais memorável.

Na educação, as lembranças afetivas podem ser utilizadas de várias maneiras para facilitar a aprendizagem. Por exemplo, um professor pode incorporar histórias emocionalmente envolventes em suas aulas para tornar o conteúdo mais memorável e significativo para os alunos. Além disso, atividades práticas e experiências de aprendizagem que despertam emoções positivas podem aumentar a motivação dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante e eficaz. Quando um familiar traz alguma memória para que possamos revivê-la com as crianças, estaremos de certa forma rememorando a experiência.

A Educação Infantil neste contexto, proporciona experiências com as múltiplas linguagens através de planejamentos que valorizam a participação efetiva das crianças e das famílias. Para tanto, os bebês e as crianças pequenas são consideradas sujeitos históricos que constroem significados através das brincadeiras e socializações com a mediação dos adultos e dos objetos presentes nos diversos contextos que estão inseridas. (DCM, 2020, p. 59)

O ambiente familiar desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento pessoal e profissional de cada indivíduo. A família é o primeiro contexto de socialização e aprendizagem, onde são adquiridos os primeiros

valores, crenças, comportamentos, habilidades e conhecimentos que irão influenciar a vida das pessoas ao longo de sua trajetória.

Barbieri¹¹ também faz menção a memória familiar quando diz que

Cada pessoa tem seu repertório que pode ser riquíssimo e muitas vezes pouco valorizado, ficando perdido em um cantinho da memória. É preciso soprar essa brasa da cultura singular de cada lugar para que se fortaleça na escola. Temos camadas de riquezas dentro de nós, que precisam ser compartilhadas e ensinadas para as crianças. Para isso, os pais também devem ser chamados a trazer suas contribuições, e todas elas precisam ser compartilhadas. (Barbieri, 2012, p. 29)

As vivências proporcionadas pela família constituem a base dos saberes, valores e modos de ser que nos formam ao longo da vida. É nesse primeiro espaço de convivência que aprendemos a interpretar o mundo, a nos relacionar com o outro e a atribuir sentidos às experiências cotidianas. A família, portanto, não transmite apenas costumes ou tradições, mas também formas de sentir, perceber e agir, que passam a integrar nossa identidade. Nesse sentido, “carregamos, portanto, os legados de nossos pais, nossos avós, e das múltiplas e diversas experiências que eles acumularam em suas vidas” (Coutinho, 2003, p. 146), evidenciando que nossa constituição pessoal e profissional é atravessada por uma herança cultural, afetiva e simbólica que nos acompanha e se ressignifica ao longo do tempo.

No contexto da Educação Infantil, essa compreensão torna-se ainda mais significativa, pois reconhecemos que as crianças também chegam à escola carregando histórias, referências culturais, modos de sentir e de se expressar construídos em seus núcleos familiares. Valorizar esses repertórios é fundamental para promover práticas pedagógicas mais sensíveis, que respeitem a identidade de cada criança e estabeleçam pontes entre o universo familiar e o escolar. Assim, a instituição educativa não substitui a família, mas dialoga com ela, ampliando experiências, acolhendo trajetórias e contribuindo para a

¹¹ Stela Barbieri nasceu em Araraquara (SP), em 1965. Artista, educadora, contadora de histórias, autora de livros, é consultora nas áreas de educação e artes. Atua em muitos campos: nas artes visuais, na educação, na literatura e no encontro das áreas do conhecimento. Como proponente de experiências e processos de interação entre arte e educação, inventa espaços que convidam à coparticipação.

formação integral da criança.

Essas experiências vividas no âmbito familiar constituem a base dos saberes, valores e referências que nos formam como sujeitos. Carregamos, assim, os legados de nossos pais, avós e das múltiplas vivências que eles acumularam ao longo de suas trajetórias, transmitindo-nos não apenas conhecimentos, mas formas de sentir e interpretar o mundo.

A memória, entendida como espaço de permanência da experiência sensível, constitui-se como elemento central na vivência estética. Ecléa Bosi (1998) ressalta que a memória é o lugar onde se depositam as experiências significativas e afetivamente carregadas, aquelas que realmente marcam o sujeito e contribuem para a construção de sua identidade. Nesse contexto, a experiência estética não se limita à contemplação do belo ou ao consumo de imagens, mas implica uma abertura do sujeito ao mundo sensível, uma vivência que o toca, o afeta e o transforma. Para Jorge Larrosa (2002), experiência é aquilo que nos acontece, que nos atravessa e nos modifica, é, portanto, inseparável da memória, pois só aquilo que realmente nos afeta se converte em lembrança viva. John Dewey (2010), por sua vez, afirma que a experiência estética é aquela que envolve integração entre emoção, percepção e pensamento, e que, ao ser vivida de forma plena, se prolonga no tempo como memória significativa. Assim, no campo da educação, é possível afirmar que toda experiência estética autêntica carrega em si a potência de criar memória, não como registro frio, mas como presença viva e transformadora, que permanece atuando na formação do sujeito.

Portanto, ao criar espaços de fruição e encantamento, a experiência estética torna-se uma via potente de formação, justamente porque faz lembrar o que se sentiu, o que se viveu e o que se significou. Assim, pode-se dizer que toda experiência estética genuína carrega em si o propósito, ainda que implícito, de criar memória viva, aquela que permanece, que ressoa, e que segue agindo dentro de nós ao longo do tempo. As ações planejadas a partir de memórias poderão se tornar então memórias para as crianças.

3. AÇÕES E RELATOS

Antes de iniciar as ações, organizei uma roda de conversa com os responsáveis pelos alunos, com o objetivo de discutir os processos de criação, bem como os fundamentos do trabalho artístico e pedagógico a serem desenvolvidos. Também foi necessário recolher as assinaturas de autorização para a participação das crianças na pesquisa e esclarecer que todas as imagens em que apareceriam teriam seus rostos preservados, garantindo a preservação de sua identidade.

Nessa ocasião, solicitei que compartilhassem memórias significativas da infância, aquelas que mobilizassem afetos, e que as registrassem por escrito, de modo a transformá-las em conteúdo para as ações que seriam realizadas.

Deste modo, as atividades práticas desenvolvidas com as turmas foram agrupadas a partir de relatos de memórias descritas pelos familiares da criança. A reunião de apresentação da proposta a ser desenvolvida ocorreu no dia 07 de agosto de 2024, sendo a da turma do G2 no início da tarde, horário de entrada das crianças, às 13h, e a da turma do G3 no final da tarde, próximo ao horário de saída das crianças, às 16h30, visando facilitar a participação dos responsáveis convidados. Dentre esses, foram registradas um total de 41 relatos de memórias dos familiares.

Os responsáveis que compareceram na turma do G2 totalizaram 15 memórias registradas por pessoas nascidas entre 1975 a 1999 (pessoas entre 25 a 49 anos) e uma memória de uma avó nascida em 1950, então com 74 anos. Já na turma do G3 totalizaram 24 memórias de pessoas nascidas entre 1975 a 2000 (pessoas entre 24 e 49 anos). Portanto, a faixa etária dos responsáveis participantes foi de 24 a 49 anos e apenas uma avó de 74 anos.

Foi importante solicitar aos responsáveis o registro do ano de nascimento junto aos relatos para que pudesse compreender as brincadeiras que marcaram a infância de cada um, de cada época, valorizando as lembranças e histórias compartilhadas. Os registros das memórias foram digitados de forma aleatória por turma e foram citados na descrição de cada uma das práticas que

remeteram a ação, sem identificação de quem a citou e foram numerados para facilitar a organização. Assim como usei números para referenciar as memórias dos familiares, nos relatos das crianças mencionados nas práticas, usei apenas a letra inicial do nome da criança, no sentido de resguardar a identidade de cada uma.

Ao analisar tais registros, cada um remetia a uma materialidade que poderia ser explorada com as crianças, portanto, com o objetivo de que as atividades fossem pensadas a partir dos relatos que tivessem a mesma linha de condução e para que um número maior de memórias fossem contempladas nas ações, consegui agrupá-las em cinco grupos: água, terra, texturas, cores e criação de bichos com frutas e legumes.

Interessante que, ao ler as memórias, a maioria delas remete a experiência com elementos da natureza. Manoel de Barros (1998) em toda sua poesia trata da experiência sensível com o mundo, especialmente da infância, da natureza e das pequenas coisas. Um exemplo que dialoga com a ideia de elementos da natureza e experiência sensível é este trecho do poema “O apanhador de desperdícios”, da obra *Memórias Inventadas*:

“Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.”
(Barros, 2008, p. 43)

Nesse poema, Manoel de Barros revela que sua experiência no mundo não está ligada ao útil ou ao grandioso, mas ao insignificante, ao resto, ao detalhe, àquilo que normalmente passa despercebido. A poesia de Manoel de Barros se configura como uma forma de experienciar o mundo de modo estético, afetivo e profundamente sensível, dimensões que, muitas vezes, permanecem ausentes ou pouco valorizadas nas práticas pedagógicas direcionadas às crianças.

A seguir, descrevo a organização dos ambientes e apresento a descrição das ações desenvolvidas junto às turmas do G2 e do G3 na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Stela Maria de Paiva Carrijo.

3.1. Organização dos Ambientes

Organizar o ambiente educativo demanda um planejamento intencional que abrange o espaço, o tempo, os materiais, as ações, o apoio das pessoas envolvidas e a previsão de possíveis obstáculos. Essa atenção aos detalhes expressa um cuidado pedagógico que, conforme destaca Kishimoto (2011), precisa considerar as múltiplas linguagens e formas de expressão da infância, oferecendo materiais variados e tempos de livre exploração. A BNCC reforça essa perspectiva ao reconhecer a importância dos campos de experiência, que exigem ambientes ricos em estímulos sensoriais, simbólicos e estéticos.

Segundo Barbieri, “O espaço tem intenção. Ele orienta a ação. Ao entrarmos em um espaço bagunçado, ele nos convida de determinada maneira. Um lugar cuidado, preparado, nos convida de outro jeito” (2012, p. 49). O espaço carrega intencionalidade e atua como orientador da ação. Um espaço cuidadosamente preparado e organizado convida à interação de maneira distinta, revelando, por meio de sua disposição e estética, as possibilidades de experiência que oferece.

Assim, a qualidade da organização do espaço educativo repercute diretamente na experiência das crianças, favorecendo não apenas seu desenvolvimento cognitivo e social, mas também sua formação estética e sensível, como defende Dewey (2010), ao afirmar que a educação precisa integrar percepção, emoção e reflexão no contato com o mundo. Nesse sentido, preparar ambientes que convidem à descoberta e ao encantamento torna-se parte fundamental da ação educativa.

O preparo dos ambientes para a realização das atividades foi cuidadosamente pensado. Após planejar, o ambiente era reservado e era feito um levantamento dos materiais a serem usados, o que a escola disponibilizaria de material e o que teria que ser adquirido com recursos próprios. A direção da escola era informada da ação, os pais e responsáveis eram avisados com antecedência por bilhetes e posts nos grupos das turmas e também já combinava com o analista pedagógico da escola quem poderia auxiliar durante e após a atividade na organização do espaço.

Como o espaço físico a céu aberto da escola era bastante restrito e também usado por outras turmas, tudo precisou ser pensado para que nada faltasse e nem trouxesse prejuízos durante as atividades. Nas práticas em que o ambiente ficava sujo, já me programava de organizar após o término da atividade, visto que o espaço é coletivo e seria usado por outras crianças nos demais horários.

Antes das práticas acontecerem, as crianças eram reunidas em uma roda para que apresentasse a proposta e só então eram direcionadas para o espaço, onde tudo já estava organizado. Isso trazia segurança e previsibilidade para elas, assim como uma maior organização para que a atividade fluísse.

3.2. Ação com água

Nossa relação com a água é profundamente enraizada e essa ligação começa na vida uterina, onde somos protegidos e nutridos. Esse ambiente proporciona uma sensação de segurança e acolhimento que carregamos ao

longo da vida. Por isso, o contato com a água, seja no banho, no mar, ou em um rio, pode evocar uma sensação de calma e reconexão com essa memória corporal. Neste recorte a água pode simbolizar a vida, resgatando sensações primordiais que podem trazer conforto e bem-estar ao nosso corpo e mente.

Para as crianças, brincar com água vai além de uma simples diversão, é uma experiência rica em descobertas e sentidos. Enquanto os adultos veem apenas uma brincadeira desprestigiada, as crianças estão, na verdade, explorando o mundo ao seu redor, experimentando texturas, temperaturas e movimentos e desenvolvendo um motor progressivo e a compreensão de causa e efeito. O contato com a água desperta a curiosidade delas, estimulando a imaginação uma sensação de lúdica. Esse tipo de brincadeira é essencial para o desenvolvimento infantil, pois é por meio dele que as crianças constroem conhecimento e expandem suas habilidades de forma orgânica e prazerosa.

No cotidiano, usamos a água de maneira funcional, como parte de uma rotina necessária e prática. Entretanto, quando a água é colocada no contexto do brincar, ela ganha um novo significado. Nesse cenário, o brincar com água estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional de maneira lúdica e significativa.

A expressão criativa é explorada, pois permite que as crianças expressem sua criatividade e se sintam motivadas a experimentar e criar. Já as sensações e emoções que surgem ao longo da atividade com água proporcionam possibilidades de sentir a liberdade para se sujar e experimentar sensações e emoções diferentes, além da conexão com um dos elementos da natureza.

Quando a brincadeira na água se torna uma atividade em grupo, ela incentiva as crianças a se envolverem em brincadeiras sociais e cooperativas. Nessas experiências lúdicas, as crianças têm a oportunidade de ver o que acontece quando ocorre a partilha de materiais e ideias.

Brincar com água possibilita às crianças conhecerem as características e as sensações que ela desperta. Dessa forma, visando o sentir dessa materialidade, a primeira ação partiu de memórias familiares sobre a experiência de brincar com água: “Nadava muito em um córrego [...]” (memória 5); “Brincava

muito na água, na chuva [...]” (memória 11); “[...]brinquei muito na chuva[...]” (memória 13); “[...] bolinhas de sabão com cabo de mamona[...]” (memória 26); “[...] minha tia fazia água com sabão para escorregarmos no chão. Éramos sereias.” (memória 29).

Considerando todos os benefícios de se explorar a água, ao planejar tal prática busquei elementos que contemplassem a memórias dos pais e responsáveis, que remetessem à chuva, às bolhas de sabão e ao escorregar.

A atividade ocorreu no corredor lateral das salas de aula das crianças, área aberta e com sombra. Previamente foi enviado um bilhete às famílias sobre a realização da atividade e solicitando roupa de banho e toalha. O ambiente foi previamente preparado antes do início da aula, com tatames, lona e baldes com água, de modo que, quando as crianças chegassem ao espaço, pudéssemos apenas observá-las em suas interações e descobertas.

Ao chegarem ao ambiente preparado, as crianças imediatamente demonstraram curiosidade e encantamento. Seus olhares percorriam o espaço com vivacidade, como quem tenta compreender as possibilidades que ali se abriam. Algumas se aproximaram rapidamente dos recipientes, tocaram a água com as pontas dos dedos e sorriram diante da sensação fresca; outras observavam em silêncio, atentas aos movimentos dos colegas e aos efeitos produzidos no material. A postura corporal - inclinando o tronco, estendendo as mãos, agachando-se para ver mais de perto - evidenciava um envolvimento espontâneo. A combinação entre surpresa, interesse e desejo de explorar mostrou que o ambiente, pensado para provocar descobertas, cumpriu seu papel ao acolher a experiência sensível das crianças e convidá-las à investigação.

No decorrer da atividade fui inserindo novos elementos e materiais. Estes foram oferecidos em bandejas como panelinhas, bacias plásticas, balões com água, bolinhas de gel e sabão neutro. A cada elemento inserido, apenas observava a exploração das crianças, sem intervenção nenhuma. Estávamos atentas aos riscos de quedas e também às crianças que não queriam participar.

Figura 02 - Disposição dos materiais oferecidos na ação da crianças do G2 e G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Na turma do G2 a atividade foi realizada no dia 09 de setembro de 2024 das 15h40 às 16h40. Contei com a colaboração das duas profissionais de apoio da turma e de uma estagiária para realizar os registros fotográficos. Participaram da atividade 17 crianças de 2 anos. Observei que as crianças que tiveram maior participação foram aquelas que, em sala, geralmente demonstram maior interesse e iniciativa nas propostas.

As bolinhas de gel chamaram a atenção das crianças, que se encantaram em manuseá-las, passando grande parte do tempo recolhendo e guardando-as nas bacias e panelinhas, em um movimento de cuidado e descoberta.

Foi possível observar que nenhuma criança colocou as bolinhas na boca, mesmo havendo essa preocupação, já que estão em uma etapa do desenvolvimento em que costumam explorar o mundo também por meio da boca. Nessa fase, a criança usa o paladar e o tato para conhecer melhor os objetos ao seu redor, desenvolvendo suas percepções sensoriais e descobrindo texturas, tamanhos e até sabores. Esse comportamento é uma forma de aprender sobre o ambiente, testar e investigar o que é seguro e o que não é, além de ser uma fase essencial para o desenvolvimento cognitivo e sensorial.

Ao chegarem ao ambiente, demonstraram curiosidade e encantamento, explorando livremente os materiais dispostos e se envolvendo de forma espontânea na proposta.

Figuras 03, 04, 05 e 06: Atividade com água - G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Na turma do G3 a atividade foi realizada no dia 10/09/2024 das 15h40 às 16h30 e contei com a colaboração da profissional de apoio da turma. Participaram da atividade 21 crianças de 3 anos. Observei que as crianças demonstravam grande expectativa pela atividade, sendo necessários alguns combinados em sala para garantir a segurança e evitar acidentes. Em um dia quente e de baixa umidade, a proposta com exploração da água mostrou-se especialmente adequada, favorecendo o envolvimento e o prazer durante a vivência.

Nessa turma o elemento inicial oferecido foi o sabão neutro dissolvido na água para que escorregassem, memória retratada por alguns pais. As crianças acharam novidade e acredito que a maioria não tenha vivenciado tal experiência antes. Muitas estavam inseguras e, nesses casos, orientava que deitassem de costas e segurassem nas minhas mãos para arrastá-las. O riso surgia e a insegurança dava lugar para a alegria de escorregar, mesmo com apoio.

Na sequência disponibilizei bacias pequenas e as crianças logo trataram de pegá-las, encher de água e jogar no colega. Muitos ainda estavam secos e gritavam ao serem molhados.

Já as bolinhas de gel¹², último elemento inserido na brincadeira, despertaram grande interesse. Manipularam, jogaram nos colegas e depois as juntaram nas bacias e devolveram no balde grande.

Figuras 07 e 08: Crianças do G3 escorregando



Fonte: Acervo fotográfico da autora

¹² Bolinhas de gel são pequenas esferas de polímero superabsorvente que incham e crescem em contato com a água, usadas para decoração (arranjos florais, vasos) e como brinquedo sensorial ou munição para armas de gel, sendo não tóxicas e ecológicas, mas requerendo hidratação prévia por algumas horas para atingir seu tamanho e maciez.

Figuras 09 e 10: Exploração de materiais na atividade com água pelas crianças do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Fizemos a organização do espaço e voltamos para sala, onde se iniciou a troca das roupas molhadas enquanto os outros brincavam. Embora durante a atividade o clima fosse de agitação, ao final as crianças estavam calmas e tranquilas na sala referência e passaram o fim da tarde bem tranquilos, diferente de outras vezes que estive com o grupo.

Essa ação com a água proporciona um momento suspenso em que uma criança pode se deslocar do cotidiano e inserir-se num espaço propenso a criação e estímulos sensoriais e, portanto, parte de uma experiência estética, permitindo-se ser, sentir e descobrir de forma autêntica. É um espaço aberto onde ela pode se conectar consigo mesma, experimentar novas sensações e, muitas vezes, acessar emoções e pensamentos de forma mais livre. A água, então, não é apenas um elemento, mas o disparador de possibilidades criativas.

A partir do contato com a água, a criança experimenta, descobre e cria brincadeiras com as possibilidades de relação entre suas ações, a água e o objeto escolhido para compor essa exploração. Elas se divertem, conhecem e aprendem sobre as características da água, suas transformações e as sensações que ela desperta.

Na vivência, as crianças experimentaram com curiosidade, deixando escapar expressões espontâneas como “*Tá gelada!*”, “*Caiu! Caiu!*”, “*Olha a*

chuva!”, *“Mais água!”* e *“Eu lavei minha mão!”*, que revelavam tanto o encanto diante do movimento da água quanto a intensidade da experiência sensorial vivida.

Embora o brincar com a água muitas vezes não seja valorizado na realidade escolar, sendo visto apenas como lazer sem intencionalidade e aprendizagens, em apenas um dia, uma vivência, foi possível observar a riqueza que envolve esse fazer. No contexto da aprendizagem, as crianças revelaram olhares curiosos e expressões de encantamento, envolvendo-se com alegria e liberdade na atividade.

3.3. Ação com terra

Brincar na terra, mexer em materiais naturais como pedras, lama, folhas ou água, permite que as crianças explorem de forma sensorial e intuitiva. As crianças criam suas próprias regras, experimentam diferentes formas de brincar, constroem, inventam e imaginam histórias. Este tipo de brincadeira é uma forma de “jogo livre”¹³, não há objetivos definidos, nem a necessidade de seguir um guia, o que promove a autonomia e a estimula a criatividade.

A ação partiu de memórias familiares sobre a experiência de brincar com terra: “Quando criança, cresci em uma cidade muito pequena com muito espaço e, principalmente, terra para brincar. Certo dia, resolvemos que iriam construir uma rodovia nessa terra. Fizemos muito barro, cavamos muito, fizemos uma mini rodovia e brincamos muito com nossos carrinhos, caminhões e trator de brinquedo. Tanto que hoje eu quero dar um trator de brinquedo para meu filho.” (memória 2); “Brincar nos montes de terra.” (memória 4); “Também fazia bolinhos de barro.” (memória 7); “Brincar de fazendinha usando gravetos, palitos de picolé...” (memória 8); “Brincar de fazendinha no fundo do quintal de terra do vizinho, pois na minha casa era tudo cimentado. Fazia as cercas de palitos, as

¹³ Jogo livre é a atividade espontânea em que a criança tem liberdade para escolher o que, como e com quem brincar, sem a intervenção direta ou o direcionamento do adulto. Nesse tipo de jogo, o protagonismo é da criança, que cria regras, explora materiais, inventa enredos e experimenta diferentes papéis e possibilidades de ação.

casinhas e andávamos com os carrinhos nas estradas, colocávamos os animais etc.” (memória 10); “[...] fazia bolo de barro [...]” (memória 15); “Encher caixa de sapato com terra e depois pegar minhocas, caracol de jardim e folhas e criar os bichinhos.” (memória 17); “Brincar no quintal da minha avó com terra.” (memória 18); “Na chuva brincava na lama. Após a chuva fazia bolinhos de lama.” (memória 20); “Bolinho de barro.” (memória 26); “A memória escolhida para o relato é o contato com a natureza. Mais especificamente brincar com areia e barro.” (memória 27); “Adorava fazer bolo de terra, colocava os ingredientes (folhas flores, grama, grãos) para o bolo ficar mais gostoso.” (memória 29); “Gostava também de fazer comidinhas com terra...” (memória 38).

A terra é um recurso sensorial poderoso para o desenvolvimento infantil, proporcionando experiências que estimulam os sentidos. Quando as crianças exploram a terra com as mãos e os pés, elas sentem diferentes texturas, do solo seco e arenoso ao solo úmido e macio, o que enriquece a percepção tátil e a cooperação motora fina. Esse contato direto permite que eles experimentem as mudanças de temperatura, as variações de consistência e até os cheiros característicos da terra, conectando-se profundamente com a natureza e o mundo ao seu redor.

Essa interação cria uma ligação sensorial potente que desperta a curiosidade e o interesse por entender o ambiente natural. Ao manipular a terra, eles entram em contato com suas próprias habilidades exploratórias, percebendo as transformações e possibilidades que surgem com cada toque e movimento.

Além disso, essa conexão com a terra ajuda a desenvolver uma compreensão intuitiva sobre os elementos naturais, estimulando a sensibilidade e o respeito pelo planeta. Esse vínculo inicial com a terra promove, de maneira prática, uma relação de cuidado e de conscientização sobre o meio ambiente, que pode acompanhar as crianças ao longo da vida.

Brincar com terra também abre espaço para a exploração criativa, permitindo que as crianças moldem, cavem, construam e observem as transformações ao seu redor. Como recurso sensorial, a terra facilita o brincar

livre e o aprendizado espontâneo, além de permitir que as crianças expressem suas emoções e desafiem limites.

A ausência de um espaço aberto com chão de terra na escola tornou o planejamento da proposta mais complexo. Foi necessário buscar terra em terrenos da cidade, enchê-la em caixas e transportá-la até o local, o que demandou esforço físico e organização prévia. Após a atividade, o trabalho continuou: todo o material precisou ser recolhido, o ambiente higienizado e a terra devolvida ao local de origem. Também foi preciso limpar imediatamente os utensílios utilizados, pois a terra, ao secar, tornaria o processo mais difícil. Além disso, tudo teve que ser reorganizado para o dia seguinte, garantindo condições adequadas para outra turma vivenciar a mesma experiência.

A atividade ocorreu no corredor da escola, área aberta e com sombra. Previamente foi enviado um bilhete às famílias sobre a realização da atividade e solicitando que a criança viesse com uma roupa mais velha e chinelos. O ambiente foi preparado com lona e terra. No decorrer da atividade fui inserindo novos elementos e materiais como cavalinhos e outros animais da fazenda, palitos de picolé e gravetos, carrinhos e panelinhas. A cada elemento inserido, apenas observava a exploração das crianças, sem intervenção nenhuma. Estávamos atentas aos riscos e também às crianças que não queriam participar.

Na turma do G2 foi realizada no dia 30/09/2024 das 15h30 às 17h10, horário que o portão abriu para que os pais buscassem as crianças. Como já foi dito, contei com a colaboração das duas profissionais de apoio da turma e de uma estagiária para realizar os registros fotográficos. Participaram da atividade 18 crianças de 2 anos. O ambiente foi preparado com lona e montinhos de terra espalhados aleatoriamente e, no primeiro momento, foi oferecido para as crianças animais da fazenda de borracha e plástico e palitos de picolé de madeira para brincarem de fazendinha.

Figuras 11 e 12: Disposição da terra e animais oferecidos na prática das crianças do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Observei que a maioria das crianças tiveram boa participação, com exceção de uma, que demonstrou sensibilidade ao contato com a terra, pois não quis pisar e preferiu ficar na área cimentada explorando os animais e brincando com um carrinho.

No início da proposta orientei sobre os cuidados que deveríamos ter, mas mesmo assim algumas crianças jogaram terra nos olhos de outras. Percebi o quanto estavam interessadas e ansiosas pela atividade.

Figuras 13, 14 e 15: Interação das crianças na atividade prática com terra na turma do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

As crianças rapidamente passaram a pegar os animais, enterrá-los, colocá-los de pé na terra e criar pequenos cercados com os palitos. Também ofereci folhas para que pudessem simular o momento de “dar comida” aos animais.

Figuras 16, 17 e 18: Crianças do G2 brincando com os animais na terra



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Para representar o cercado, algumas crianças colocaram os palitos de pé e outras os colocaram deitados, mostrando como cada uma compreendeu e representou a proposta de maneira própria, revelando diferentes formas de organizar e explorar.

Figuras 19 e 20: Cercados diferentes feitos pelas crianças do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Quando propusemos a elaboração de bolinhos de barro, algumas crianças demonstraram resistência inicial ao manusear a mistura. Porém, à medida que exploravam o material, perceberam o quanto a atividade era envolvente e passaram a participar com mais interesse e autonomia.

Figuras 21, 22 e 23: Fazendo bolinhos - turma do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Outro brinquedo disponibilizado foi um conjunto de caminhões de plástico, oferecendo às crianças a oportunidade de explorar, manipular e criar diferentes situações de faz-de-conta durante a brincadeira.

Figura 24: Criança brincando com caminhão - turma do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

As crianças demonstraram maior interesse em manipular a terra e os brinquedos, enchendo caminhões, enterrando animais e usando panelinhas. Pela curta capacidade de concentração típica da idade, logo buscaram novos estímulos, o que levou à intervenção para retomarem a exploração. Em seguida, criaram cercadinhos para os animais e utilizaram folhas para alimentá-los no faz de conta, destacando-se a forma cuidadosa como realizaram essa ação.

Na turma do G3, no dia anterior à prática, conversamos sobre a proposta na roda de conversas, expliquei que seria uma prática que os avós e pais faziam quando eram criança, assistimos a um vídeo que mostrava crianças brincando de fazendinha com elementos semelhantes aos que seriam oferecidos e também brincamos de faz de conta com os cavalinhos e caminhões que usaríamos. Também levantei questionamentos sobre textura, peso, cor e temperatura da terra para que observassem durante a atividade.

A ação foi realizada no dia 01/10/2024 das 15h30 às 17h10. Contei com a colaboração da profissional de apoio da turma e de outra profissional da escola. Participaram da atividade 22 crianças de 3 anos. As crianças estavam ansiosas pela atividade, fiz combinados em sala para que acidentes fossem evitados e posicionei as crianças de forma diferente das crianças do G2, pois como era um número maior de crianças, optei que sentassem em volta da terra.

Figura 25: Disposição da terra para as crianças de 3 anos



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Nessa turma o elemento inicial oferecido foi a terra disponibilizada no centro da lona para que a experienciassem. Retomei questões das características da terra a sentiram e responderam que era fria, marrom e a sensação era gostosa. Na sequência ofereci para as crianças alguns caminhões e observei o que faziam.

Figuras 26 e 27: Brincadeira com caminhões na terra na turma do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

As crianças dessa faixa etária exploraram de forma espontânea os materiais sem maiores intervenções, disputaram os caminhões maiores e ficaram presos por um tempo maior a essa situação.

Trouxe então, a proposta de molharmos a terra, fazer uma mistura e modelar bolinhos, oferecendo a eles forminhas e panelinhas plásticas, , ampliando a experiência estética ao convidá-los a explorar texturas, formas e possibilidades de criação com o material.

Figuras 28 e 29: Modelagem de bolinhos com terra na turma do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Ao entrarem no ambiente preparado para a prática com a terra, as crianças demonstraram curiosidade imediata. Muitas se aproximaram com cautela, observando a textura, a cor e a disposição dos materiais, enquanto outras, mais impulsivas, tocaram a terra com as mãos assim que a viram. Houve quem esfregasse os dedos, cheirasse a palma da mão ou comentasse a sensação, revelando uma exploração sensorial intensa. Alguns olhares eram de surpresa, outros de encantamento, e havia também aqueles que expressavam certo estranhamento diante do material. A variedade de reações mostrou que a terra despertou diferentes modos de aproximação, indicando que o ambiente cuidadosamente organizado favoreceu a investigação, o envolvimento corporal e a construção de significados a partir da experiência.

O dia estava quente, a mistura da terra com água se tornou o momento mais significativo. Percebi durante toda a atividade o quanto as crianças estavam focadas e tranquilas, não se levantaram e transmitiam a imagem de exploração de algo novo, como se nunca tivessem explorado o elemento terra.

Durante a exploração com a terra, as crianças reagiam espontaneamente ao que descobriam: tocavam, afundavam as mãos e os pés, e entre exclamações como *“É mole!”*, *“Sujou tudo!”*, *“Quero mais terra!”*, *“Vira lama!”* e *“Meu pé sumiu!”*, revelavam a intensidade da experiência sensorial e o encantamento produzido pelo contato direto com o material.

Através dessa vivência, foi possível observar o quanto algo tão elementar, presente na natureza, pode trazer tanta alegria para as crianças. Os campos de experiências mais uma vez foram entrelaçados num contexto de aprendizagem simples e ao mesmo tempo fascinante.

A atividade se tornou divertida, exploratória e de descobertas. Descobriram as características da terra e que para se fazer o bolo não podiam colocar nem muita terra e nem muita água, tinham que equilibrar os dois elementos para dar o ponto e desenformar.

Falas como *“Hum... Que delícia!”* e *“É de morango!”* mostraram o quanto estavam integrados no faz de conta, mas para tal foi necessário criar oportunidade para que usassem a imaginação e a criatividade de forma autônoma.

Em ambas as turmas, a reação da maioria dos pais foi positiva ao encontrarem as crianças profundamente envolvidas na proposta. Alguns demonstraram incômodo com o estado das roupas, das mãos e dos pés, apesar de terem sido previamente informados na reunião de apresentação do projeto. As crianças, por sua vez, estavam altamente concentradas na exploração e muitas demonstraram resistência em encerrar a atividade, evidenciando o nível de engajamento e prazer que experimentaram durante a vivência.

Segundo Edwards *et al.* (2015, p. 321), “[...] crianças pequenas descobrem a realidade por meio das explorações sensoriais e constroem o seu conhecimento e sua memória por meio deles.” Nesse sentido, atividades como mexer na terra mobilizam múltiplos sentidos como o tato, o olfato, a visão e até a audição, como ocorre ao misturar terra com água. Essas experiências favorecem o desenvolvimento das habilidades sensoriais e ampliam a compreensão do mundo que as cerca, pois possibilitam uma aprendizagem concreta, significativa e envolvente.

A terra é um “material de brincar” maleável e sem limites. As crianças podem moldá-la, cavar, construir ou criar jogos imaginários, o que estimula a criatividade e a imaginação. Desde fazer “comidas de lama” até construir

mundos de fantasia, a brincadeira com terra oferece oportunidades infinitas para a expressão criativa.

Em resumo, brincar na terra oferece uma experiência rica e saudável que vai além da diversão, contribuindo para o crescimento físico, mental e emocional das crianças e é, sem dúvida, uma forma poderosa de promover a conexão das crianças com a natureza.

3.4. Ação com texturas

Essa ação foi inspirada tanto em memórias familiares relacionadas a diferentes texturas quanto em uma experiência previamente desenvolvida com uma turma que ministrei aulas no ano anterior.

Os relatos que fundamentaram a prática faziam referência a vivências sensoriais, ressaltando a importância de diferentes percepções envolvidas: “... fazíamos uma cabana, ficávamos dentro dos galhos.” (memória 1); “Nadava muito em um córrego...” (memória 5); “... brincar na grama...” (memória 6); “Brincar de fazendinha no fundo do quintal de terra do vizinho...” (memória 10); “de terra, água em bacia, tanque...” (memória 12); “... andar descalço...” (memória 13); “A memória escolhida para o relato é o contato com a natureza.” (memória 27); “Eu gostava muito de brincar no córrego que passava no quintal da fazenda onde morava, andava na água, pisava nas folhas e no lodo que formava nas margens, sempre escorregava e caía.” (memória 41).

As memórias remetem o contato com a natureza, aos elementos terra, folhas e água. A cabana foi citada e em atividades já realizadas com a turma, ela foi um item de interesse.

As atividades sensoriais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, ajudando as crianças a explorar o mundo por meio dos diferentes sentidos, como olfato, visão, audição, paladar e tato. Quando uma criança interage com o ambiente, tocando diferentes texturas, ouvindo sons variados ou experimentando sabores, ela está construindo uma base de conhecimento sensorial que contribui para o seu desenvolvimento neurológico.

Essas experiências sensoriais são cruciais porque, durante a infância, o cérebro é altamente plástico e capaz de formar novas redes neurais. Isso facilita o aprendizado e a criação de memórias. Ao experimentar uma variedade de estímulos, a criança não apenas aprende sobre o mundo, mas também aprimora suas habilidades de pensamento, crítico e criatividade, além de estimular a curiosidade natural das crianças, as atividades sensoriais têm impactos no desenvolvimento o linguístico, neuropsicomotor, cognitivo, emocional e social.

Dessa forma, para estimular os sentidos, pode-se usar uma variedade de materiais e objetos com diferentes texturas, como areia, grãos de arroz, alimentos com odor acentuado, sons, tecidos, massinha, entre outros. O contato com a natureza também é um grande aliado no desenvolvimento dos sentidos e das habilidades psicomotoras.

Nessa ação, a preparação do ambiente considerou as diferentes formas de exploração próprias de cada faixa etária: as crianças de 2 anos, ainda muito marcadas pelo desenvolvimento da fase oral, tendem a experimentar o mundo pelas mãos e também pelo paladar, enquanto as de 3 anos ampliam essa exploração utilizando outras partes do corpo. Isso me motivou a propor a vivência pelos pés. Ao planejar a atividade, busquei elementos que evocassem memórias familiares e possibilitassem a exploração lúdica de diversas texturas.

A vivência com a turma do G2 ocorreu na sala de aula no dia 21/10/2024 das 15h30 às 16h20. Contei com a colaboração das duas profissionais de apoio da turma. Participaram da atividade 18 crianças de 2 anos.

Um plástico transparente de 3 metros de comprimento por 1,40 de largura foi colocado no chão e bacias pequenas foram colocadas sobre o mesmo, nas bordas. Ao centro do plástico foi colocada uma bacia com sagu¹⁴ preparado previamente, material que seria o protagonista da nossa atividade.

¹⁴ O sagu é uma sobremesa brasileira, feita a partir de bolinhas de amido de mandioca cozidas, com sabor ameno. É uma iguaria apreciada em várias culturas ao redor do mundo e muito popular nos estados do Sul do nosso país, principalmente no Rio Grande do Sul. Pode ser aromatizado com diversos sabores, como vinho, suco de frutas ou especiarias e ser incorporado a pratos salgados, como sopas e guisados.

O ambiente foi preparado previamente e as crianças se sentaram próximas às bacias vazias.

Após a exploração do sagu diretamente na bacia grande, foi colocado para cada criança uma porção individual, distribuída em bacias menores.

Figura 30: Bacia com sagu usado na prática das crianças do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Ao verem a textura do sagu, as crianças reagiram com curiosidade imediata. Algumas aproximaram o rosto para observar as pequenas bolinhas, enquanto outras esticaram as mãos sem hesitar, querendo sentir o material. Houve quem sorrisse ao perceber a maciez e quem franzisse a testa ao notar que era escorregadio. Comentários espontâneos surgiram, como “*Parece gelatina!*”, “*É molinho!*”, ou simples exclamações de surpresa. Entre toques delicados, risadas e tentativas de apertar ou deixar escorrer pelos dedos, ficou evidente que a novidade da textura despertou encanto, estranhamento e vontade de explorar mais profundamente.

Nessa atividade observei que todas crianças participaram e que não tiveram resistência para manipular o material. No início da proposta orientei o que era o sagu e para que servia. Percebi o quanto estavam interessadas e ansiosas pela manipulação.

Figura 31: Disposição dos materiais oferecidos na prática da crianças do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Foram acrescentadas ao sagu gotas de corantes alimentício visando a transformação do objeto.

Primeiramente foi adicionado ao sagu a cor amarela e foi solicitado que mexessem com as mãos. Na sequência foi adicionada a cor azul e depois a cor vermelha. A cada cor adicionada, as crianças mexiam e observavam as novas cores que surgiam.

Figuras 32, 33, 34 e 35: Adição de corantes e exploração pelas mãos na prática das crianças do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

À parte, foi adicionado a uma quantidade de sagu suco artificial de morango para que as crianças cheirassem e, se sentissem interesse, provassem o sabor.

Figuras 36, 37 e 38: Experimentação do sagu saborizado na prática das crianças do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

O maior interesse das crianças foi o contato com o sagu no momento da inserção dos corantes. O desejo e expectativa eram nítidos para se ver a mudança de cor. Já na proposta de exploração por outros sentidos (olfato e paladar) me surpreendeu pela aprovação da maioria das crianças, se permitindo experimentar novos sabores e texturas desconhecidas.

Falas como *“Hum... Que delícia!”*, *“É de morango!”* e *“Tia, me dá mais?”* mostraram o quanto gostaram do sabor e da textura do sagu e que, ao se criar oportunidade de novas experimentações, o grupo respondeu de forma positiva.

As crianças de 2 anos tem um tempo de interesse nas atividades menor, mas a prática durou cerca de 40 minutos e ao concluirmos, algumas crianças tiveram resistência para deixar de manipular o conteúdo da bacia.

No dia 21/10/2014 iniciei também a vivência do G3 com a contação da história *“Vamos à Caça do Urso”* de Michael Rosen, com ilustrações de Helen Oxenbury. As crianças foram posicionadas no tapete da sala para acompanharem e conhecerem a história.

A ideia de utilizar a história citada surgiu por se tratar de uma narrativa rica em elementos sensoriais, repetitivos e ritmados, que favorecem a participação ativa das crianças. Ela é um clássico da literatura infantil que narra, de forma rimada e repetitiva, a jornada de uma família que decide partir em busca de um urso. A narrativa é estruturada como uma aventura em que as

personagens atravessam diversos ambientes, um campo gramado, um rio, um lamaçal, uma floresta, uma tempestade de neve, cada qual marcado por sons onomatopéicos e descrições sensoriais que convidam a criança a participar ativamente da história.

O texto funciona quase como uma canção ou brincadeira, com repetições que criam ritmo e antecipação. Em cada cenário, a família se depara com um obstáculo e conclui: *“Não dá pra passar por cima, não dá pra passar por baixo... vamos ter que passar por dentro!”* Essa estrutura reforça o envolvimento das crianças, que rapidamente passam a antecipar e repetir as frases.

Ao final, depois de finalmente encontrar o urso dentro de uma caverna escura, a família foge por todos os cenários percorridos anteriormente, agora em sentido contrário e com mais velocidade, criando um momento de humor e excitação. A história termina com segurança e acolhimento, quando todos se escondem na cama, reforçando a noção de que a aventura, embora emocionante, está dentro de um ambiente protegido.

A narrativa, ao apresentar elementos da natureza e uma caverna, permitiu uma adaptação que dialoga com a memória de brincar de cabana e texturas. Além disso, ampliou o repertório das crianças ao introduzir, no faz de conta, diferentes tipos de ambientes e possibilidades de exploração imaginativa.

Figura 39: Contação da história para as crianças do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Após a contação da história, propus que criássemos uma caverna dentro da sala e a ideia foi bem acolhida por todos. Ao questioná-los sobre como era uma caverna, a resposta de ser escura foi unânime. Para caracterizar um ambiente escuro, colocamos as seis mesas da sala encostadas umas nas outras e jogamos os tapetes da sala por cima. Conseguimos escurecer o espaço denominado como caverna e adentramos em pequenos grupos para que verificassem como seria por dentro.

Na oportunidade, propus uma brincadeira com uso de lanterna e *cards* com imagens de animais que só podem ser vistos com uso da luz na parte de trás, como uma lanterna. Tal recurso foi construído com a intenção de se trabalhar nomeação de animais com uso de imagem.

Ao final da atividade questionei sobre o que acharam da caverna e as respostas foram: *“Ela era escura, mas não fiquei com medo.”* (A.); *“Achei muito divertido.”* (M.J.); *“Vou fazer uma caverna em casa.”* (L.)

Figuras 40 e 41: Crianças do G3 dentro da caverna



Fonte: Acervo fotográfico da autora

No dia seguinte da contação da história, dia 22/10/2024, retomamos o que fizemos em sala na turma do G3 e propomos uma vivência como a da história. A ação foi realizada das 15h40 às 16h20, contei com a colaboração da profissional de apoio da turma e participaram da atividade 23 crianças de 3 anos. A turma foi direcionada para o corredor, área aberta e com sombra, local que estava preparado com as materialidades que seriam exploradas.

Previamente foi enviado um bilhete às famílias sobre a realização da atividade e solicitando que a criança viesse de chinelos.

Foram disponibilizados os elementos da história em bandejas individuais que remetesse a ideia dos ambientes do livro para que as crianças pisassem. Como espaço representativo da relva, foi colocado grama, como lama foi colocada uma mistura de sagu tingido com corante e água, como neve foram colocados pedaços de gelo na bacia com água, como floresta, folhas úmidas retiradas debaixo de uma árvore de uma reserva e, como rio, foi colocado água limpa na bandeja. Na sequência das bandejas foi montada uma estrutura com lona para que as crianças passassem dentro, representando a caverna da história.

Figura 42: Disposição dos materiais oferecidos na prática das crianças do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

As crianças estavam ansiosas pela atividade. Fiz combinados em sala para que acidentes fossem evitados e ficamos atentas aos riscos e também às crianças que apresentavam resistência para participar. Foi importante solicitar a eles que sentissem as texturas quando pisassem nas bandejas. Organizamos uma fila para que cada um passasse nas bandejas e depois pela caverna, no fim do percurso.

Ao chegarem no ambiente organizado, as crianças reagiram com surpresa e encantamento. Muitas caminharam lentamente pelo espaço, olhando atentamente cada bandeja, demonstrando entusiasmo imediato. Houve quem baixasse para observar de perto, quem comentasse o que via, e quem tocasse apenas com a ponta dos dedos antes de se lançar à exploração completa. Os olhares curiosos, os sorrisos espontâneos e os comentários entre pares revelaram que o cenário despertou interesse e desejo de investigar. A diversidade das reações mostrou que o ambiente preparado convidava ao contato sensorial e favorecia a construção de experiências significativas a partir do corpo.

A princípio a mão de cada criança foi segurada pela profissional de apoio da turma para que fizesse o percurso individualmente e com segurança, já que as texturas seriam experimentadas com os pés e poderiam escorregar. Também para que cada um manifestasse o que sentia ao pisar em cada bandeja. Na sequência, fizemos uma fila e as crianças já passaram no percurso sozinhas, pois já conheciam o que estavam pisando.

Figura 43: Aluno do G3 sendo conduzido nas bandejas com materiais



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Figuras 44 e 45: Crianças do G3 fazendo o percurso sozinhas



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Através dessa atividade, podemos tornar possível a experimentação de texturas e sensações variadas de forma lúdica por outras partes do corpo como os pés, trazendo novas possibilidades de exploração de materialidades e novas possibilidades do sentir.

A atividade exploratória iniciou-se com certo receio das crianças, mas ao final se tornou divertida e engraçada porque algumas crianças escorregaram e caíram. A cada bandeja pisada, a criança manifestava uma sensação notada pela feição. Alguns demonstravam nojo e desagrado ao pisarem na lama (bandeja com sagu) ou na neve (água com gelo). Mas demonstraram sensação satisfatória ao pisarem no rio (água natural) após pisarem na bandeja com gelo, e falavam que a água estava quentinha. O pisar na floresta (folhas secas) também não foi uma textura agradável, por se tratar de algo úmido e com resquícios de terra.

Descobriram as características dos diferentes materiais oferecidos na atividade pelos pés, algo que foi novidade por parte das crianças.

As crianças estavam envolvidas e muitas demonstraram resistência para sair da atividade, algo que se fez necessário para que pudéssemos encerrar a atividade na sala com uma roda de conversas.

O diálogo inicial da roda buscou retomar o que haviam vivenciado na atividade com diferentes texturas. A resposta foi unânime: todas disseram que gostaram da experiência. Quando convidadas a descrever as características e sensações de cada elemento, as crianças expressaram percepções muito próprias e sensíveis.

Gramma: *“A grama faz cosquinha.”* (B.); *“A grama é verdinha.”* (B.)

Lama: *“Pisar foi gostoso”* (P.M.); *“A lama é escorregadia.”* (B.); *“Fiquei com medo de cair.”* (L.); *“A gente pode cair e se machucar.”* (M.J.); *“Eu gostei porque eu senti feliz.”* (A.J.); *“Eu senti uma meleca.”* (A.)

Floresta: *“Ela tinha folha marrom.”* (R.); *“Era macio pisar.”* (M. H.); *“Achei ela molhada.”* (L.)

Neve: *“Era muito gelado.”* (L.); *“Morri de frio.”* (G.T.); *“Meu pé ficou geladinho.”* (M.H.)

Rio: *“A água era quentinha.”* (L.); *“A água ficou suja porque passamos com os pés sujos.”* (B.)

Os relatos evidenciam que a proposta de pisar em diferentes texturas constituiu uma experiência sensorial potente, estimulando percepção tátil, equilíbrio, propriocepção, sensibilidade térmica e consciência corporal, além de promover vivências lúdicas e prazerosas. A articulação entre a narrativa apresentada e a organização intencional do espaço favoreceu interações ricas, permitindo que as crianças explorassem, comparassem e significassem cada textura de maneira singular.

3.5. Ação com sabores

Tornar a sala de aula em laboratório sensorial, tal como pode ser uma cozinha para as crianças foi importante, pois, elas puderam explorar texturas, aromas e sabores, desenvolvendo suas habilidades sensoriais de forma prática

e divertida. Essa experiência de produzir um alimento contribui para uma compreensão mais profunda dos alimentos e incentiva escolhas saudáveis.

A ação com sabores também partiu de memórias familiares do faz de conta de fazer comidinhas e também da experiência de fazerem comida de verdade: “Brincava de fazer comidinha no quintal da minha avó. Ela dava algumas coisas e a comida era feita de verdade.” (memória 3); “Brincar de fazer comidinha. Minha bisavó emprestava algumas panelinhas de ferro, minhas primas mais velhas faziam um fogão de lenha e fazíamos comida de verdade.” (memória 4); “Brincava na terra de fazer pão de queijo, de comidinha, mãe fazia o fogão de lenha e eu e as minhas primas faziam a comida.” (memória 5); “Montava fogão com tijolos no fundo da casa e fazia comidinha de verdade com as panelas velhas...” (memória 9); “Pegávamos flores para fazer comidinhas, brincávamos de cozinhadinha...” (memória 15); “Brincar no quintal de comidinha com as plantações...” (memória 18); “Fazer *capeletti* com minha avó para comemorar o natal com toda família reunida. Se tornou tradição.” (memória 21); “Por ser de família italiana sempre fazíamos macarrão juntos. A família toda se juntava num processo de três dias para fabricar desde o recheio, massa, rechear, fazer a dobra do *capeletti*, pôr para secar e embalar. São lembranças maravilhosas que nos permitia explorar tato, cheiro, texturas e experiência maravilhosas.” (memória 40).

As memórias retratam a experiência culinária nos momentos de faz de conta e nas reuniões familiares. Partindo dessa ideia, procurei uma receita que as contemplassem e que fosse uma experiência rica para as crianças, ampliando o conhecimento sobre modificação de elementos e transformação em algo que está presente no cotidiano. Dessa forma, a receita escolhida foi o macarrão, alimento apreciado pela maioria das crianças na escola e em casa.

Produzir um alimento é uma atividade extremamente rica no contexto da Educação Infantil. Ela oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Ao preparar receitas, as crianças praticam conceitos matemáticos, como medir, contar e pesar e também desenvolvem habilidades linguísticas ao seguir

instruções. O preparo de um alimento ajuda a desenvolver a coordenação motora fina, trabalha a memória, a concentração e a paciência, pois tem o tempo de preparo até a degustação.

O ato de cozinhar está profundamente ligado às memórias familiares, uma vez que muitas receitas, modos de preparo e rituais culinários são transmitidos de geração em geração. Esse processo permite que as crianças resgatem e vivenciem tradições culturais e afetivas, aproximando-se de suas próprias histórias e das histórias de seus familiares. Essa relação entre alimento, memória e afeto não se limita ao ato de cozinhar, mas se estende ao momento de comer, no qual sabores, cheiros e gestos cotidianos evocam lembranças profundas e constituem experiências marcantes.

Quando busco recordações afetivas da minha infância, emergem as imagens dos almoços em família, nos quais as crianças se sentavam no chão com o pratinho entre as pernas, comendo e disputando o pé de galinha; ou ainda as cenas junto ao fogão a lenha, assando rim de porco ou torrando o “osso da sorte”, a fúrcula, para ver quem teria maior sorte. Essas recordações revelam como a alimentação mobiliza a memória e o afeto, e ajudam a compreender por que, para as crianças, explorar alimentos e participar de práticas culinárias é tão significativo. Nesse processo, elas não apenas se familiarizam com as propriedades nutritivas dos alimentos e desenvolvem hábitos mais saudáveis, mas também vivenciam experiências que marcam a memória e o coração, permeadas por aromas e sabores que se inscrevem na história de cada uma.

Na semana anterior à atividade, a receita foi testada com a ajuda da profissional de apoio da turma do G2. Durante o teste fiquei surpresa com a facilidade do preparo da massa de macarrão e que, como algo tão simples, poderia ser tão gostoso. Levei a massa para casa, abri, cortei e testei o tempo de cozimento. Também preparei um molho ao sugo e provei.

No dia da atividade, antes de iniciar o preparo em ambas as turmas, conversei sobre o que gostavam de comer, quem preparava a comida em casa e na escola e questionei sobre o que achavam de prepararmos uma receita. A

ideia foi bem acolhida e logo tratei de explicar que a receita era de um alimento que a maioria gostava e que, ao invés de comprarmos no supermercado, iríamos produzir a massa, assim como fazia as pessoas antigamente e que muitas ainda fazem para manter a tradição. contei a eles que meu avô veio de um país que é conhecido mundialmente por produzir macarrão, então logo trataram de dizer que adoraram a ideia de fazer macarrão.

Não foi enviado nenhum comunicado sobre a atividade às famílias previamente, já que o levantamento de restrição alimentar foi feito pela escola no início do ano letivo. O intuito também foi o de que as próprias crianças relatassem em casa o que fizeram na escola.

A preparação do ambiente para as duas turmas foi a mesma. Ocorreu na sala de aula e as crianças foram posicionadas nas cadeiras em círculo ao redor da mesa de preparo. Após conversarmos sobre a importância do uso de itens de higiene, todas receberam um avental e touca para manipulação dos alimentos, assim como higienizaram as mãos com álcool em gel.

A mesa do preparo da massa foi higienizada e coloquei sobre ela os ingredientes.

Figura 46: Roda para preparação da receita do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Figura 47: Roda para preparação da receita do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

As ações das turmas do G2 e do G3 ocorreram em dois dias. No dia 11/11/2024 fizemos o preparo da massa e a exploração sensorial e no dia 12/11/2024 foi feita a degustação. Essa decisão foi construída em conjunto com a direção da escola, considerando que a atividade exigia um tempo ampliado, tanto para o descanso da massa quanto para o cozimento e o preparo do molho. Portanto, o preparo da massa ocorreu em um dia, juntamente com a exploração do macarrão colorido e a degustação ocorreu no dia seguinte. Aqui descreverei as observações denominando-as por dia do preparo da receita (primeiro dia) e dia da degustação (segundo dia).

No preparo da receita e manipulação do macarrão colorido participaram 17 crianças da turma do G3 e 15 crianças da turma do G2. Em ambas as turmas tivemos a colaboração das profissionais de apoio.

Nesse dia exploramos os nomes e características dos ingredientes que seriam usados, assim como eles podem ser usados em outras receitas. O preparo da massa não seguiu medidas exatas, formamos um montículo de farinha e, gradualmente, fomos acrescentando os ovos até alcançar a consistência adequada para o processo de enrolar.

Figuras 48, 49, 50 e 51: Preparo da massa

Fonte: Acervo fotográfico da autora

As crianças foram então convidadas a, literalmente, colocar a mão na massa. O material foi dividido em pequenas porções, permitindo que cada uma pudesse explorar suas propriedades. Explicamos os procedimentos necessários, orientando movimentos como apertar, bater e enrolar, de modo que a massa fosse devidamente sovada.

Figuras 52 e 53: Manuseio da massa pelas crianças do G3

Fonte: Acervo fotográfico da autora

Figuras 54 e 55: Manuseio da massa pelas crianças do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

De acordo com o que iam mexendo na massa, fui questionando o que estavam achando, se era leve ou pesado, macia ou dura, a cor, o cheiro, etc.

Após todas as crianças sovarem a massa, ela foi reaberta com uso de rolo de massa, enrolada no formato de rocambole, cortada em tiras e dispostas numa forma com farinha de trigo em cima para que não grudassem. Após a finalização, o macarrão foi guardado na geladeira, pois a segunda etapa (cozimento e degustação) ocorreria no outro dia.

Figuras 56, 57, 58 e 59: Etapa final do preparo da massa



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Após a finalização da massa, as crianças voltaram a manipulá-la, agora já moldada no formato de macarrão. O alimento foi colocado em uma panelinha de brinquedo e, sentadas em roda, as crianças puderam manuseá-lo individualmente, explorando sua forma e textura.

Figura 60: Manuseio da massa na turma do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Nessa ação observei que todas crianças participaram e que não tiveram resistência para manipular os materiais oferecidos. Percebi o quanto estavam interessadas e ansiosas pelo preparo da massa.

Ao questionar as crianças sobre as características da massa, a maioria das crianças não opinaram, apenas uma criança disse “*Parecer massa de modelar*” (M.) e outra “*Vai virar macarrão*” (L.).

No dia do preparo da massa de macarrão, além de experienciar a transformação de ingredientes em algo que gostam de comer, propus uma outra atividade com macarrão, desta vez industrializado. Trouxe para a sala macarrão cozido com corantes e sucos de sabores diferentes para que explorassem todos os sentidos. Foi apresentada uma bandeja com os macarrões dispostos lado a lado. O verde com sabor de limão, o laranja com sabor de laranja e o vermelho com sabor de morango.

Ao se depararem com o macarrão colorido, as crianças demonstraram surpresa imediata. Muitas abriram os olhos e a boca em expressão de encantamento, enquanto outras apontavam e riam, tentando adivinhar do que se tratava. Aproximaram-se rapidamente, algumas tocando com a ponta dos dedos, outras mergulhando as mãos inteiras para sentir a textura macia e escorregadia. Surgiram comentários espontâneos como “*Parece cabelo!*”, “*Olha essa cor!*”, “*Quero pegar!*”, revelando o misto de curiosidade, entusiasmo e imaginação. A diversidade de cores ampliou o interesse pela exploração, transformando o

primeiro contato em um momento vibrante de descoberta e experimentação sensorial.

Além de manusear, pedi para que cheirassem e depois provassem. Alguns resistiram a provar e outros se deliciaram. Quando questionados sobre o cheiro, não souberam definir, mas quando questionados sobre o sabor deram respostas variadas.

Figuras 61, 62 e 63: Crianças do G3 conhecendo e provando o macarrão colorido



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Na turma do G3, ao provarem os macarrões, deram as seguintes respostas:

Macarrão verde: “*Tem cheiro de chiclete.*” (R.); “*Gostei.*” (I.); “*É doce e parece maçã verde.*” (L.), “*É ruim.*” (A.J.); “*É bom.*” (L.).

Macarrão laranja: “*É de laranja.*” (C.); “*Achei amargo.*” (E.)

Macarrão vermelho: “*Acho que é de uva.*” (C.); “*É de morango.*” (L.).

Figuras 64 e 65: Crianças do G2 provando o macarrão colorido



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Já na turma do G2, as respostas dadas a partir das cores foram:

Macarrão verde: “*Tem sabor de suco.*” (M.); “*É de banana.*” (L.); “*Gostei, quero mais.*” (A);

Macarrão laranja: “*É macarrão de arroz.*” (A.); “*É de laranja.*” (L.);

Macarrão vermelho: “*É de morango.*” (J.V.); “*Tem sabor vermelho.*” (A.); “*É de uva.*” (L.); “*Não é de uva não.*” (K.); “*Sabor de beterraba.*” (A.).

A atividade então se tornou algo mais divertido com a exploração do macarrão colorido. Misturei-os e solicitei que os separassem novamente em bacias individuais com o objetivo de discriminar visualmente e manusearem os fios um a um. Algumas crianças continuaram comendo o macarrão colorido, mostrando aprovação.

Figuras 66, 67 e 68: Separação do macarrão industrializado por cores das crianças do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Figuras 69 e 70: Separação do macarrão industrializado por cores das crianças do G2 e degustação durante a separação



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Após a separação por cores, perguntei se queriam brincar de cozinhar e a ideia foi festejada. Entreguei a eles panelinhas, bacias, pratos e talheres para que pudessem brincar livremente.

Figura 71: Exploração livre dos fios de macarrão coloridos na turma do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Durante a exploração livre, as crianças do G2 rapidamente transformaram o material em invenção e faz de conta. Surgiram falas como: “*Estou fazendo bolo de macarrão.*” (L.); “*Estou fazendo macarrão colorido.*” (J.V.); “*Tô fazendo*

ovo com macarrão.” (L.); *“O macarrão está mole.”* (A.), revelando imaginação, experimentação e atenção às características do alimento.

Figura 72: Exploração livre dos fios de macarrão coloridos na turma do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Na turma do G3, ao serem convidadas a comentar o que estavam fazendo, as crianças relacionaram o macarrão a diferentes imagens e possibilidades, dizendo: *“Parece uma chuva.”* (G.Q.); *“Parece massinha.”* (L.); *“Parece uma cobra.”* (B.); *“Fiz bolo de macarrão com macarrão.”* (L.); *“Vamos misturar tudo de uma vez só?”* (M.); *“Fiz carne de macarrão.”* (L.). Essas falas revelam a ampliação do faz de conta, a comparação entre formas e a criação de novos significados a partir do material explorado.

No segundo dia da atividade foi o momento de degustar o macarrão finalizado. O cozimento e preparo do molho foi feito previamente em casa e apenas aquecido na escola. O refratário foi colocado em uma mesa no centro da roda da turma sobre um forro xadrez. O macarrão foi servido individualmente em copos descartáveis com pequena quantidade no fundo para evitar desperdício.

Ao verem o macarrão já pronto, as crianças reagiram com curiosidade imediata. Aproximaram-se devagar, inclinando o corpo para observar mais de perto, algumas até esticando o pescoço para enxergar dentro dos copos. Comentários espontâneos surgiram — *“Tá quente?”*, *“Cheira gostoso!”* —

revelando que o aroma e a aparência acionaram memórias e referências do cotidiano. Convidei cada um a sentir o cheiro, e muitos chegaram a salivar, dizendo que o aroma estava muito bom. Enquanto algumas crianças observavam com cautela, outras demonstravam entusiasmo para experimentar, evidenciando que o alimento, mesmo simples, despertou interesse genuíno e expectativas positivas em relação à degustação.

Figuras 73 e 74: Prato de macarrão finalizado e porções fracionadas



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Na turma do G2 participaram 19 crianças da turma do G2 e também tivemos a colaboração das profissionais de apoio. Na turma do G2 as crianças também estavam ansiosas pela degustação. Organizamos a roda em volta da mesa e servimos da mesma forma que na turma do G3. Nessa turma, questionei apenas sobre o sabor do macarrão, e as crianças responderam espontaneamente: *“Está delicioso.”* (A.) e *“Ficou gostoso.”* (B.), revelando apreciação pela experiência.

Figuras 75 e 76: Roda para degustação e criação do G2 provando o macarrão



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Na degustação da turma do G3, participaram 17 crianças. Para iniciar a conversa, retomei o que havíamos feito no dia anterior e perguntei como se cozinha macarrão e o que seria necessário. As crianças responderam prontamente: *“Precisa de água quente.”* (L.) e *“Água quente faz dodói na mão.”* (B.), demonstrando atenção ao processo e cuidado com o que envolve risco

A degustação foi surpreendente, pois a maioria das crianças pediu repetição e, em alguns casos, precisamos intervir para que parassem de comer, evitando que passassem mal.

Figuras 77 e 78: Degustação do macarrão na turma do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

O preparo de alimentos na Educação Infantil ultrapassa a dimensão prática, configurando-se como uma experiência sensorial rica que amplia as percepções e as interações das crianças com o mundo.

Atividades de preparar os alimentos podem incentivar as crianças a experimentarem novos sabores e texturas, pois os sentidos fornecem informações sobre o que nos rodeia e sobre nosso próprio corpo. Além de promover a interação entre os pares, valorizar ações cotidianas como fazer uma receita e também pode ser uma oportunidade de avaliar se a criança manifesta descobertas, sentimentos e impressões durante a vivência.

Também por meio do preparo de alimentos dentro de um ambiente seguro, é possível ensinar a manipular alimentos e utensílios domésticos e permitir que, ainda pequenos, tenham noção do que é perigoso e, que aos poucos, adquiram destreza e habilidades para tal.

O maior interesse das crianças foi o contato com os macarrões coloridos. A atividade exploratória iniciou-se com certo receio das crianças, mas depois se tornou uma vivência importante através do faz de conta. Brincar é parte essencial da infância. Além de ser um momento de descontração, a hora da brincadeira também estimula as crianças a desenvolverem suas habilidades sociais e cognitivas e, sem dúvida, brincar de cozinhar está entre uma das atividades prediletas dos pequenos, ainda mais quando envolve um preparo de alimento real de forma divertida.

Essa atividade trouxe novas possibilidades de exploração de texturas, sabores e aromas, em que as crianças tiveram a chance de experimentar novas formas de sentir.

As crianças estavam profundamente envolvidas e muitas demonstraram resistência em deixar a atividade exploratória, o que foi necessário para que pudéssemos encerrar a aula. Ao final, perguntei o que haviam achado e surgiram respostas como: *“Eu gosto de guacarrão.”* (B.) e *“Eu amei.”* (L.), revelando entusiasmo e apreciação pela experiência.

Através da atividade percebi o quanto esse tipo de exploração é rica para desenvolver a experiência tátil, gustativa e visual e também reduzir a resistência

a novos alimentos. Estimular os sentidos das crianças através de atividades sensoriais pode ser uma abordagem eficaz para promover uma alimentação saudável e diversificada, com maior taxa de aceitação a novos alimentos.

Portanto, incorporar essas práticas na rotina das crianças, não apenas contribui para o desenvolvimento sensorial, mas também cria um ambiente positivo em torno da alimentação.

3.6. Ação com cores

Somos cercados por cores e, mais importante do que decorar os nomes e identificá-las, é importante que a criança brinque com elas. Presente em todos os lugares, elas desempenham um papel importante na forma como interpretamos o mundo ao nosso redor e podem ser usadas como ferramentas poderosas em diversos contextos.

A ação com as cores teve como ponto de partida a ideia do brincar, ancorada em uma memória familiar relacionada à mistura de cores. Essa memória ressoou com o objetivo de aprendizagem para crianças bem pequenas, proposto pela BNCC dentro do campo de experiência TSCF. Um dos relatos familiares que inspirou a ação, demonstrou a riqueza da vivência estética na infância foi: "Me lembro de brincar de fazer maquiagem no meu avô. Misturava as cores e passava em todo o rosto dele." (memória 37).

Essa vivência particular dialoga diretamente com o objetivo de utilizar diferentes materiais com possibilidades de manipulação, tais como a argila ou massa de modelar, com o intuito de explorar cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos bidimensionais e tridimensionais (BRASIL, 2017), demonstrando a relevância da memória e da experimentação lúdica como eixos para o desenvolvimento estético e a concretização dos direitos de aprendizagem.

O brincar, as cores e a ideia de explorá-las de diferentes formas trouxe a festa das cores com uso de pó colorido a base de amido com corante para ser

explorado no ar, uma experiência de sentir diferente das até então apresentadas.

A atividade das cores também teve inspiração na “Festa das cores”, também conhecida como *Holi*, que é um festival indiano que ocorre entre fevereiro e março e que marca a chegada da primavera. Com significados diferentes para cada cor, as pessoas atiram pó colorido das mais diversas cores umas às outras, com muita música e animação. Na tradição indiana a brincadeira começa quando os jovens atiram as tintas aos pais, amigos e irmãos sendo que, no final, todos estão completamente pintados e coloridos.

Trabalhar com as cores na Educação Infantil é uma excelente forma de estimular as crianças. As cores afetam o sistema nervoso e podem provocar estímulos emocionais e cognitivos que influenciam diretamente o comportamento e a aprendizagem das crianças. Na infância somos muito visuais, portanto, o uso de estímulos visuais acaba sendo uma das melhores estratégias para se ensinar.

No cotidiano, as cores estão associadas a diferentes significados como no semáforo, em filmes que representam emoções ou mesmo na composição estética de ambientes. Na Educação Infantil, a prática de brincadeiras e jogos envolvendo cores constitui uma estratégia significativa para explorá-las, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade e favorece o desenvolvimento da inteligência emocional.

As criações coloridas, como desenhos e rabiscos, indicam que o desenvolvimento psicomotor da criança está se desenvolvendo de forma normal. Ou seja, tais atividades demonstram que a criança possui coordenação motora e que ela se relaciona com o mundo a sua volta, representando-o por meio de desenhos. Ainda em relação à atividade de desenhar ou colorir, ao pintar nos limites da linha, a criança vai ficando mais atenta e aprendendo sobre limites, espaços e estruturas. Essa noção de espaço e dos limites são conhecimentos básicos que serão explorados durante toda sua vida escolar.

Outra estratégia para explorar as cores na Educação Infantil consiste na repetição e na nomeação por meio de cartões, objetos ou músicas. Além de

favorecer a memorização dos nomes, essas atividades contribuem para o aprimoramento da fonética e para a ampliação do repertório linguístico das crianças. O trabalho com cores também potencializa a atenção e a concentração, ao mesmo tempo em que desenvolve a coordenação visomotora, articulando olhar e movimento das mãos. Ademais, as cores carregam significados distintos e exercem influência direta sobre nossas percepções, sentidos e emoções, constituindo um importante campo de exploração sensorial e expressiva na infância.

A exploração das cores proposta foi em forma de pó por meio do sopro, uma ação especialmente significativa nessa faixa etária, pois favorece o desenvolvimento de diversas habilidades, como o controle respiratório, a força muscular, a coordenação motora bucal e a concentração. Além disso, o uso do sopro contribui para ampliar a percepção sensorial e para o aprimoramento da linguagem, da pronúncia e da consolidação dos fonemas. Nesse contexto, as cores, enquanto elemento da linguagem visual, não apenas estimulam a criatividade, mas também promovem bem-estar nos ambientes escolares, potencializando experiências estéticas e pedagógicas.

As ações das turmas do G2 e do G3 ocorreram no dia 19/11/2024, porém em horários distintos. Participaram 17 crianças do G2 e 18 crianças do G3. Previamente foi enviado às famílias um bilhete para que as crianças viessem de chinelos e com roupas claras e mais velhas, pois iriam se sujar.

O pó usado na atividade possui em sua base o amido de milho, corante alimentício e não possui conservante. Foi realizada uma pesquisa na internet sobre os riscos e sobre receita para fabricação caseira, mas pelo custo benefício, optei por comprá-lo pronto.

Figura 79: Pó usado na atividade



Fonte: Acervo fotográfico da autora

A princípio a atividade ocorreu na sala de aula e as crianças foram posicionadas em roda no chão para conversarmos sobre a proposta.

Figuras 80 e 81: Roda de conversa na turma do G2 e G3, respectivamente



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Em ambas as turmas, apresentei o pó colorido e iniciamos um momento de dessensibilização para que as crianças se familiarizassem com sua textura e características.

Na roda de conversa com o G2, expliquei os objetivos da atividade e percebi que a maioria não conhecia o material, mas ainda assim aceitaram sem resistência sujar a ponta do nariz, demonstrando surpresa e curiosidade diante da novidade. Em seguida, pedi que mergulhassem a ponta do dedo no pó e tocassem delicadamente o nariz do colega ao lado, gesto que logo se repetia

quando eram marcadas pelo amigo anterior. Ao entrar em contato direto com o material, reagiram com encantamento imediato: aproximaram-se curiosas, algumas tocando de leve a superfície e, ao sentirem a textura fina escorrer pelo dedo, abriram sorrisos amplos e exclamaram espontaneamente “*Sujou meu dedo!*”, “*Tem cor!*”, revelando surpresa e prazer na descoberta.

Figuras 82 e 83: Apresentação e exploração do pó colorido na turma do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Na turma do G3, ao serem questionados sobre o porquê de terem vindo de roupas claras, uma criança respondeu “*Porque vamos brincar com tinta.*” (P.M.), fala que provavelmente foi dita pela família em casa com base no bilhete enviado. Quando questionei para que serve e a tinta, as crianças foram unânimes em responder que era para pintar. E quando questionadas de que forma podemos pintar, responderam que era com pincel. Ao mencionar que a pintura da atividade seria soprando, percebi um olhar de indagação e dúvida entre as crianças. Dentre as crianças do G3, apenas duas não quiseram que passassem o pó na ponta do nariz para que conhecessem a textura, situação que foi respeitada.

Figuras 84 e 85: Apresentação e exploração do pó colorido na turma do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

O segundo momento da atividade ocorreu no corredor lateral das salas de aula. Retirei os brinquedos e deixei o espaço livre para que tivéssemos liberdade para movimentar. Antes de iniciarmos a atividade, fizemos novamente uma roda e dessa vez expliquei como o pó poderia ser usado. Na palma da mão, pedi que soprassem no colega do lado, evitando que fosse em direção aos olhos. Enfatizei a importância de fecharem os olhos para que o pó não incomodasse e também sobre o espaço que ocuparíamos no corredor, visando que as crianças ficassem concentradas para que fizéssemos os registros fotográficos. Na roda, conversei com a turma sobre o que achavam que faríamos com aqueles saquinhos coloridos e alguns falaram que iríamos comer, provavelmente porque se recordaram de uma prática de degustação.

Figura 86: Teste do sopro do pó colorido entre crianças do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Figura 87: Teste do sopro do pó colorido na turma do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Conforme descrito anteriormente, a prática das duas turmas ocorreram no dia 19/11/2024. Por conta de usarmos o mesmo espaço, optamos por fazer no mesmo dia para que os resquícios do pó fossem retirados de uma vez só.

Na turma do G2 a atividade iniciou às 13h45min e planejamos que o pó fosse entregue nas mãos das crianças chamando-as pelo nome para que abrissem a palma da mão. Fomos entregando aos poucos e por cor, mas com o desenvolver da atividade, as cores foram se misturando e as próprias crianças vinham de forma autônoma buscar mais pó.

Figuras 88 e 89: Entrega do pó colorido às crianças do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

As crianças iniciaram a exploração soprando o pó colorido, mas antes disso o observavam cuidadosamente na palma da mão, algumas até limpando a mão na roupa antes de continuar. Parte do grupo de crianças do G2 ainda não conseguia realizar o sopro sozinha e pediu ajuda aos adultos, solicitando que soprassem por elas. Enquanto isso, outras movimentavam o dedo no ar para ver o pó flutuar, e outras misturavam as cores, encantadas com as mudanças que surgiam diante de seus olhos. O ambiente se encheu de envolvimento e descobertas, numa experiência em que toque, cor e movimento se articulavam de forma sensorialmente rica e profundamente encantadora.

Figura 90: Sopro realizado por uma criança do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

De acordo com o que iam explorando o material, a brincadeira foi tomando forma e a diversão foi tomando conta. Os sorrisos eram percebidos por todos os lados e a interação entre eles aconteceu de forma tranquila.

Em alguns momentos da atividade optamos por jogar no ar uma quantidade de pó para que formasse uma espécie de nuvem colorida. As crianças ficaram embaixo e fizemos uma contagem regressiva antes de jogar em cima delas. Os cabelos foram totalmente coloridos e elas demonstraram o quanto gostaram da nuvem colorida.

Figura 91: Criança do G2 solicitando que colocasse pó nas mãos



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Figuras 92 e 93: Nuvem colorida formada pelo pó jogado no ar



Fonte: Acervo fotográfico da autora

A atividade da turma durou cerca de 50 minutos e observamos que, quando o pó acabou, as crianças deitaram no chão e começaram a movimentar as pernas e braços em cima do pó.

Figura 94: Momento final da atividade no G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Ao término da atividade, enquanto retornávamos para a sala, uma criança do G2 comentou espontaneamente: *“Tia, eu gosto de fazer bagunça.”* (A.). Essa fala revela o modo como a proposta foi vivida: com liberdade, envolvimento e prazer. Mostra, ainda, que o ambiente preparado e as possibilidades de exploração foram percebidos pelas crianças como um espaço legítimo para experimentar, criar e interagir de forma significativa.

Na turma do G3 fizemos da mesma forma que na turma do G2. Entregamos o pó nas mãos das crianças chamando-as pelo nome para que abrissem a palma da mão e logo as próprias crianças vinham até as profissionais para buscar mais pó.

Nessa turma a percepção do material foi diferente. As crianças solicitaram duas ou mais cores simultaneamente na palma da mão e mexiam com o dedinho para que uma nova cor fosse formada. Só então sopravam a mistura.

Figuras 95, 96 e 97: Observação e mistura do pó colorido - crianças do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

As crianças do G3 tiveram maior autonomia para soprar o pó. O controle respiratório, a força muscular e a coordenação motora bucal nessa faixa etária se encontram mais desenvolvidos que nas crianças do G2.

Figuras 98 e 99: Sopros realizados pelas crianças do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Figura 100: Crianças do G3 solicitando que colocasse mais pó nas mãos



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Figura 101: Nuvem colorida formada pelo pó jogado no ar para as crianças do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

As crianças ficaram encantadas com a possibilidade de brincar com as cores na textura de pó. Fizeram descobertas e se apropriaram da atividade com grande alegria. Observavam continuamente a palma das mãos e solicitavam que soprássemos o pó nos cabelos.

Na exploração das cores, as crianças observavam atentamente as transformações que surgiam em suas mãos e nos materiais, expressando com entusiasmo frases como “*Minha mão ficou azul!*” (L.), “*Olha a cor!*” (M.), “*Quero fazer vermelho*” (A.), “*Misturou!*” (M.) e “*Ficou bonito*” (R.), revelando o

encantamento diante das descobertas cromáticas e do caráter criador da experiência.

Figuras 102 e 103: Criança do G3 mostrando a cor da mão e foto de um dos cabelos que ficaram coloridos



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Após a finalização da atividade, as crianças caminharam comentando entre si, rindo, mostrando as mãos coloridas e revivendo os momentos da experiência. Algumas ainda observaram os próprios braços ou roupas, como quem prolonga a descoberta, enquanto outras verbalizaram o prazer vivido, dizendo que queriam repetir a brincadeira. O grupo voltava mais leve e animado, evidenciando que a atividade mobilizou emoções, despertou alegria e deixou marcas significativas no corpo e na memória.

Nessa ação observei que todas crianças participaram e que não tiveram resistência para manipular o material oferecido no espaço destinado para a atividade, algo que na sala, durante a dessensibilização, algumas crianças tiveram resistência. Percebi o quanto estavam interessadas e ansiosas desde o início da atividade.

Além de experienciar uma forma diferente de pintar, pudemos estimular a percepção sensorial através da observação e manipulação das cores e da textura do pó. Também promover a compreensão de causa e efeito ao misturar diferentes cores e ao soprar no colega, observando a cor sobre o corpo do outro, além de fomentar a interação social e o trabalho em grupo durante a atividade.

Ao perguntar às crianças do G3 o que acharam da atividade, surgiram falas como: *“Eu adorei e gostei do pó colorido”* (L.); *“Eu gostei de brincar”* (R.); *“O que eu mais gostei foi o pó”* (P.M.). As respostas evidenciam que a proposta foi bem recebida pelo grupo.

Através da atividade percebi o quanto esse tipo de exploração é importante para desenvolver a experiência tátil e visual e também reduzir a resistência que muitas vezes impomos às crianças de não se sujarem.

Estimular os sentidos das crianças através desse tipo de atividade sensorial ajudam as crianças a explorar o mundo ao seu redor e ajudam as crianças a compreender estímulos e adquirir habilidades de forma prática e divertida.

Portanto, incorporar esse tipo de atividade na rotina das crianças permite que usem vários sentidos simultaneamente, como tocar, cheirar e ouvir, promovendo uma integração sensorial mais eficiente, aprendam a criar e experimentar, desenvolvendo a imaginação e explorando novas possibilidades. Momentos sensoriais compartilhados ajudam a construir vínculos e ensinam as crianças a respeitar o espaço e os sentimentos dos outros, promovendo um ambiente inclusivo, onde todas as crianças possam participar e se beneficiar.

3.7. Ação de bichinhos com frutas e legumes

Conhecer uma brincadeira antiga em que as crianças tinham que fabricar seu próprio brinquedo. Hoje essas crianças já são avós e pais. Essa foi a intenção de criar bichinhos com frutas e legumes. A atividade pediu participação e criatividade na hora de criar, pois tem que olhar para os legumes e com eles imaginar e criar seu próprio bichinho.

A ação envolveu a ideia do brincar, as memórias de familiares relacionadas a criação de bichinhos a partir de frutas: “Sou cria de fazenda onde posso dizer que foi muito legal, por exemplo a formação de curral de madeira com animais de frutas e com palitos de dente, as partes dos membros. Exemplo

jiló, beringela, limão e outros.” (memória 7); “...fazer boneco com caroço de manga...” (memória 31).

Mais uma vez o brincar marca as lembranças, dessa vez com uma materialidade que todos tem em casa. Na minha infância usava as mangas verdes que caíam do pé antes mesmo de crescerem e as utilizava para fazer porquinhos e vaquinhas.

Manoel de Barros em um de seus poemas cita: “Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia de fabricar os nossos brinquedos: eram boizinho de osso, bolas de meia, automóveis de lata” (2008, p.63). A infância simples e criativa do autor, onde as brincadeiras eram fruto da imaginação e da fabricação manual de brinquedos, me remete também a minha infância, assim como da memória narrada pelos pais.

Assim como na ação com cores, a proposta da atividade também veio de encontro ao objetivo de aprendizagem da BNCC para crianças bem pequenas do campo de experiência de TSCF: “Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2017, p.44).

Outro objetivo previsto para essa faixa etária é “ter acesso à produção sociocultural, apropriando-se do patrimônio histórico, artístico, científico, tecnológico e cultural” (UBERLÂNDIA, 2023, p. 19). Esse recorte reforça a importância de garantir que a criança tenha contato com diferentes manifestações culturais, incluindo o conhecimento de brinquedos antigos, ampliando assim seu repertório e sua compreensão sobre práticas e objetos de outras épocas.

Nesse mesmo horizonte formativo, a alimentação saudável constitui um tema essencial ao longo de toda a trajetória escolar. Na Educação Infantil, essa abordagem contribui de maneira significativa para que as crianças compreendam a importância de consumir alimentos nutritivos e desenvolvam hábitos que favoreçam seu bem-estar e sua saúde. A alimentação saudável é

um dos temas trabalhados em toda vida escolar. Na Educação Infantil essa iniciativa contribui para fortalecer e aprender sobre a importância de comer alimentos saudáveis.

A proposta de criar animais utilizando alimentos, além de tornar o momento das refeições mais lúdico e prazeroso, aproxima as crianças dos alimentos saudáveis, despertando nelas o interesse por uma alimentação equilibrada desde cedo. Ao explorar cheiros, cores e texturas, possibilita-se que a curiosidade se estenda também ao paladar, favorecendo a aceitação de novos sabores.

Outra questão importante a ser retratada com esse tipo de atividade é identificar brinquedos e brincadeiras de outras épocas, além de contribuir para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, promovendo a diversão e a interatividade das crianças, ampliando assim o repertório de brinquedos e brincadeiras.

A prática das turmas do G2 ocorreu no dia 25/11/2024 das 16h às 17h com a participação de 11 crianças. O número de crianças reduziu por conta de uma doença viral que atingiu quase metade da turma. Já na turma do G3 ocorreu no dia 26/11/2024 das 16h às 16h45 com a participação de 21 crianças. Ambas ocorreram nas salas de aula.

Previamente foi enviado às famílias um bilhete para que as crianças trouxessem de casa dois tipos diferentes de legumes ou frutas para que pudéssemos realizar a atividade.

Iniciei com a apresentação da proposta e exploração dos materiais que trouxeram de casa. Embora nem todas as crianças trouxeram, o número foi suficiente para que cada criança fizesse pelo menos um bichinho.

Figuras 104 e 105: Frutas e legumes do G2 e G3, respectivamente



Acervo fotográfico da autora

Outro material usado na atividade foram palitos de fósforos e de dentes com o objetivo de simular pernas, rabos e chifres dos animais. Perguntei às crianças se conheciam e como os chamavam. Na turma do G2 as crianças não souberam nomear nenhum dos dois tipos de palito. Já no G3 as crianças nomearam o palito de dentes e ao se referir ao palito de fósforo, uma criança disse “*palito de fogo*”. Expliquei como usá-los de forma adequada na brincadeira para evitar que se machucassem.

Na roda expliquei que a atividade era uma brincadeira antiga, da época dos meus avós, mas que eu também brinquei muito, em que usávamos legumes e frutas do quintal de casa para produzir bichinhos. Disse que antigamente o acesso a brinquedos era mais difícil, que a vida na roça muitas vezes era mais restrita e que nem sempre tínhamos condições de ter um brinquedo, por isso produzíamos os próprios brinquedos.

Figura 106: Roda de conversa G2

Acervo fotográfico da autora

Com as crianças posicionadas em roda no chão conversamos sobre a proposta e iniciei a exploração dos legumes e frutas. Na turma do G2 pedi que cada criança apresentasse, nomeei e pedi que cada um segurasse o elemento, sentisse o cheiro e apertasse, prática que já realizei em outros momentos e eles gostaram.

Ao mostrar a berinjela e perguntar o que era, uma aluna respondeu “*É uma calabresa.*” (A.). Quando mostrei a beterraba e perguntei qual era a cor, a resposta foi “*É roxa.*” (J.V.). Uma criança lambeu a beterraba e outra criança observando disse “*Tia, alguém lambeu.*” (J.A.).

Figuras 107 e 108: Exploração de legumes e frutas no G2

Acervo fotográfico da autora

Já na turma do G3 apenas fui questionando o que era cada um, visto que tinha um número maior de crianças e gastaríamos muito tempo caso fizesse como na turma do G2. Percebi que as crianças não sabiam nomear grande parte do que foi apresentado. Ao questionar o que era a berinjela, responderam que “*É uma beterraba*”. Ao questionar o que era o quiabo, responderam que “*É uma pimenta*” “*É um pimentão*” e ao questionar o que era o chuchu responderam que “*É uma pimenta*”. Essa apresentação dos alimentos evidenciou a necessidade de ampliar o repertório das crianças acerca das características, dos nomes e das propriedades dos vegetais, permitindo que observassem, comparassem e construíssem novas relações de sentido a partir do contato direto com cada elemento.

Figura 109: Exploração de legumes e frutas no G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Após a exploração, abri as caixas de palitos e perguntei os nomes e para que serviam. As respostas foram: “*Palito de fogo.*” e “*Palito de dente.*”

Iniciei a montagem de um bichinho para exemplificação e enfatizei novamente os cuidados com o uso dos palitos.

Na turma do G2, inicialmente, direcionei o que estava fazendo. Peguei uma batata e fiz um animal. O coloquei na palma da mão e perguntei o que eles achavam que era.

Figuras 110 e 111: Montagem de bichinho - Exemplificação na turma do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Durante a atividade, o analista pedagógico da escola entrou na sala e o convidei a participar. Ele compartilhou com as crianças que, na infância, costumava confeccionar esse tipo de brinquedo e se dispôs a produzir um junto com elas, possibilitando novas aprendizagens. A participação dele tornou o momento ainda mais significativo, por se tratar de um profissional da própria instituição, fortalecendo os vínculos e ampliando as referências das crianças dentro do espaço escolar.

Figura 112: Analista pedagógico na turma do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

No segundo momento da atividade as crianças escolheram uma fruta ou legume para criar um bichinho. Enfatizei sobre os cuidados com os palitos para evitar que se machucassem.

Figuras 1123 e 114: Escolha de legume ou fruta na turma do G2 e G3, respectivamente



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Na turma do G2 as crianças tiveram um pouco de dificuldade para fixar os palitos, visto que demandava certa força. Alguns espetaram os palitos de forma desordenada, outros já tinham intencionalidade no que estavam criando.

Figuras 115, 116 e 117: Montagens na turma do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Aos poucos foram surgindo alguns animais, conforme mostrado abaixo:

Figura 118: Vista superior da mesa da turma do G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Uma criança insistiu várias vezes que queria fazer um foguete, mesmo direcionando a atividade para que criasse um animal, fato que foi respeitado por se tratar de um momento de criação.

Na turma do G3 as crianças estavam bem ansiosas para criar seu bichinho. Ao se depararem com o animal feito de batata, as crianças reagiram com encantamento e surpresa. Aproximaram-se lentamente, inclinando o corpo para observar os detalhes, algumas tocando de leve como quem testa a textura e confirma se realmente *“é de verdade”*. Surgiram expressões espontâneas como olhos arregalados, sorrisos imediatos e comentários curiosos: *“Ele tem olho!”*, *“É um bichinho mesmo!”*, revelando que a mistura entre o familiar (o alimento) e o inesperado (a forma de animal) provocou admiração, imaginação e desejo de interagir.

O objeto, simples em sua materialidade, tornou-se porta de entrada para brincadeiras, narrativas e hipóteses infantis, mostrando o quanto a surpresa estética mobiliza a criatividade e o envolvimento das crianças pequenas.

Percebi que houve uma disputa por quantidade de palitos ao ponto de acabarem, sendo necessário fazer uma intervenção junto às crianças sobre o número de patas que os animais têm e dei exemplos.

Figuras 119, 120 e 121: Montagens na turma do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Figura 122: Disposição da turma do G3 durante a montagem dos bichinhos



Fonte: Acervo fotográfico da autora

As crianças então entenderam e retiraram o excesso de palitos e começaram a nomear os animais que estavam criando, citando “*porco de espinho*”, “*cempopeia*”, “*cavavalo*”. Observei que nessa turma as crianças faziam

as montagens e tentavam posicionar os palitos de forma que os animais ficassem de pé.

Na criação dos bichinhos com frutas e legumes, as crianças manipulavam os alimentos com curiosidade e imaginação, deixando emergir frases como “*Esse é meu bichinho!*”, “*É cobra*”, “*Meu bichinho anda!*” e “*Quero outro*”, mostrando como a combinação entre fantasia e experimentação material despertava inventividade e envolvimento na atividade.

Figura 123: Vista superior da mesa da turma do G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Após a finalização dos animais, propus que fizéssemos uma exposição para as famílias e a ideia foi aceita. Coloquei mesas forradas do lado de fora das salas de aula e pedi que as crianças colocassem os animais criados em cima para que as famílias vissem quando fossem buscá-los.

Figuras 124: Bichinhos para exposição das turmas G2



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Figuras 125: Bichinhos para exposição das turmas G3



Fonte: Acervo fotográfico da autora

Ao final da aula, momento em que os pais vêm até a sala de aula buscar a criança, puderam ver os animais criados junto às crianças que apresentaram cada um com propriedade. O interesse dos pais foi unânime, provavelmente por se tratar de algo que brincaram e também porque foi uma construção da criança.

Em tal atividade pude observar que conforme as crianças exploravam os alimentos, nas ações que realizavam, buscavam construir sozinhas seu bichinho ou observavam o colega para se inspirar. Aproveitei e chamei a atenção delas

para como cada uma fazia para construir seu brinquedo. Procurei mostrar que cada uma pode apresentar jeitos diferentes de fazer o brinquedo, quais habilidades utilizam e quais facilidades apresentam.

Nessa construção, os alunos trouxeram falas motivadoras, como: *“Olha que legal!”*, *“Eu também posso escolher uma coisa para fazer?”*, *“Nossa, que bichinho legal!”*, *“Olha como ela está construindo o animal dela!”* e *“Ficou muito legal o jeito como você construiu”*.

Concluída a montagem dos bichinhos, perguntei aos alunos o que eles acharam do processo, se eles já construíram brinquedos em casa e o que aconteceria com aqueles bichinhos depois de alguns dias. As crianças manifestaram que não era algo que haviam brincado antes e que gostaram muito. Também expliquei que o ideal para esse tipo de brincadeira é que usemos alimentos mais murchos, que normalmente vão ser descartados, evitando assim o desperdício.

A própria prática da brincadeira e do uso dos brinquedos com os quais não estamos habituados, apresenta aos alunos a possibilidade de reinterpretação dos materiais do cotidiano, assim como promove o contato com um brincar diferente daquele que estão acostumados no dia a dia. Trata-se de um momento no qual a ação conduz a experiência e a operação de comparação e diferenciação da brincadeira e do brincar passados com os presentemente vividos pela turma.

CONSIDERAÇÕES

No espaço escolar, a Arte configura-se como um campo sensível que favorece a expressão das emoções e a construção de aprendizagens vinculadas à ludicidade, à imaginação e à experimentação. Suas múltiplas linguagens despertam o interesse das crianças e ampliam as possibilidades de criação, permitindo que se conheçam mais profundamente e estabeleçam novas formas de relação com o mundo. Nesse sentido, torna-se essencial ofertar experiências que estimulem diferentes modos de expressão, acolhendo gestos, percepções e descobertas que emergem no cotidiano educativo.

O estudo buscou compreender como a experiência estética se manifesta nas práticas artístico-pedagógicas com crianças pequenas, articulando três dimensões: a teórica, sustentada pelas contribuições de Dewey, Duarte Jr., Larrosa e Kishimoto, Barbieri e Bosi; a normativa, à luz da BNCC e do documento orientador da RME; e a pedagógica, que investiga como propostas educativas podem promover vivências sensoriais e expressivas no contexto de 0 a 3 anos. Essa articulação permitiu analisar de que maneira tais referenciais apoiam a elaboração de um plano de ensino voltado ao conteúdo TSCF e CRL, favorecendo práticas mais intencionais, sensíveis e alinhadas à educação estética.

A partir dessas bases, tornou-se possível refletir sobre como experiências estéticas podem constituir caminhos formativos, fortalecendo a autonomia, a criatividade e a capacidade de atribuir sentido ao vivido.

Ao retomar o percurso, pude compreender como cada fase do processo de criação contribuiu para o desenvolvimento da prática e para minhas próprias percepções enquanto pesquisadora e professora. Na fase da idealização, reconheço que o desejo inicial de elaborar a experiência artística não se limitou a uma intenção pedagógica, mas revelou a importância do impulso criador como motor da ação educativa. Já a fase de coleta das memórias familiares evidenciou o quanto esses referenciais afetivos enriqueceram o trabalho, oferecendo um material subjetivo que ampliou meu olhar sobre as experiências

das crianças. Considerar as memórias da infância compartilhadas pelas famílias mostrou-se um elemento importante para orientar o planejamento das atividades, uma vez que amplia repertórios afetivos e aproxima a escola de histórias, culturas e vivências que atravessam a criança.

Na fase da ação, ao acompanhar as experimentações, pude observar como as crianças se envolvem sensorial e simbolicamente com as propostas, revelando modos singulares de criação, expressão e relação com o espaço. Por fim, a fase de reflexão permitiu analisar o processo como um todo, identificando aprendizagens e novos entendimentos sobre a potência estética e pedagógica dessas vivências.

Essa organização em fases, portanto, não apenas estruturou o percurso, mas também iluminou minhas percepções, aprofundando a compreensão sobre as ações realizadas e sobre aquilo que emergiu delas.

As propostas desenvolvidas demonstraram que atividades sensoriais e exploratórias ampliam as possibilidades de aprendizagem, criando ambientes férteis para descobertas e expressão. A observação atenta das interações das crianças permitiu reconhecer que práticas que valorizam o sentir contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e corporal, reafirmando o corpo como mediador do conhecimento e o brincar como linguagem fundamental da infância. A presença de elementos naturais, texturas variadas, aromas e objetos diversos mostrou-se especialmente potente para despertar curiosidade, imaginação e engajamento.

A ação com a água, por exemplo, revelou-se uma experiência estética completa, na qual a criança se desloca do cotidiano e mergulha em um espaço de criação, sensações e liberdade expressiva. A água, mais do que um recurso, tornou-se disparadora de descobertas e invenções, permitindo que as crianças compreendessem suas características por meio de experimentações e brincadeiras espontâneas.

Da mesma forma, a terra configurou-se como um material maleável e aberto, possibilitando moldar, cavar, construir e imaginar. Suas propriedades estimularam a fantasia, a criatividade, a conexão com a natureza e potencializou

a percepção visual e tátil, permitindo que as crianças atribuíssem novos sentidos ao material e às formas criadas.

Outras experiências, como o contato com o sagu colorido, o pisar em diferentes superfícies e a experimentação de sabores e aromas, fortaleceram a percepção tátil, olfativa e gustativa, ampliaram repertórios sensoriais e contribuíram para reduzir resistências como em relação a novos alimentos. A integração entre exploração corporal, narrativas, materiais e espaços organizados intencionalmente favoreceu interações ricas e aprendizagens significativas, além de promover um ambiente mais positivo em torno da alimentação.

Nesse mesmo movimento, a experiência com as cores ampliou as possibilidades expressivas, ao convidar as crianças a observar transformações cromáticas, misturas e contrastes, despertando curiosidade, encantamento e imaginação.

A proposta de construir animais utilizando frutas e legumes reforçou essa perspectiva ao aproximar as crianças dos alimentos de modo criativo e sensível. Além de ampliar o repertório lúdico e permitir a comparação entre brincadeiras atuais e de outras épocas, essa atividade incentivou uma relação mais positiva com a alimentação, fortalecendo vínculos afetivos e estimulando a curiosidade diante de novos elementos.

A análise das práticas à luz da fenomenologia evidenciou que a aprendizagem na Educação Infantil emerge da experiência sensível e direta das crianças com o mundo. Ao valorizar o vivido, essa abordagem mostra que conhecer envolve perceber, sentir, explorar e produzir significados, revelando que cada ação realizada é um acontecimento carregado de intencionalidade. A observação das interações corporais com os materiais naturais permitiu compreender a profundidade das aprendizagens que surgem do contato imediato com o ambiente. Dessa forma, a fenomenologia não apenas sustentou uma leitura mais sensível dos processos, como reafirmou a importância de práticas que reconhecem a criança como sujeito de experiência e de construção de sentido. Nesse contexto, a fala “*Tem sabor vermelho*”, dita por uma criança

do G2, revela uma percepção global e sensorial própria da infância, na qual as fronteiras entre os sentidos ainda não estão rigidamente delimitadas. Sob o olhar fenomenológico, essa expressão mostra como a criança atribui significado ao mundo a partir da experiência vivida, unindo sensações de forma espontânea. Em vez de separar sabor e cor como categorias distintas, ela traduz a experiência do alimento de maneira integrada, evidenciando um modo de conhecer que nasce do sentir.

As ações que realizei proporcionaram avanços significativos nas diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. As crianças ampliaram seu repertório linguístico, passando a nomear com maior precisão os alimentos e objetos explorados. Também percebi o fortalecimento da curiosidade e da capacidade investigativa, evidenciado pela atenção aos detalhes e pela comparação entre as características dos elementos apresentados.

No campo dos conhecimentos sobre alimentação, as crianças ampliaram a compreensão sobre cores, formas, texturas e usos dos alimentos, construindo referências importantes para hábitos saudáveis. Houve ainda progressos na comunicação oral, com maior iniciativa para participar de conversas, expressar ideias e dialogar com os colegas durante as atividades.

Outro aspecto notável foi o aumento da autonomia, tanto na exploração dos materiais quanto nos registros de suas descobertas, demonstrando segurança e envolvimento nas propostas. Além disso, o trabalho coletivo favoreceu a convivência, o respeito mútuo e a cooperação, fortalecendo as relações sociais dentro do grupo.

De modo geral, as práticas realizadas mostram que a educação do sentir se concretiza quando as crianças exploram o mundo com o corpo todo, vivenciando experiências que ampliam sensibilidade, autonomia e criatividade. Ao organizar espaços intencionais e oferecer materiais diversos, naturais, táteis e expressivos, favorece-se uma aprendizagem que nasce da curiosidade, da emoção e da interação direta com o ambiente. Essas vivências revelam que explorar, imaginar e descobrir são caminhos fundamentais para o

desenvolvimento integral, permitindo que as crianças compreendam limites, possibilidades e relações presentes no cotidiano.

Nesse mesmo percurso, além das descobertas proporcionadas pelas propostas, emergiram também alguns desafios que acompanharam as propostas, especialmente relacionados ao contato com materiais e sensações pouco familiares. Algumas crianças demonstraram hesitação inicial diante de materiais desconhecidos, como texturas mais úmidas ou pegajosas, enquanto outras apresentaram receio de experimentar novos sabores ou manipular elementos naturais. Somaram-se a isso as tensões recorrentes sobre “não se sujar” ou “não mexer”, muitas vezes associadas a expectativas familiares ou representações culturais sobre cuidado e organização. No entanto, ao serem acolhidas com sensibilidade, essas resistências transformaram-se em oportunidades de escuta e adaptação, permitindo que cada criança avançasse em seu próprio tempo. Assim, as dificuldades não atuaram como barreiras, mas como parte constitutiva do processo, ampliando a compreensão das necessidades do grupo e fortalecendo o papel da experiência estética como caminho de abertura, confiança e construção de novas formas de sentir.

A análise das práticas evidencia que a experiência sensorial articula-se profundamente com o potencial formativo da experiência estética. Ao reconhecer o ambiente como organizador das interações e o brincar como eixo estruturante da infância, ampliam-se as oportunidades de sentir, criar e interpretar o mundo. Assim, reafirma-se a importância de uma educação do sensível, que acolhe a percepção como parte constitutiva do conhecimento e da relação consigo, com o outro e com a natureza.

Os resultados alcançados ao longo deste estudo apontam para a necessidade de aprofundar práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito de experiência, memória e cultura. Quando a escola escuta as narrativas familiares, valoriza a sensibilidade infantil e cria oportunidades de exploração significativa, produz-se um ambiente no qual as aprendizagens ganham densidade e relevância. Assim, como desdobramento deste trabalho,

tornam-se necessárias algumas proposições para a continuidade e o aprimoramento da prática docente na Educação Infantil.

Em primeiro lugar, destaca-se a importância de institucionalizar processos sistemáticos de escuta das memórias familiares. Os relatos dos pais revelaram-se fundamentais para compreender os repertórios culturais das crianças e delinear propostas pedagógicas mais contextualizadas. Investir em dispositivos como diários de memória, entrevistas sensíveis, fotografias comentadas ou rodas de conversa com familiares pode ampliar essa aproximação entre escola e comunidade, fortalecendo os vínculos e enriquecendo o planejamento educativo.

Além disso, torna-se relevante intensificar práticas que valorizem a experiência estética e sensível, como condição para a produção de pensamento e para a partilha do sensível. A ampliação de atividades que mobilizem os sentidos como exploração de texturas, cores, sons, aromas, materiais naturais e experiências culinárias permitiu às crianças construir conhecimentos pela via do corpo e dos afetos, ressignificando sua relação com o mundo.

Outra proposição refere-se à ampliação dos espaços de narrativa com práticas que promovem a escuta das histórias que as crianças contam sobre si, sobre suas famílias e sobre o que vivenciam cotidianamente tornam-se fundamentais para que a experiência se converta em formação. Promover, no planejamento pedagógico, momentos dedicados ao relato, à conversa e à reflexão infantil contribui para que a linguagem seja compreendida como espaço de subjetivação e elaboração de sentidos.

Do mesmo modo, é indispensável fortalecer o brincar como forma de conhecimento e cultura infantil, conforme defendido por Kishimoto. A articulação entre exploração e ludicidade potencializa processos investigativos e simbólicos, permitindo que as crianças experimentem papéis, reconstruam significados e ampliem sua compreensão do cotidiano. O brincar, nesse contexto, não é apenas atividade, mas modo de produzir mundo.

Paralelamente, a valorização das memórias como fonte de identidade, sugere o desenvolvimento de projetos que integrem escola, família e

comunidade por meio de histórias de vida, tradições, saberes culinários, objetos afetivos e narrativas intergeracionais. Tais propostas reforçam o sentimento de pertencimento e ampliam a leitura que as crianças fazem de seu lugar no tempo e no espaço.

Por fim, os resultados apontam para a necessidade de uma postura docente sensível, investigativa e reflexiva. O professor, ao assumir uma atitude de escuta e abertura, capaz de interpretar tanto os gestos quanto as narrativas das crianças, fortalece a construção de um ambiente educativo no qual a experiência, em sua complexidade, se torna motor do aprender. A documentação pedagógica, os registros sistemáticos e a análise contínua das práticas emergem como ferramentas fundamentais para sustentar essa postura profissional.

Em síntese, as proposições delineadas aqui buscam reafirmar a centralidade da experiência e da sensibilidade nos processos de aprendizagem da Educação Infantil. Ao avançar na direção de práticas pedagógicas que reconheçam a potência dos encontros entre escola, criança e família, reafirma-se uma concepção de educação que ultrapassa a transmissão de conteúdos, configurando-se como espaço de formação integral, de criação de mundos e de produção de sentidos. Nesse movimento, ressalto a importância dessas experiências para o desenvolvimento integral das crianças pequenas, uma vez que ampliam repertórios, despertam curiosidades, fortalecem vínculos afetivos com o conhecer e possibilitam formas singulares de expressão.

À luz das reflexões desenvolvidas, reforço a relevância de reconhecer a experiência estética como dimensão formativa indispensável no trabalho docente. Entendida como uma forma de percepção atenta e profunda, possibilita práticas artístico-pedagógicas que valorizam a expressão e a sensorialidade como fontes legítimas de conhecimento. A Arte, nesse contexto, tem papel central: ela convoca o estranhamento, a curiosidade e a experimentação, instaurando oportunidades significativas de aprendizagem.

Diante do que foi exposto, as ações realizadas evidenciam a importância de superar a concepção de que a criança “não deve se sujar”. A exploração com

o corpo inteiro - tocar, cheirar, ouvir e experimentar - favorece aprendizagens concretas e prazerosas, estimulando a imaginação, a criação, a cooperação e o fortalecimento de vínculos. Além disso, os momentos de exploração compartilhada promovem o respeito mútuo e contribuem para a construção de um ambiente inclusivo, no qual todas as crianças participam e se beneficiam das experiências propostas.

Conclui-se que educar pelo sentir significa compreender o corpo como produtor de saberes, o ambiente como parceiro do processo educativo e o brincar como linguagem essencial da infância. Incorporar experiências sensoriais ao cotidiano escolar possibilita um desenvolvimento mais humano, consciente e integrado às emoções e à natureza, fortalecendo a formação de sujeitos que aprendem a olhar, interpretar e relacionar-se com o mundo de maneira mais plena. Como nos lembra Manoel de Barros, é preciso “desver o mundo” para reencontrar o encanto do que é simples, permitindo que a percepção se renove e que as coisas ganhem outras formas de existir. Nesse sentido, as experiências sensíveis criadas na escola não apenas ampliam repertórios, mas também cultivam essa capacidade de ver para além do comum, despertando modos mais poéticos, curiosos e afetivos de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Planeta, 2008.

BARROS, Manoel de. **Livro das Ignorâças.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Fenomenológica em Educação: possibilidades e desafios.** Paradigma, São Paulo, v. XLI, p. 30-56, 2020. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p30-56.id928>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** Petrópolis: Vozes, 1998.

COUTINHO, Rejane. **Vivências e experiências a partir do contato com a arte.** Encontro Expedições Culturais: Olhares e descobertas, São Paulo, 2003. Disponível:

<<https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/documentos.aspx?menu=2&projeto=2>> Acesso em 20/04/2024.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é beleza: experiência estética.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2, ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

PIAZZA, Makeila Alves; SIEMSEN, Felicia; COSTA, Humberto; STOLTZ, Tania; GUÉRIOS, Ettiène. Estética do cotidiano: sensibilidade como percurso na educação infantil. *Interference Journal*, v. 11, n. 2, p. 178-201, 2025. <https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p178-201>

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. Uberlândia, 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Fascículo da **Educação infantil**. Uberlândia: SME, 2023. Disponível em <<https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/12/Fasciculo-da-Educ.-Infantil.pdf>> Acesso em 18/11/2025.

APÊNDICE

MEMÓRIAS COLHIDAS DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS EM 07/08/2024

1. “Tinha um pé de manga no quintal da minha casa e quando era o dia de pegar era uma farra, colocavam do lado de fora, na rua, e fazíamos uma cabana, ficávamos dentro dos galhos, toda a vizinhança...era muito bom!!! Quando chovia, também brincávamos na rua na enxurrada, correndo, chutando a água nos colegas...” (1983)
2. “Quando criança, cresci em uma cidade muito pequena com muito espaço e, principalmente, terra para brincar. Certo dia, resolvemos que iriam construir uma rodovia nessa terra. Fizemos muito barro, cavamos muito, fizemos uma mini rodovia e brincamos muito com nossos carrinhos, caminhões e trator de brinquedo. Tanto que hoje eu quero dar um trator de brinquedo para meu filho.” (1986)
3. “Brincava de fazer comidinha no quintal da minha avó. Ela dava algumas coisas e a comida era feita de verdade. Amava criar balizas, cada uma de uma cor.” (1994)
4. “Brincar de fazer comidinha. Minha bisavó emprestava algumas panelinhas de ferro, minhas primas mais velhas faziam um fogão de lenha e fazíamos comida de verdade. Fazer fazendinha com gravetos e sementes. Brincar nos montes de terra. Brincadeiras de rua, de roda.” (1989)
5. “Brincava na terra de fazer pão de queijo, de comidinha, mãe fazia o fogão de lenha e eu e as minhas primas faziam a comida. Nadava muito em um córrego, andava a cavalo, subia no pé de tamarindo, foi uma infância muito feliz. Na cidade brincava na rua de pique-pegas, pique esconde, amarelinha, carimbada.” (1980)

6. “Infância muito rica na roça: comer fruta do pé (goiaba com bichos rsrs), leite direto da teta da vaca, andar a cavalo, pescar lambari com balde, ver e acompanhar o crescimento de hortaliças direto da horta, brincar na grama, ver vaca comer sal no cocho, correr embaixo do pé de manga e ver os porquinhos se multiplicando no chiqueiro.” (1984)
7. Sobre a infância me recordo de várias que foram legais. Sou cria de fazenda onde posso dizer que foi muito legal, por exemplo a formação de curral de madeira com animais de frutas e com palitos de dente as partes dos membros. Exemplo jiló, beringela, limão e outros. Também as garrafas pets fazer caminhões e com as tampas as rodas. Também fazia bolinhos de barro.” (1987)
8. “Brincar de fazendinha usando gravetos, palitos de picolé, carrinho de garrafa pet. Plantar semente e acompanhar o crescimento. Castelinho de barro.” (1998)
9. “Montava fogão com tijolos no fundo da casa e fazia comidinha de verdade com as panelas velhas e acendia o fogo com gravetos secos caídos no fundo do quintal. Fazia roupas para as bonecas com retalhos que sobravam das costuras da minha avó.” (1989)
10. “Brincar de fazendinha no fundo do quintal de terra do vizinho, pois na minha casa era tudo cimentado. Fazia as cercas de palitos, as casinhas e andávamos com os carrinhos nas estradas, colocávamos os animais etc.” (1980)
11. “Brincava muito na água, na chuva, no barro (morava na roça). Apanhava espigas de milho, vestia roupinhas, punha para dormir e subia muitos em árvores porque era danada.” (1950)
12. “Sempre que penso em infância, me lembro da minha avó paterna. Eu passava as férias na casa dela em outra cidade e ficávamos somente eu e ela, então a atenção dela era somente comigo. Ela me deixava brincar de casinha, panelinhas, fogãozinho de mentira, com animais (galinha, codorna, pássaro), de boneca, de terra, água em bacia, tanque... Ia muito também para a fazenda do meu avô, onde tinha córrego, bica d’água, pegava laranja e fazia vaso de flor, pique-pegas com os primos, casinha, nadar, explorar os pastos fazendo caminhada.” (1988)
13. “Na minha infância eu brinquei muito de bola, brinquei de fazer comida, de fazer panelas e xícaras de argila, brinquei muito na chuva, andar descalço, etc.” (1982)
14. “Acredito que como a maioria dos pais, cresci brincando na rua com os vizinhos, jogava muito futebol, pois o fluxo de carros era pequeno, estava com os amigos na rua ou com os primos, sempre brincando. Fazíamos flechas, carrinhos de rolimã, jogos de latas, etc. Tela era raro.” (1984)
15. “Morando no interior de Goiás, família grande. Fim de semana na casa da avó, quintal grande, muitas árvores frutíferas, galinheiro, brincava de casinha

debaixo dos pés de mandioca, fazia bolo de barro, subia nas árvores para brincar e pegar frutas. Eu tinha umas minhas que moravam ao redor de uma praça, meu avô era dono da lanchonete da cidade. Pegávamos flores para fazer comidinhas, brincávamos de cozinhadinha e fazíamos barquinho de papel na enxurrada.” (1987)

16. “Brincava de carrinhos feito com rolamentos, fazia e soltava pipa, jogava bolinhas de gude, peão, este último confeccionado por mim, brincava muito com carrinho, na época eram feitos de plástico. Jogava tênis, futebol com golzinho de caixote.” (1975)

17. “Encher caixa de sapato com terra e depois pegar minhocas, caracol de jardim e folhas e criar os bichinhos. Brincar com bonecos e barquinhos na enxurrada da chuva.” (1984)

18. “Brincar na rua sem preocupação de maldade; Brincar no quintal da minha avó com terra; Brincar no quintal de comidinha com as plantações; Brincar de pique-pegas, queimada; Brincar na enxurrada.” (1987)

19. “Jogar vídeo game, bola.” (1975)

20. “Minha memória de infância era quando minha mãe ia para a máquina de costura e eu ficava brincando com os carretéis de linha e barbante. Na chuva brincava na lama. Após a chuva fazia bolinhos de lama. Fazia carrinho com lata de óleo e tampa de refrigerante.” (1992)

21. “Fazer *capeletti* com minha avó para comemorar o natal com toda família reunida. Se tornou tradição.” (1995)

22. “Jogo de beto com lata de óleo.” (1978)

23. “Latinha de sardinha e fazia com barro, virar tijolo para fazer forno.” (1981)

24. “Soltar pipa, jogar biloca”. (1983)

25. “Pique-pegas, soltar pipa, subir em árvore, estilingue, andar a cavalo, biloca.” (2000)

26. “Bolinho de barro, bolinhas de sabão com cabo de mamona.” (1983)

27. “A memória escolhida para o relato é o contato com a natureza. Mais especificamente brincar com areia e barro.” (1990)

28. “Me lembro quando morava na fazenda fazia uns tratores de buriti, maria fumaça com litros de óleo, furava o fundo todo com pregos e deixava uma parte aberta para colocar folhas de bananeira, fazia alça com arame e colocava fogo e corria o dia todo.” (1989)

29. “Sempre que havia um fim de semana, passava o dia de domingo na roça. Adorava fazer bolo de terra, colocava os ingredientes (folhas, flores, grama, grãos) para o bolo ficar mais gostoso. Nas férias sempre passava com minhas primas e irmão e minha tia fazia água com sabão para escorregarmos no chão. Éramos sereias.” (1994)

30. “Brincadeira de roda.” (1981)

31. “Me recordo da liberdade de brincar na rua, subir em montes de areia quando havia construções na rua de casa. Brincadeiras como queimada, fazer boneco com caroço de manga, brincar de batalha com pedrinhas.” (1987)

32. “Escorregar em um morro com papelão; Fazer pipa; Fazer corrida de tampinha na terra; Brincar de guerra de mamona; Assava queijo no fogão à lenha; Fazia pipoca com temperos de miojo da minha avó quando ela ia dormir.” (sem ano)

33. “Eu e meu irmão pegávamos girino em um córrego que passava no fundo da nossa casa, no qual nadamos várias vezes nele. Levava os girinos para casa e colocava em um aquário, esperando virar sapo. Porém quando viajamos e voltamos ele não estava mais no aquário, reviramos a casa e nunca encontramos esse sapo...kkkk.” (1988)

34. Brincadeiras de rua: pique-pega, carimbada, bandeirinha estourada, pula corda, bicicleta, balão com água, soltar pipa, escorregar no chão com água e sabão.” (1989)

35. “Guardava vagalumes nos vidros de remédio, fazia bolos de terra, subia em árvores e fazia casa imaginária.”

36. “Lembro de gostar muito de fazer teatro. Minhas primas e eu pegávamos lençóis e roupas para fazer cenários e vestimentas.” (1990)

37. “Me lembro de brincar de fazer maquiagem no meu avô. Misturava as cores e passava em todo o rosto dele. Ele também deixava fazer penteados malucos.” (1981)

38. “Uma das minhas lembranças é quando ia na igreja e não podia levar brinquedo e eu fazia uma boneca com blusa de frio. Gostava também de fazer comidinhas com terra, soltar pipa e brincar de bilocas. Outra lembrança era cavucar a terra para achar minhocas.” (1992)

39. “Recordo quando eu fazia natação e minha avó me levava e depois saía para comer pastel. Brincava de carimbada na rua.” (1986)

40. “Por ser de família italiana sempre fazíamos macarrão juntos. A família toda se juntava num processo de três dias para fabricar desde o recheio, massa, rechear, fazer a dobra do *capeletti*, por para secar e embalar. São lembranças

maravilhosas que nos permitia explorar tato, cheiro, texturas e experiência maravilhosas.” (1987)

41. “Eu gostava muito de brincar no córrego que passava no quintal da fazenda onde morava, andava na água, pisava nas folhas e no lodo que formava nas margens, sempre escorregava e caía.” (1980)

Obs.: Memórias da 1 a 16 são das famílias do G2 e da 17 a 41 das famílias do G3.