

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS EDUCATIVAS  
IMBRICADAS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

SILVANE JUNIOR LEANDRO

ORIENTADORA: Profa. Dra. SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO

JOINVILLE – SC

2023

SILVANE JUNIOR LEANDRO  
EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS EDUCATIVAS  
IMBRICADAS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto.

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

L437e	<p>Leandro, Silvane Junior Experiências estéticas na educação infantil: práticas educativas imbricadas na documentação pedagógica / Silvane Junior Leandro; orientadora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto. – Joinville: Univille, 2023.</p> <p>117 f. : il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Arte – estudo e ensino. 2. Práticas de ensino. 3. Artes e crianças. I. Pillotto, Silvia Sell Duarte (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 372.5</p>
-------	--

**Termo de Aprovação**

**“Experiências Estéticas na Educação Infantil: Práticas Educativas Imbricadas na Documentação Pedagógica”**

por

Silvane Junior Leandro

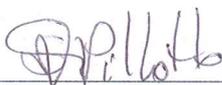
**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto  
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Yára Christina Cesário Pereira  
(UNIVALI)

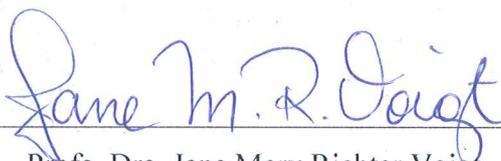
Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia  
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



---

Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto  
Orientadora (UNIVILLE)



---

Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 23 de fevereiro de 2024.

## AGRADECIMENTOS

Pensar em todo processo de estudos e pesquisa me fez reconhecer o quando sou grata pelas pessoas que estiveram ao meu lado, me acolheram, me estenderam as mãos e me ajudaram a passar por essa etapa tão importante em minha vida. Nesse percurso, além de aprendizagens significativas aconteceram construções afetuosas e fortalecimento de amizades.

O Mestrado em Educação foi um sonho que estava distante, um objetivo e uma meta que tracei e com muita dedicação e esforço busquei alcançar, então por tudo que conquistei sou grata.

Ao meu soberano Deus, meu Pai, pois clamei a ELE e sempre me escutou, pude sentir sua presença em todo o processo da pesquisa, concedendo a mim sabedoria e tranquilidade nos dias mais difíceis dessa caminhada.

Ao meu amor Jaisson Pereira Leandro, que me apoiou, esteve presente a me incentivar todos os dias a seguir em frente. Também as minhas amadas filhas Vitória Junior Leandro e Juliana Junior Leandro, que com muito amor entenderam toda a minha ausência e estavam sempre ao meu lado.

A minha mãe Terezinha Coelho Juniore a meu Pai Geronimo Junior que desde muito pequena me ensinaram o valor da educação e a importância do compromisso e responsabilidade com o que assumimos, sempre com total engajamento, empatia e respeito para com o outro.

Sou grata a minha professora e orientadora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto que sempre com muita prontidão esteve disponível a me ensinar, orientar, mostrar o caminho da pesquisa e com afeto despertou em mim cada vez mais a paixão pela educação e a forma mais linda de educar e ensinar por meio da sensibilidade, do olhar sensível e da escuta atenta.

Agradeço a todos os meus colegas do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), pois foi o primeiro espaço de estudos que pude ter contado com a pesquisa e, dessa forma entrelaçar meus estudos, permitindo uma riqueza de interações e trocas de conhecimento.

Gratidão aos colegas e aos professores do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, pois com muita união fomos juntos superando os desafios e conquistando novas aprendizagens.

Por fim, quero agradecer a Gestão da Escola Municipal Presidente Castello Branco, que abriu as portas do campo de pesquisa a mim e me apoiou em todos os momentos, sendo compreensiva e acrescentando ao meu trajeto como pesquisadora sua experiência e conhecimento. As famílias que permitiram realizar a pesquisa e como não agradecer as crianças, que com muito entusiasmo e disposição se envolveram sendo dessa forma possível a realização da pesquisa.

## RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), ambos da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). A indagação inicial de pesquisa pautou-se na seguinte questão: a Documentação Pedagógica pode ser um instrumento de visualidade nos processos sensíveis de crianças e professores/as e da Educação Infantil? Como as Experiências Estéticas e as narrativas, articuladas à Documentação Pedagógica, podem nortear as práticas educativas docentes e vice-versa? Com base nessas questões, o objetivo da dissertação foi tematizar sobre as Experiências Estéticas e as narrativas, articuladas à Documentação Pedagógica, como norteadoras das práticas educativas na Educação Infantil. O campo de investigação foi no município de Joinville, Santa Catarina/Brasil, na Escola Municipal Presidente Castello Branco Extensão, com 25 crianças que frequentam a Educação Infantil, sob minha responsabilidade como professora da turma. Nos percursos da dissertação, o estudo e o aprofundamento de autores fundantes foram imprescindíveis para que houvesse apropriação compreensiva da abordagem escolhida – narrativa e dos conceitos necessários para a ampliação reflexiva do tema estudado e pesquisado. Os/As autores/as foram: Paulo Fochi (2016; 2021) e Luciana Esmeralda Ostetto (2000; 2004; 2005; 2012; 2017), sobre Documentação Pedagógica; Susana Vieira Rangel da Cunha (2002; 2022), Madalena Freire (1995a; 1995b; 1996) e Walter Omar Kohan e Rosana Aparecida Fernandes (2020), sobre infâncias e práticas educativas; Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto (2022), João Francisco Duarte Júnior (1998, 2010; 2012) e Jorge Larrosa (2001; 2002), respectivamente, sobre Educação Estética e experiência; Souza e Mariana Martins Meireles (2018), Maria da Conceição Passeggi (2014) e Daniel Bertaux (2010), sobre a abordagem narrativa e a análise compreensivo-interpretativa. Além disso, os/as autores/as fundantes e os/as demais encontrados/as durante o percurso de investigar contribuíram para reiterar as relações entre o planejar/decidir, o fazer/refletir e o registrar/(re)significar, que subsidiaram os atravessamentos nas Experiências Estéticas, na Documentação Pedagógica e nas práticas educativas, sustentadas pelos vínculos afetivos. A dissertação teve cunho qualitativo, pautada no viés narrativo (auto)biográfico, levando em conta aspectos como a compreensão das infâncias, a escuta, o diálogo e os laços afetivos, imbricados na Documentação Pedagógica. Envolveu oito Proposições Estéticas com 16h, divididas em duas horas de duração para cada encontro propositivo. Os procedimentos metodológicos se fundamentaram em: observação/interação, caderno de experiência (anotações), registros fotográficos e audiovisuais, bem como produções das crianças e minhas. A recolha da produção/coleta de dados trouxe subsídios importantes para a construção da Documentação Pedagógica, possibilitando outros modos de registro, que ultrapassaram o modelo padronizado, levando em conta o olhar das crianças e da professora/pesquisadora/aprendiz. A análise durante as práticas educativas, pautadas nas Experiências Estéticas, captaram os modos de expressão (corporal, visual, sonoro, entre outros) das crianças, integrados à Documentação Pedagógica, que aconteceu durante todo o processo. Os resultados apontaram para a relevância das relações entre as práticas educativas e a Documentação Pedagógica, tendo as Experiências Estéticas como condutoras do processo, pois as vozes das crianças e da professora ganharam potência e mobilizaram o movimento entre o aprender/sentir e o sentir/ensinar. Além disso, as Experiências Estéticas articuladas à Documentação Pedagógica são fundamentais

para estarmos atentos/as às subjetividades de cada criança, mobilizando as individualidades em direção à coletividade. Atuamos na docência como narradores/as dos saberes e das experiências das crianças ao mesmo tempo em que nos nutrimos de suas narrativas e das nossas próprias.

**Palavras-chave:** Experiência Estética. Práticas Educativas. Documentação Pedagógica. Educação Infantil. Narrativas.

*AESTHETIC EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
EDUCATIONAL PRACTICES EMBEDDED IN EDUCATIONAL DOCUMENTATION*

**ABSTRACT**

This dissertation is linked to the Graduate Degree Program – master's degree in education and the Center for Art Research in Education (NUPAE), both from the University of the Joinville Region (UNIVILLE). The initial research question was based on the following question: Can the Educational Documentation be an instrument of visibility in the sensitive processes of children and teachers and Early Childhood Education? How can Aesthetic Experiences and narratives, articulated in the Educational Documentation, guide teaching practices and vice versa? Based on these questions, the objective of the dissertation was to theme the Aesthetic Experiences and narratives, articulated in the Educational Documentation, as guides of educational practices in Early Childhood Education. The research field was in the municipality of Joinville, Santa Catarina/Brazil, at the Presidente Castello Branco Extension Municipal School, with 25 children attending Early Childhood Education, under my responsibility as teacher of the group. In the course of the dissertation, the study and the deepening of founding authors were indispensable for there to be comprehensive appropriation of the chosen approach – narrative and the concepts necessary for the reflective expansion of the studied and researched topic. The authors were: Paulo Fochi (2016; 2021) and Luciana Esmeralda Ostetto (2000; 2004; 2005; 2012; 2017), on Educational Documentation; Susana Vieira Rangel da Cunha (2002; 2022), Madalena Freire (1995a; 1995b; 1996) and Walter Omar Kohan and Rosana Aparecida Fernandes (2020), on childhood and educational practices; Marly Ribeiro Meira and Silvia Sell Duarte Pillotto (2022), João Francisco Duarte Júnior (1998, 2010; 2012) and Jorge Larrosa (2001; 2002), respectively, on Aesthetic Education and experience; Souza and Mariana Martins Meireles (2018), Maria da Conceição Passeggi (2014) and Daniel Bertaux (2010), on the narrative approach and the understanding-interpretative analysis. In addition, the founding authors and others found during the investigation journey contributed to reiterate the relationships between planning/decide, making/reflecting and recording/(re)meaning, which supported the crossings in the Aesthetic Experiences, the Educational Documentation and the educational practices, supported by the affective links. The dissertation was qualitative in nature, based on (self-)biographical narrative bias, taking into account aspects such as understanding childhoods, listening, dialogue and affective ties, imbricated in the Educational Documentation. It involved eight Aesthetic Propositions at 4 p.m., divided into two hours in duration for each proposed meeting. Methodological procedures were based on: observation/interaction, notebook of experience (annotations), photographic and audiovisual records, as well as productions of children and mine. The collection of production/data collection brought important subsidies for the construction of the Educational Documentation, enabling other methods of registration, which exceeded the standardized model, taking into account the eyes of the children and the teacher/researcher/learning. The analysis during the educational practices, based on the Aesthetic Experiences, captured the modes of expression (corporeal, visual, sound, among others) of the children, integrated in the Educational Documentation, which took place throughout the process. The results pointed to the relevance of the relationships between educational practices and Educational Documentation, with Aesthetic Experiences as the conductor of the process, because the voices of children and the teacher gained power and mobilized the movement between learn/feel and

feel/teach. In addition, the Aesthetic Experiences articulated in the Educational Documentation are fundamental to being aware of the subjectivities of each child, mobilizing individualities towards the collective. We act in docence as narrators of children's knowledge and experiences while nurturing their narratives and our own.

**Keywords:** Aesthetic Experience. Educational Practices. Educational Documentation. Early Childhood Education. Narratives.

## *EXPERIENCIAS ESTÉTICAS EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTEGRADAS EN LA DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA*

### **RESUMEN**

Esta disertación está vinculada al Programa de Licenciatura: Máster en Educación y al Centro de Investigación Artística en Educación (NUPAE), ambos de la Universidad de la Región de Joinville (UNIVILLE). La pregunta de investigación inicial se basó en la siguiente pregunta: ¿Puede la documentación educativa ser un instrumento de visualización en los procesos sensibles de los niños y los profesores y la educación infantil temprana? ¿Cómo pueden las experiencias estéticas y narrativas, articuladas en la documentación educativa, guiar las prácticas de enseñanza y viceversa? Basándose en estas preguntas, el objetivo de la disertación fue tratar las experiencias estéticas y las narrativas, articuladas en la documentación educativa, como guías de prácticas educativas en la educación infantil temprana. El campo de investigación estaba en el municipio de Joinville, Santa Catarina/Brasil, en la Escuela Municipal de Extensión presidente Castello Branco, con 25 niños que asistieron a la Educación Infantil Inicial, bajo mi responsabilidad como profesor del grupo. En el transcurso de la disertación, el estudio y la profundización de los autores fundadores fueron indispensables para que existiera una apropiación integral del enfoque elegido: narrativa y los conceptos necesarios para la expansión reflexiva del tema estudiado e investigado. Los autores fueron: Paulo Fochi (2016; 2021) y Luciana Esmeralda Ostetto (2000; 2004; 2005; 2012; 2017), sobre documentación educativa; Susana Vieira Rangel da Cunha (2002; 2022), Madalena Freire (1995a; 1995b; 1996) y Walter Omar Kohan y Rosana Aparecida Fernandes (2020), sobre prácticas infantiles y educativas; Marly Ribeiro Meira y Silvia venden Duarte Pillotto (2022), João Francisco Duarte Júnior (1998, 2010; 2012) y Jorge Larrosa (2001; 2002), respectivamente, sobre educación estética y experiencia; Souza y Mariana Martins Meireles (2018), Maria da Conceição Passeggi (2014) y Daniel Bertaux (2010), sobre el enfoque narrativo y el análisis interpretativo de la comprensión. Además, los autores fundadores y otros encontrados durante el viaje de investigación contribuyeron a reiterar las relaciones entre planificar/decidir, hacer/reflexionar y registrar/(re)significar, lo que respaldó los cruces en las experiencias estéticas, la documentación educativa y las prácticas educativas, respaldados por los vínculos afectivos. La disertación fue de naturaleza cualitativa, basada en el sesgo narrativo (auto)biográfico, teniendo en cuenta aspectos como la comprensión de la infancia, la escucha, el diálogo y los lazos afectivos, imbricados en la Documentación pedagógica. Implicaba ocho propuestas estéticas a las 16:00, divididas en dos horas de duración para cada reunión propuesta. Los procedimientos metodológicos se basaron en: observación/interacción, cuaderno de experiencia (anotaciones), registros fotográficos y audiovisuales, así como producciones de niños y mío. La recopilación de producción/recopilación de datos trajo subvenciones importantes para la construcción de la Documentación Educativa, lo que permitió otros métodos de registro, que superaron el modelo estandarizado, teniendo en cuenta los ojos de los niños y del profesor/investigador/aprendizaje. El análisis durante las prácticas educativas, basado en las experiencias estéticas, capturó los modos de expresión (corpórea, visual, sonora, entre otros) de los niños, integrados en la documentación educativa, que tuvo lugar a lo largo del proceso. Los resultados señalaron la relevancia de las relaciones entre las prácticas educativas y la documentación educativa, con las experiencias estéticas como el conductor del proceso, porque las voces de los niños y el profesor

ganaron poder y movilizaron el movimiento entre aprender/sentirse y sentir/enseñar. Además, las experiencias estéticas articuladas en la documentación educativa son fundamentales para ser consciente de las subjetividades de cada niño, movilizándolo a las personas hacia el colectivo. Actuamos de forma docente como narradores del conocimiento y las experiencias de los niños, a la vez que fomentamos sus narrativas y las nuestras.

**Palabras clave:** Experiencia estética. Prácticas educativas. Documentación educativa. Educación infantil temprana. Narrativas.

.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Auto-retrato .....	49
<b>Figura 2</b> – Meninos com carneiro.....	49
<b>Figura 3</b> – Menino com estilingue.....	50
<b>Figura 4</b> – Pula carniça .....	50
<b>Figura 5</b> – Meninos soltando pipas .....	51
<b>Figura 6</b> – Menino com peão.....	51
<b>Figura 7</b> – O circo .....	52
<b>Figura 8</b> – Futebol.....	52
<b>Figura 9</b> – Processo de desenhar .....	62
<b>Figura 10</b> – Produção Artística de Emanuel.....	62
<b>Figura 11</b> – Produção Artística de Júlia .....	62
<b>Figura 12</b> – A montagem da exposição.....	64
<b>Figura 13</b> – O pai prestigiando a exposição .....	64
<b>Figura 14</b> – História coletiva por meio de imagens .....	69
<b>Figura 15</b> – Desenho/pintura de Ana Júlia.....	70
<b>Figura 16</b> – Desenho/pintura de Bernardo.....	70
<b>Figura 17</b> – Processo do Jogo Criativo (foto 1).....	73
<b>Figura 18</b> – Processo do Jogo Criativo (foto 2).....	74
<b>Figura 19</b> – Produção coletiva .....	75
<b>Figura 20</b> – Casas de blocos de madeira .....	78
<b>Figura 21</b> – Pula carniça.....	82
<b>Figura 22</b> – Brincadeira de roda .....	83
<b>Figura 23</b> – Futebol (foto 1) .....	86
<b>Figura 24</b> – Futebol (foto 2) .....	86
<b>Figura 25</b> – Pula corda.....	87
<b>Figura 26</b> – Pula Camiça.....	87
<b>Figura 27</b> – Brincando de Roda.....	88
<b>Figura 28</b> – O processo de construção dos brinquedos.....	89
<b>Figura 29</b> – Acidade de Portinari.....	90
<b>Figura 30</b> – O caminhão.....	90
<b>Figura 31</b> – Exposição das produções/brinquedos .....	91
<b>Figura 32</b> – Construção do Mural Coletivo .....	93
<b>Figura 33</b> – Construção do Mural coletivo .....	94
<b>Figura 34</b> – Espaço de modela (foto 1) .....	96
<b>Figura 35</b> – Espaço de modelar (foto 2) .....	96
<b>Figura 36</b> – Exposição.....	97

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEI – Centro de Educação Infantil

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica

DMEI – Diretriz Municipal de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

NUPAE – Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político-pedagógico

SESC – Serviço Social do Comércio

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES (INTRODUÇÃO)</b> .....	<b>16</b>
<b>2 ITINERÁRIO – PINTANDO NUANCES CONCEITUAIS</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1 NUPAE: pesquisas que se (entre)laçam</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2 Educação Infantil: a linguagem das infâncias</b> .....	<b>28</b>
<b>2.3 Experiências Estéticas: possibilidades no campo das infâncias</b> .....	<b>32</b>
<b>2.4 Documentação Pedagógica</b> .....	<b>35</b>
<b>3 ITINERÁRIO – PINCELANDO O PESQUISAR</b> .....	<b>40</b>
<b>3.1 Minhas escolhas metodológicas em pinceladas e movimentos</b> .....	<b>40</b>
<b>3.2 Contextualizando a escola</b> .....	<b>43</b>
<b>3.3 Candido Portinari em pinceladas brincantes</b> .....	<b>47</b>
3.3.1 Encontros e Experiências Estéticas: pintando a metodologia.....	53
<b>3.4 A Documentação Pedagógica: pinceladas movidas em Práticas educativas</b> .....	<b>54</b>
<b>4 ITINERÁRIO – PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMBRICAMENTOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>56</b>
<b>4.1. Proposições Estéticas</b> .....	<b>58</b>
4.1.1 Primeira Proposição Estética .....	58
4.1.2 Segunda Proposição Estética.....	65
4.1.3 Terceira Proposição Estética .....	71
4.1.4 Quarta Proposição Estética.....	77
4.1.5 Quinta Proposição Estética .....	81
4.1.6 Sexta Proposição Estética .....	85
4.1.7 Sétima Proposição Estética .....	91
4.1.8 Oitava Proposição Estética .....	94
4.1.9 Proposições Estéticas: percepções e significados.....	98
<b>5 ITINERÁRIO CONCLUSIVO - AS PINCELADAS SE ENCONTRAM, SE AFASTAM E CONTINUAM SEU PERCURSO</b> .....	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>
<b>ANEXO A – DOCUMENTO TCLE</b> .....	<b>112</b>
<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>114</b>

## 1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES (INTRODUÇÃO)

*Quando o que é visto pelo outro nos comove, é possível que a água flua mais lentamente e que o tempo seja abreviado em seus contornos (Skliar, 2014, p. 25).*

A memória de criança ainda flui em meus pensamentos, quando lembro da menina arteira, com muita energia e vontade de explorar o mundo que fui e sou. Nasci e cresci na cidade de Joinville, sendo cuidada em tempo integral pela minha mãe, que me protegia com muito zelo, e por meu pai, homem guerreiro, trabalhador na produção industrial, um exemplo de garra, persistência e honestidade.

Tive ainda como companheira minha irmã mais velha. Foram dias de infância com muitas brincadeiras ao ar livre, com amigos, vizinhos e primos aos fins de semana. Nesses dias era permitido brincar na rua; a diversão era certa, jogando bola, brincando de casamento atrás da porta, de rico e pobre, gato e rato, polícia e ladrão, esconde-esconde. Essas brincadeiras estão muito presentes em minha memória e compõem meu repertório das reminiscências infantis.

Ao revisitar tais memórias sinto o coração bater forte como se fosse hoje, relembro o entardecer, encolhida em um cantinho para ninguém me achar... as brincadeiras de gato e rato, a luta com os amigos para evitar que o gato pegasse o rato; isso era tão real naquele momento, pois era necessário proteger o rato! Também lembro com alegria a brincadeira de polícia e ladrão; quanta emoção ao assumir o papel de ladrão, no qual me sentia envolvida pelo medo e pela tensão de fugir da polícia. Esses momentos foram de muitas emoções e diversão e foram motivadores para minha escolha profissional pela Educação Infantil.

Na infância, no decorrer da semana, fazia as tarefas escolares e brincava sozinha – eu e meu mundo infantil, onde inventava amigos imaginários, que transformavam brincadeiras em realidade. Foi um tempo precioso que hoje sustenta meu encantamento pela educação sensível.

Uma das minhas brincadeiras favoritas era parodiar as professoras. Sempre que tinha oportunidade pedia um pedacinho de giz para levar comigo e, quando ganhava um toquinho de giz, saía da escola saltitando com minha mochila nas costas.

Em minha casa, meu quarto era a sala de aula e a porta, minha lousa; ainda consigo sentir o cheiro do pó de giz escorrendo pela porta áspera, que me permitia imaginar e vivenciar o papel de professora, atuando em cenário criado por mim.

Nesse lugar não podiam faltar os livros didáticos e os de literatura infantil, emprestados da escola, e ainda os catálogos da marca Avon que a vizinha me disponibilizava. Esse era o carro-chefe das minhas aulas e, mesmo tão pequena, sem saber o que era pesquisa, eu encontrava nesses livros conceitos matemáticos e criava lindas histórias. Sempre estava em busca de novos materiais para minhas brincadeiras com aulas e, para minha surpresa, de vez em quando, apareciam panfletos no portão de casa, que eram acrescentados aos meus outros referenciais.

Além das dramatizações e brincadeiras livres, ao frequentar a Escola Municipal Castello Branco nos Anos Iniciais, fui construindo minhas primeiras inspirações para me constituir como professora/pesquisadora, seja assistindo às aulas ou interagindo com colegas.

As infâncias se constituíram em experiências importantes, proporcionadas por professoras de variadas posturas; umas um tanto rígidas e nada afetuosas, outras extremamente carinhosas, acolhedoras e que motivavam o estudo e a pesquisa. Foram estas últimas as minhas primeiras referências, provocando em mim um grande interesse pela docência.

A criança que sonhava ser uma professora cresceu e iniciou a busca por uma profissão. No ano de 2000 ingressei no curso de Magistério em nível médio e aprendi muito nos dois anos de formação. No período tive oportunidade de aprender na teoria como me tornar uma professora, internalizando muitas ideias sobre ser docente.

Naquele tempo, início do milênio, o professor era considerado o detentor do conhecimento, e então muitas 'receitas' eram trocadas entre nós, estudantes, e os professores. Também era tarefa do professor produzir as 'lembrancinhas' e o 'álbum das datas comemorativas', sempre executados com muito capricho. Eu buscava pesquisar nos livros atividades atrativas para desenvolver posteriormente em aulas com as crianças.

No decorrer no curso de Magistério, foram importantes as rodas de conversa que fazíamos antes de iniciar as aulas, nas quais eram valorizadas as interações com estudantes que já atuavam como professores nas escolas. Nesses momentos estava sempre atenta a ouvi-los, pois queria a cada dia estar mais próxima das vivências

escolares. Naquele tempo eu ainda estava longe das escolas, trabalhando como balconista em uma padaria no meu bairro.

Ao finalizar o Magistério, o próximo passo foi ingressar no curso superior de Pedagogia. A continuidade era muito desejada por mim, e o primeiro desafio estava posto, uma vez que salário de balconista era insuficiente para pagar a mensalidade na faculdade. Sem muita expectativa, encontrei o incentivo em uma conversa com meu esposo, que apoiou meu ingresso no curso superior de Pedagogia. Ele nunca me deixou desanimar, afirmando sempre que conseguiríamos manter os custos com o curso. Foi então que muitas portas financeiras se abriram. Meu esposo realizou muitas horas extras e no ano de 2002 iniciei minha graduação. Os meus conhecimentos foram ampliados a cada aula e a cada interação com professores e com colegas de turma.

Desde o tempo escolar e no Magistério, sentia-me bloqueada por uma grande timidez que prejudicava minha capacidade de expressão e de participação. Tendo em vista tal dificuldade, busquei um curso de formação de contadores de história, para tentar superar a questão. Não foi um período fácil, pois não havia como escapar dos desafios.

Durante o curso no Serviço Social do Comércio (SESC), exercitamos inúmeras técnicas para contação de histórias em que muitas vezes tive de encarar o público. No entanto essas situações me possibilitaram enfrentar a timidez e, ao fim do curso, fui selecionada para contar histórias no auditório do SESC, tendo como público todos os familiares dos partícipes do curso. Ainda não satisfeita e querendo aprender mais, continuei buscando ampliar a minha expressão oral e corporal. Para isso, frequentei o curso Teatro na Sala de Aula, também promovido pelo SESC.

Na metade do curso de Pedagogia, no ano 2003, fui trabalhar em um pequeno Centro de Educação Infantil (CEI) na rede privada; foi um grande marco na minha carreira profissional. A diretora da escola me contratou como professora do 1.º período, turma de 4 anos, mesmo eu não tendo experiência na função. Na docência vivenciei um grande aprendizado e atuei com crianças que tinham muita energia e disposição para brincar e aprender.

Como acadêmica de Pedagogia, meu interesse e a vontade de saber mais sobre educação já eram pujantes; no entanto, a partir daquela ação docente, a decisão de continuar como professora atuando nas infâncias foi potencializada. Eu estava responsável pela educação de crianças que precisavam de minha ação pedagógica,

demandando pesquisas e buscas para desenvolver planejamentos que propiciassem uma educação pelo sensível.

Na época participei de vários cursos de formação, pois percebi que precisava aprender ainda mais sobre práticas pedagógicas. Portanto, no ano de 2004, aproveitei uma nova oportunidade e aceitei a proposta de trabalhar em uma escola também na rede privada como auxiliar de educador. Na ocasião pude aprender na prática como atua uma professora de Educação Infantil, dado que, além da atividade profissional, tive oportunidade de realizar formação continuada em efetivo exercício.

Depois de um tempo, com um pouco mais de experiência, a coordenação da escola percebeu em minha prática o interesse e o potencial para assumir uma turma da escola, e em 2005 passei a lecionar como professora do maternal no Colégio Machado de Assis.

Querer aprender, conhecer, buscar novos saberes e desafios sempre esteve presente em minha trajetória e, assim, em 2009 prestei concurso público para a Rede Municipal de Ensino de Joinville. Entendi que, para ir além no meu crescimento profissional, precisava me lançar a algo novo e com maior amplitude.

Minha nova jornada iniciou-se então no ano seguinte (2010), data em que fui chamada a fazer parte da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Com muito orgulho e satisfação passei a integrar o quadro de servidor público na função de professora no CEI Esperança. Foi um campo fértil de múltiplas possibilidades, uma nova dimensão, um novo público. Despedi-me da rede privada com gratidão, uma vez que nela aprendi e me tornei profissional na educação.

Na interação com as crianças no ensino municipal, foram desenvolvidas muitas experiências que provocaram a pesquisa e o querer descobrir o desconhecido. Juntas, eu e as crianças, fomos realizando projetos, e nesse processo houve significativas trocas de conhecimento.

Durante 5 anos explorei e vivenciei o campo da educação na rede pública. Muitas vezes em conversas com colegas de trabalho, percebi minha inclinação para trocar experiências e dialogar sobre formas de atuação educativa. A socialização sobre os estudos feitos, visando a uma prática mais efetiva, e meu entusiasmo de professora/pesquisadora contagiavam as colegas/professoras. Foi então que elaborei no ano de 2015 o projeto de gestão na Prefeitura de Joinville, concorrendo ao cargo de auxiliar de direção, ciente de que as futuras atribuições me permitiriam atuar como um apoio aos sistemas administrativos e pedagógicos.

A aprovação do projeto abriu meu campo de visão, haja vista que meu olhar não estava somente voltado para a ação docente, mas também para a totalidade de uma instituição de ensino – o CEI Ponte Serrada.

Durante a trajetória na gestão do CEI Ponte Serrada, estive à frente da formação continuada das professoras. Sentia um grande desejo de me envolver com grupos de estudos, de modo que conversei com as parceiras de trabalho sobre a possibilidade. No entanto havia dificuldades administrativas para a criação de um grupo de estudo naquele momento. Dessa forma, os estudos em grupo aconteciam nas reuniões promovidas pela Secretaria de Educação, as quais nos oportunizavam ampliar o olhar docente/gestor.

A experiência na docência fortaleceu minha vontade de frequentar o Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Eu considerava tal possibilidade difícil de acontecer, tanto pelas condições financeiras como pelo horário a ser disponibilizado. Como o incentivo de uma colega de trabalho, acadêmica do PPGE, fui aprovada para frequentar uma disciplina em regime especial como forma de me familiarizar com as leituras e exigências necessárias do programa.

Na disciplina cursada – Educação Não Formal: Culturas e Práticas Sociais –, ministrada pelas professoras doutoras Silvia Sell Duarte Pillotto e Berenice Rocha Zabbot Garcia, as questões abordadas sobre educação, afeto e sensibilidade iam ao encontro das minhas inquietações; era isso que eu buscava! A cada encontro fomos nos conhecendo melhor, até que recebi o convite da professora Silvia para participar do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE)<sup>1</sup>. O convite me causou um misto de alegria e responsabilidade; eu faria parte de um núcleo de pesquisa – desejo almejado há muito tempo.

Em suas bases conceituais e metodológicas, o NUPAE tem como premissa a educação, a arte e a estética, destacando as sensibilidades, o afeto e as experiências em pesquisas (auto)biográficas, desdobradas nas narrativas, histórias de vida, cartografias, a/r/tografias, entre outras.

O núcleo é composto de duas linhas de pesquisa: Educação Estética e Processos de Criação, que investiga sobre educação e Experiências Estéticas, produção, teoria e crítica da arte, educação patrimonial, processos de criação nos

---

<sup>1</sup> Blog do NUPAE. Disponível em: <http://www.nupae.com.br/>.

espaços formais, não formais e informais da educação; e Educação, Linguagens e Práticas Educativas, que se debruça sobre o ensino e aprendizagem das Artes (visuais, cênicas, musicais, literárias e tecnológicas), considerando os territórios artísticos, culturais, virtuais e estéticos, além da investigação sobre/com infâncias e criança, currículo na educação básica e superior. Faço parte da linha Educação, Linguagens e Práticas Educativas, uma vez que abordo na minha pesquisa as infâncias/crianças, as Experiências Estéticas, à docência e os atravessamentos na Documentação Pedagógica.

Desde meu ingresso no NUPAE, tenho ampliado as leituras sobre sensibilidade, estética e educação, potencializadas por estudos, trocas de experiências e diálogo constantes. Os encontros contribuem para refletir a prática, pautadas também na participação em eventos científicos, o que nos oportuniza uma amplitude do que vem acontecendo no Brasil e exterior em relação aos territórios das infâncias na educação.

A inclusão no NUPAE como pesquisadora e a conclusão da disciplina como aluna especial me encorajaram a fazer o exame seletivo no PPGE, mesmo sabendo das dificuldades que enfrentaria se fosse aprovada. Estava disposta a lutar para tornar realidade o meu sonho – ser uma docente/pesquisadora –, e foi o que aconteceu.

Com a aprovação no PPGE e prevendo que precisaria de mais tempo para me dedicar aos estudos, às disciplinas e à dissertação, solicitei exoneração do meu cargo de auxiliar de direção e passei a exercer a docência apenas no período matutino como professora na Escola Municipal Castello Branco Extensão.

O retorno à prática como professora aproximou ainda mais minha problemática de pesquisa e tenho me questionado se *a Documentação Pedagógica pode ser um instrumento de visualidade nos processos sensíveis de professores e crianças da Educação Infantil*. Outra questão que também me inquieta: *Como as Experiências Estéticas e as narrativas, articuladas à Documentação Pedagógica, podem nortear as práticas educativas docentes e vice-versa?*

Assim, o objetivo da presente dissertação é *tematizar sobre as Experiências Estéticas e as narrativas, articuladas à Documentação Pedagógica, como norteadoras das práticas educativas na Educação Infantil*.

Nessa trajetória, aprofundei meus estudos referentes aos conceitos e à abordagem da pesquisa: documentação pedagógica, educação infantil, experiências estéticas, narrativas (auto)biográficas e práticas educativas. Os estudos e a minha

prática docente contribuíram para a construção da Documentação Pedagógica, tendo as práticas educativas e as Experiências Estéticas como fundamento teórico/metodológico.

Tal processo oportunizou a análise compreensivo-interpretativa, na busca de pistas e efeitos nas práticas com as crianças por meio de Experiências Estéticas e da criação da Documentação Pedagógica, articulando o planejar/decidir, o fazer/refletir e o registrar/(re)significar.

A dissertação teve cunho qualitativo, pautada no viés narrativo, o qual está atento aos processos das crianças e de si – pesquisadora/docente e aprendiz. Para isso foi necessário levar em conta aspectos como a compreensão do que são as infâncias e quem são as crianças hoje; o que podemos aprender sobre a vida com cada uma delas e como tudo isso está articulado ao planejamento, às Experiências Estéticas e à Documentação Pedagógica.

Com base na abordagem de pesquisa, utilizei procedimentos metodológicos, como: observação durante as práticas educativas, especialmente aquelas destinadas às Experiências Estéticas; caderno de experiência – anotações, a fim de narrar minhas impressões sobre as práticas educativas articuladas à Documentação Pedagógica; fotografias e audiovisuais e recolha de produções das crianças.

Essas questões serviram como subsídios para a Documentação Pedagógica, que buscou outros modos de registros/impressões, considerando o olhar das crianças e da pesquisadora/docente e aprendiz.

Os/As autores/as fundantes contribuíram em todo o processo da dissertação nos aspectos conceituais, trazendo reflexões importantes sobre: *Documentação Pedagógica* – Paulo Fochi (2016; 2021) e Luciana Esmeralda Ostetto (2012; 2017); *Educação Infantil* – Susana Vieira Rangel da Cunha (2002; 2022) e Walter Omar Kohan e Rosana Aparecida Fernandes (2020); *Experiências Estéticas* – Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto (2022), João Francisco Duarte Júnior (1998, 2010; 2012) e Jorge Larrosa (2001; 2002); *narrativas* – Maria Helena Abrahão (2018), Marie-Christine Josso (2004), Elizeu Clementino de Souza e Mariana Martins Meireles (2018); *práticas educativas* – Madalena Freire (1995a; 1995b; 1996); *análise compreensivo-interpretativa* – Daniel Bertaux (2010) e Maria Conceição Passeggi (2014).

Os percursos da dissertação iniciaram-se, portanto, com o aprofundamento de leituras, a verificação de pesquisas no NUPAE que se identificavam com a minha e

com a construção do projeto de pesquisa encaminhado ao Comitê de Ética da Univille e sua posterior aprovação<sup>2</sup>. Uma vez aprovado o projeto de pesquisa, organizamos a estrutura da dissertação, destacada em capítulos, aqui chamados de itinerários, pois significa trajeto a ser percorrido, indicando pontos que se (entre)laçam.

A fim de percorrermos os caminhos da dissertação e sem a pretensão de chegar a resultados exatos, compreendemos os processos como resultados, que podem ser alterados e ajustados durante o caminhar da investigação.

Desse modo, o itinerário *Pintando nuances conceituais* apresenta as pesquisas realizadas no NUPAE que conversam com a minha, ora se aproximando, ora se afastando. Na sequência, trago os principais conceitos sobre: Experiências Estéticas, Educação Infantil, Documentação Pedagógica e nosso papel como professores/as pesquisadores/as e aprendizes. Além disso, reflito sobre o compromisso das instituições de Educação Infantil com uma educação pelo sensível.

O itinerário *Pincelando o pesquisar* contextualiza a Escola Municipal Castello Branco, campo da minha pesquisa, e discorre sobre o método narrativo (auto)biográfico, apresentando as oito Proposições Estéticas desenvolvidas com as crianças, que foram alicerces para a construção da Documentação Pedagógica em consonância com a análise interpretativo-compreensiva. Além disso, será dado destaque à vida e obra de Candido Portinari, artista que inspirou as Proposições Estéticas e que traz muito das suas memórias de infâncias em suas significativas produções.

Em *Proposições estéticas na Educação Infantil: imbricamentos nas Práticas Educativas e Documentação Pedagógica*, serão apresentadas as narrativas dos oito encontros com as crianças, tendo como base as Proposições Estéticas a partir das linguagens/expressões das artes. Esse itinerário também fará a análise compreensivo-interpretativa referente às pistas e aos efeitos percebidos nos encontros, tendo como subsídio fotos, áudios, vídeos, anotações, produções e o que mais nos afetou. Trata-se de um itinerário que articula as Experiências Estéticas à Documentação Pedagógica, criada durante os percursos da dissertação.

O itinerário conclusivo, *As pinceladas se encontram, se afastam e continuam seu percurso*, encerra o ciclo da dissertação, sem, contudo, finalizar as reflexões sobre o tema investigado.

---

<sup>2</sup> Os documentos aprovados junto ao CEP estão juntados nos Anexos A (Documento TCLE) e B (Parecer Consubstanciado do CEP).

Espero que esta dissertação possa contribuir para professores e gestores da Educação Infantil, no sentido de apontar caminhos na articulação entre planejamento, práticas educativas, Experiências Estéticas e Documentação Pedagógica. A dissertação possibilitará referências para os profissionais que atuam com/nas infâncias, a fim de que compreendam a Documentação Pedagógica como potência para o planejamento e as práticas educativas, destacando as Experiências Estéticas das crianças e professores/as.

## 2 ITINERÁRIO – PINTANDO NUANCES CONCEITUAIS

*O tempo é apenas um acontecer de diferenças. Na passagem de um instante ao outro, o tempo é arithmos, percepção da mudança, poder desestabilizador da mudança (Maldonato, 2012, p. 23).*

Assim como Maldonato (2012), compreendo que o tempo significa modos outros de perceber e perceber-se. É um ciclo rizomático unido por vetores potentes, que atravessam os sentires e o imaginário temporal e atemporal.

Este itinerário apresenta algumas pesquisas realizadas no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) que conversam de algum modo com a minha, destacando o que converge e o que diverge ou falta e como minha dissertação pode contribuir. No NUPAE compreendemos que as pesquisas formam laços que se aproximam e se afastam, compondo uma teia colaborativa de investigação e experiência.

Também traz reflexões sobre as infâncias e o quanto estas deixam marcas em nossa vida. Além disso, destaca as *nuances* de ser criança e a responsabilidade daqueles que atuam com as infâncias, bem como as instituições de Educação Infantil, que precisam em suas bases conceituais dar ênfase a uma educação pelo sensível.

Nessa trama que se enrola e desenrola estão as Experiências Estéticas, fundamentais nas práticas educativas e na criação de uma Documentação Pedagógica que potencialize um importante ciclo: planejar/decidir, fazer/refletir e registrar/(re)significar.

### 2.1 NUPAE: pesquisas que se (entre)laçam

O NUPAE é constituído de pesquisadores/as que nutriram minhas primeiras ideias, ainda embrionárias, de pesquisa narrativa (auto)biográfica.

As pesquisas e os estudos que nos (entre)laçam dizem muito das nossas práticas docentes, pois o núcleo valoriza as Experiências Estéticas, potencializando as sensibilidades e os afetos. Trata-se de pontos relevantes quando abordamos Práticas educativas e Documentação Pedagógica, as quais necessitam de um olhar sensível e uma escuta atenta, norteando o trabalho pedagógico nas infâncias.

No espaço do NUPAE, compartilhamos nossas inquietudes, nossas práticas e conceitos, que alimentam e vão nos constituindo a cada encontro, afetando-nos e dando corpo às nossas pesquisas.

Nas dissertações já defendidas no NUPAE, encontrei algumas que incluem as Experiências Estéticas, as sensibilidades, os afetos, as narrativas e que se identificam com a minha prática docente e de pesquisa. São dissertações que, assim como a minha, têm como base o viés das narrativas nas infâncias e as sensibilidades. Ressalto que a minha pesquisa tem como diferencial a Documentação Pedagógica.

Cito a dissertação de Andresa Gonçalves da Silva, finalizada no ano de 2022, com o título *Experiências estéticas na dança/educação: imbricamentos na constituição docente*. O referido trabalho contribuiu especialmente para profissionais que atuam na Educação Básica e na academia de modo geral, compreendendo a dança/educação como experiência cognitiva e sensível, fundamental na constituição humana. O ponto convergente entre essa investigação e a minha perpassa pelas sensibilidades, bem como pela abordagem narrativa (auto)biográfica. No entanto o foco da minha pesquisa está na Documentação Pedagógica, que atravessa as infâncias, o docente e as sensibilidades.

Minha inspiração foi também a dissertação de Luiza Corrêa Cunha, finalizada em 2021, com o título *Vozes infantis: entre contação de história e leituras as narrativas se (re)inventam*. O objetivo foi problematizar sobre as narrativas infantis, suas escutas e oralizações, pautadas em práticas de contação e leitura de histórias. A intenção esteve alicerçada na pretensão de entender a contação de histórias não somente como um recurso pedagógico, mas sobretudo como fruidora de processos inventivos. Os processos/resultados sinalizaram que as histórias mediadas pelas contações e leituras sensibilizaram e afetaram as crianças, o que reiterou a ideia de que a literatura infantil é também fruição. Por meio das histórias, as crianças fortaleceram vínculos afetivos, compartilhando experiências sensíveis no grupo (Cunha, 2021).

A referida pesquisa contribuiu com a minha dissertação porque a construção que Cunha faz por intermédio de experiências com os livros amplia os processos imaginativos, a invenção e os processos de criação infantil. São questões que busquei em minha pesquisa, as Experiências Estéticas e a sensibilidade das crianças e minha ao (re)criar narrativas orais, corporais e visuais. Minha dissertação traz essas questões relacionadas à Documentação Pedagógica, que também necessita de um olhar sensível e processos de invenção.

Outra pesquisa que se identifica com a minha é a de Daiane de Melo Gava, de 2020, intitulada *Oficinas estéticas nas práticas educativas: professora e crianças em seus percursos narrativos*. O objetivo foi verificar quais efeitos as Oficinas Estéticas e as narrativas produziam nos vínculos afetivos, nos processos de imaginação, criação e de autoria, tanto da pesquisadora quanto das crianças no território escolar. Os conceitos no momento da ação tomaram rumos imprevisíveis porque entraram em jogo as emoções e, no decorrer da caminhada, a pesquisadora se deu conta de que não estava mais sozinha – estava em companhia das crianças, aprendendo junto, ensinando junto, vivendo junto cada experiência. E nesse lugar de sensibilidades somos sujeitos da ação, da descoberta, da experiência, navegando por espaços reais e imaginários, conhecidos e desconhecidos (Gava, 2020).

Desse modo, a referida pesquisa tem contribuído em meus estudos, uma vez que Daiane de Melo Gava (2020), assim como eu, compreende que as narrativas podem ser construídas nas práticas educativas, por meio dos afetos e das sensibilidades. Minha dissertação buscou nas Experiências Estéticas das crianças e minha a criação de práticas educativas imbricadas na Documentação Pedagógica.

Em seguida destaco a dissertação de Patrícia Regina de Carvalho Leal, de 2019, cujo título é *Percursos de uma professora andarilha na educação infantil: narrativas (auto)biográficas*. Teve como objetivo refletir sobre as práticas educativas na Educação Infantil com base em narrativas sobre a sua (auto)biografia docente, destacando as experiências de ontem e de hoje como imprescindíveis para uma educação pelo sensível.

Ou seja, ao revisitar suas memórias, a autora compreendeu que a relação com o seu fazer docente hoje se deu no momento em que priorizou a arte como fio condutor das suas práticas educativas, bem como o afeto e as experiências sensíveis vividas com as crianças. São considerações de uma professora que se faz andarilha pela Educação Infantil em contínuo processo. Também minha dissertação envolveu as infâncias e Experiências Estéticas, abrindo-se para a possibilidade dos imbricamentos entre as Experiências Estéticas, as práticas educativas e a Documentação Pedagógica.

Por fim, a dissertação de Karinna Alves Carginin, finalizada no ano de 2016, com o título *Vivências perceptivas com a infância nos espaços da escola e do museu: uma experiência*, provocou-me a pensar os espaços culturais fora da escola, as relações que as crianças estabelecem com objetos, histórias e memórias. A

investigação de Karinna Alves Cargnin (2016) contribuiu com a minha especialmente no que se refere às experiências perceptivas com as infâncias, articuladas às práticas educativas. As questões trazidas pela autora reiteram a importância de (entre)laçar práticas educativas e Experiências Estéticas com a Documentação Pedagógica.

Encontrei nas dissertações aqui citadas alguns aspectos comuns com a minha, seja pelo método, seja nas questões que abordam as Experiências Estéticas, infâncias e/ou em docência. Nelas pude buscar inspirações, ampliando as questões referentes à Documentação Pedagógica e seus imbricamentos com o planejar/decidir, fazer/refletir e registrar/(re)significar a prática na Educação Infantil. Elas foram e são referências para mim, pois valorizam as práticas educativas, significadas pelas Experiências Estéticas, e as sensibilidades nas infâncias.

## **2.2 Educação Infantil: a linguagem das infâncias**

*Experiências Estéticas na Educação Infantil: práticas educativas imbricadas na Documentação Pedagógica*, tema desta dissertação, tem como objetivo tematizar sobre as Experiências Estéticas e as narrativas, articuladas à Documentação Pedagógica, como norteadoras das práticas educativas na Educação Infantil.

A Educação Infantil, pauta das minhas discussões, está presente nos itinerários desta dissertação, mobilizando reflexões sobre as infâncias e nelas, as crianças, pois são as (inter)locutoras das minhas práticas educativas.

A utilização de infâncias no plural é uma opção aqui, uma vez que

[...] elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências (Barbosa, 2009, p. 22).

A percepção do outro pelas crianças tem como base um conjunto de fatores, que vão desde a sua experiência na família e os que as rodeiam até o universo dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e, posteriormente, o universo escolar. A criança recria aquilo que é captado por ela, modificando-o e criando significados. Portanto, como nos fala Manuel Jacinto Sarmiento (2007, p. 42),

[...] não é então possível continuar a falar-se de infância, mas de infâncias, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes.

As crianças e suas infâncias constroem e constroem-se culturalmente. Interpretam à sua maneira o contexto social, como sujeitos históricos e com características próprias. Conforme Manuel Jacinto Sarmiento (2007, p. 26), as crianças “[...] têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que a rodeia”.

Dessa forma, é preciso respeitar os tempos das crianças, olhando para as infâncias de modo a também aprender com elas. Talvez esse seja o maior desafio das instituições de Educação Infantil e das escolas, como afirma sabiamente Walter Kohan (2010, p. 131):

A escola deveria estar menos preocupada em ensinar coisas aos outros do que em ajudar a encontrar o lugar onde o pensar do outro possa se fortalecer a si próprio, para que possa aprender por si o que ninguém pode lhe ensinar; a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é.

Nessa perspectiva, é fundamental que reflitamos sobre o tempo da experiência e sobre os espaços destinados às crianças, seja no ambiente familiar ou na escola. Como nos coloca Jorge Larrosa (2002, p. 23), “[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo”, por conta muitas vezes da velocidade dos acontecimentos, que nos impedem de viver.

Na presente dissertação, partimos do pressuposto de uma Educação Infantil com um tempo vivido no cotidiano das instituições e/ou centros de educação sem velocidade, mais devagar, sem pressa em aprender conteúdo. Isso porque uma experiência só é regada de significados quando há tempo para contemplar, apreciar e construir processos de aprendizagens sem pensar apenas em resultados, mas sobretudo no processo, construindo sentidos ao vivido.

As propostas pensadas para/com as crianças muitas vezes contemplam uma educação para a produção, com atividades condicionadas, gerando comportamentos repetitivos, o que pode inibir ou reduzir os processos de criação. Sobre tal questão João Francisco Duarte Júnior (2012) adverte que atividades condicionadas têm uma mensagem subliminar, transmitindo incapacidade de criação e escolha das crianças, pois restringem a autonomia e criação infantil.

Torna-se urgente pensar uma Educação Infantil para/pelo sensível, que mobilize Experiências Estéticas, com espaços e propostas criativas e desafiadoras, ativando a invenção e o imagético. Nesse sentido, Marly Ribeiro Meira e Silvia Pillotto (2022) nos alertam sobre a importância dos espaços e das propostas que oportunizem o fazer expressivo da criança, a fim de que ela manifeste suas emoções, ideias e desejos. Também é importante que o docente nutra seus processos de criação e inventividade. Madalena Freire (1996, p. 7) diz que é fundamental

[...] criar espaço onde esse educador entre em contato com seu processo criador em outras linguagens – verbal e não verbal – apurando seu ser sensível. Espaço de desvelar/ampliar seus referenciais pessoais e culturais para exercitar também a organização, a sistematização e a apropriação do pensamento.

A Educação Infantil precisa ser um espaço de invenção de si, já que as infâncias são tempos de curiosidades, descobertas e experimentações. O corpo, os sentidos e as percepções sensoriais nas infâncias estão abertos e receptivos às Experiências Estéticas. As instituições que acolhem crianças “[...] deveriam ser o espaço inicial e deflagrador para o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo através dos cinco sentidos” (Cunha, 2002, p. 10).

Uma instituição de Educação Infantil e/ou escola precisa viabilizar ações pedagógicas tendo como base as sensibilidades e a expressão criadora das crianças em sintonia com uma filosofia de vida que valoriza as singularidades e, juntas, formam o coletivo – estar juntos. Como afirma Madalena Freire (1995b, p. 21), “[...] de um lado, a importância de cada uma, individualmente, na constituição do grupo; de outro, a importância do grupo para o seu próprio crescimento”.

Nesse contexto a figura do/a professor/a ganha força, pois também cria e se expressa ao planejar suas ações com as crianças, ao colocá-las em prática ouvindo-as atentamente e articulando as práticas educativas às Experiências Estéticas. Portanto, pensar na Documentação Pedagógica como parte de todo o processo de criar, planejar/decidir, fazer/refletir, registrar/(re)significar possibilita aprender com o outro. Tudo está relacionado, como bem expressa Madalena Freire (1995a) ao destacar o importante papel do/a professor/a como criador/a de possibilidades e vínculos afetivos. Na visão de Luciana Ostetto (2017, p. 21), “[...] o professor cria

espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar”.

Também para Marie-Christine Josso (2004, p. 214), “[...] eu aprendo com o que cria ou criou ‘experiência’ para mim, daí extraio ‘alguma coisa’”. Dito de outro modo, guardamos algo conosco, que passa a ser referenciais de vida. No decorrer dos anos, reinterpretamos a experiência, que se torna ação do pensar. Uma narrativa de vida, constituída de linhas de forças que vão definindo quem somos.

No entanto é necessário, como salienta Susana Rangel Cunha (2022, p. 57), “[...] provocar a criação de outros pensamentos e narrativas sobre o mundo, ou o que poderia ser”. Assim, o contato com as crianças na Educação Infantil pode criar uma atmosfera criativa, pois elas se revelam por meio de manifestações expressivas: formas, sons, corpo, movimento. Cabe, então, às instituições de Educação Infantil e/ou à escola possibilitar às crianças e também aos professores liberdade expressiva para criar (Pillotto, 2007).

Da mesma forma, as instituições de Educação Infantil têm de potencializar a expressividade e as Experiências Estéticas de professores e das crianças. Escreve Jorge Larrosa (2001, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar 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 os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar tempo e espaço.

Portanto, o/a professor/a ao organizar seu planejamento, incluindo as práticas educativas e posteriormente a Documentação Pedagógica, precisa ser um/a eterno/a aprendiz sobre as infâncias e, sobretudo, que estas possam desvelar sobre fazeres e pensares as experiências, os materiais pedagógicos e nossas atitudes como professores das/nas infâncias.

Diante das questões aqui colocadas não poderíamos deixar de dar destaque aos afetos, aqueles que atravessam pontos de contatos nas relações e que surgem em aprendizagens constituídas de sentidos e significados E como nos falam Marly Meira e Silvia Pillotto (2022, p. 44), os processos de criação e o afeto

[...] estão relacionados à sensibilidade, e esta não é privilégio somente de artistas. É capacidade inerente a todos os seres humanos, mesmo em diferentes graus. Todos nós somos capazes de rir e nos relacionarmos afetivamente. Assim, podemos entender a criação e o afeto como uma abertura permanente de entrada de sensações, percepções, impressões e interações.

A Educação Infantil é um lugar de afetamentos, em que as relações são estabelecidas e cultivadas dia a dia. Discorre Madalena Freire (1995b, p. 53): é “[...] poder passar o vivo de nosso envolvimento, esta constatação óbvia, mas intensamente forte, de que nós estamos vivendo juntos. Nós estamos habitando, construindo esse espaço da sala. Ele é um pedaço de cada um de nós, ele é nosso”.

Portanto, penso em uma Educação Infantil que valoriza as Experiências Estéticas, as interações entre os sujeitos e que potencializa o conhecimento e os saberes, assegurando os direitos de aprendizagens e as sensibilidades, tanto das crianças como dos/as professores/as.

Nesse sentido, as Experiências Estéticas na Educação Infantil voltam-se para o aguçar do olhar de professores/as e crianças e seus modos de perceber os detalhes que os cercam. E a estética “[...] não está nem no corpo nem no mundo, mas na relação entre ambos” (Barbosa, 2009, p. 74), provocando-nos a sentir/aprender outros modos de perceber o mundo e o outro.

### **2.3 Experiências Estéticas: possibilidades no campo das infâncias**

As Experiências Estéticas nas/com as infâncias são aquecidas pelo planejar, que coloca em prática ideias, sentimentos e inquietações. É disso que trata também o documentar, que envolve ações das crianças e do/a professor/a em harmonia e constante (re)significação. Ou seja, a Documentação Pedagógica está relacionada diretamente às práticas educativas, que por sua vez ganham potência nas Experiências Estéticas tanto das crianças como do/a professor/a.

Tal pressuposto está potencializado nesta dissertação, levando em conta todo o processo iniciado no planejamento, seguido das práticas educativas, cujo alicerce são as Experiências Estéticas, chegando à Documentação Pedagógica e voltando ao ciclo inicial. As práticas educativas que destacam o olhar, tocar, ouvir e sentir, elementos que nutrem as dimensões das sensibilidades, são momentos vividos por mim e pelas crianças.

Por meio do diálogo e das trocas de experiências entre professor/a e crianças, como afirma João Francisco Duarte Jr. (2010, p. 26), todo conhecimento é “[...] integrado ao nosso corpo, que nos torna também mais sensíveis”. Portanto, as Experiências Estéticas imbricadas nas práticas educativas refinam os sentidos e a capacidade de crianças e professores/as ampliarem modos de ver o mundo. Possibilitam ainda a apreensão da realidade, quando o conhecimento não é apenas resultado da atividade intelectual, mas também das sensibilidades (Meira; Pillotto, 2022).

Também sobre essa questão Andréia Silva e Maristani Zamperetti (2019, p. 526) afirmam: “[...] é por meio das experiências e dos sentidos que a criança passa a conhecer aspectos da realidade”. Nota-se que é imprescindível aos profissionais que atuam com as infâncias compreender que as sensibilidades são constituídas de sensações auditivas, gustativas, visuais, táteis, que se conectam aos processos mentais – pensamento e ao sensível (Duarte Júnior, 2012).

Corroboram com a ideia Silvia Sell Duarte Pillotto e Carla Clauber da Silva (2020, p. 2), ao apontarem que “[...] o estético impulsiona o olhar de si e do outro, mobilizando processos cognitivos e sensíveis, que ora se apresentam comuns ao grupo e ora são singulares”. Também as autoras Andréia Silva e Maristani Zamperetti (2019, p. 527) trazem que

a experiência que é estética garante um encontro com o sentir, marcado por uma qualidade de tempo em que os aspectos sensoriais do corpo são privilegiados. O que encanta o olhar, o que é ouvido com maravilhamento, sentido pelo tato de maneira singular, o que aguça o olfato, ganha destaque nas relações que a criança vivencia e isso pede uma prática docente inserida no cotidiano da educação infantil e que busque promover experiências que sejam estéticas.

Do mesmo modo que as Experiências Estéticas ativam os sentidos, os vínculos afetivos impulsionam as sensibilidades. Para isso, o/a professor/a precisa estar aberto/a à novas experiências, cultivando a dimensão cognitiva/sensível.

Foi com tal pensamento que este itinerário caminhou, compreendendo as infâncias e a potência das práticas educativas criadoras, que subsidiam a Documentação Pedagógica e vice-versa. Afinal, como afirmam Marly Meira e Silvia Pillotto (2022), as conexões entre o que compreendemos sobre infâncias e crianças e as articulações entre planejar, registrar, documentar e (re)significar, alicerçados pelas

sensibilidades, contribuem para que o professor compreenda a si mesmo, as crianças e a própria pedagogia.

Ainda para as autoras, razão e sensibilidade são indissociáveis e movem a ação. Assim, as relações fortalecidas por vínculos afetivos são fios condutores que conectam as sensibilidades, tanto para o/a professor/a como para as crianças. Por isso, declaram que o/a professor/a é um/a provocador/a de afetos, buscando nas relações afetar e afetar-se (Meira; Pillotto, 2022).

Por meio das relações afetivas é possível promover a interação das crianças com o ambiente, com seus pares, com os objetos, os quais podem tornar-se instrumentos propulsores de Experiências Estéticas. Nessa teia de pensares e sentires é vital organizar práticas educativas que propiciem a nós, professores/as, e às crianças Experiências Estéticas que mobilizem a criação, o imaginário, as emoções e todo tipo de sentimento.

As Experiências Estéticas tomam outras formas: não mais como mera descarga de imagens, sons e corpos, e sim como estado de total embriaguez simbólica e energia criadora. Esta interfere na qualidade das relações e dos vínculos afetivos e, conseqüentemente, nos processos de planejar, fazer, registrar, narrar e documentar (Meira; Pillotto, 2022).

Em vista disso, é fundamental que as instituições de Educação Infantil e/ou escolas tenham em suas premissas lugar para as Experiências Estéticas, importantes tanto para o/a professor/a quanto para as crianças. Afinal, como Marly Meira e Silvia Pillotto (2022) comentam, o sentir/aprender está (entre)laçado às dimensões da razão e da sensibilidade; ambos se alimentam mutuamente, potencializando os saberes sobre o mundo e sobre a vida.

Nesse sentido, abrem-se as percepções dos sujeitos, dos objetos, dos fatos e dos ambientes, que se interligam aos aspectos intelectual/racional e afetivo/sensível. Aqui, segundo Marly Meira (2014, p. 55), os processos de sentir/aprender relacionam-se “com a percepção, atenção, memória e imaginação”. Nessa perspectiva, a criação pode ser entendida como frestas permanentes de entrada de sensações, impressões e sentires. As Experiências Estéticas, para professores e crianças, podem mobilizar ainda

[...] protótipos mentais concretos e que variam em termos de ordem e desordem, que se liguem a nossa história pessoal, ao nosso nível de escolarização, à cultura que tivemos em casa, na rua, no trabalho. Ela

permanece constante no que se liga ao corpo com suas necessidades e desejos, ao campo de estésias que o lugar em que vivemos oferece (Meira, 2014, p. 57).

As culturas são atravessadas pelos processos de sentir e aprender e pela sensorialidade corpórea. Uma educação pela sensível capaz de aprender a lidar com as crises sociais, bem como com as crises internas/emocionais que assolam o ser humano.

Sabe-se que planejar e criar práticas educativas que fomentem Experiências Estéticas e caminhos outros nos processos de sentir/aprender é um desafio da educação nas infâncias e da pesquisa com crianças. São *nuances* que articulam os múltiplos movimentos constituídos na educação com/nas infâncias: as Experiências Estéticas, a Educação Infantil, as crianças, o/a professor/a, as práticas educativas, as narrativas e a Documentação Pedagógica.

## **2.4 Documentação Pedagógica**

Com o objetivo de refletir sobre as Experiências Estéticas e as narrativas das crianças e minha, articuladas ao ato de planejar/decidir, fazer/refletir e registrar/(re)significar, tendo a Documentação Pedagógica como importante pilar no processo, fez-se necessário nesta dissertação compreender os conceitos e percursos que sustentam tais questões.

Um deles está na diferença entre o verbo documentar, o substantivo documentação e o conceito Documentação Pedagógica. Para Paulo Fochi (2021), documentar (verbo) é a prática do professor em produzir registros, como: anotar, filmar, fotografar, coletar, entre outros. Documentação (substantivo) indica o documento físico de como é realizada a comunicação de todo o processo de ensinar e aprender, a exemplo: cadernos de experiências, portfólios, painéis, caixas de aprendizagem, mini histórias, multimídia narrada etc.

Ambos – verbo e substantivo – fazem parte da Documentação Pedagógica, incluindo ainda o pensar/fazer/refletir, projetar, inseridos nas narrativas que envolvem o cotidiano das crianças, do/a professor/a e da comunidade de modo geral.

Esses conceitos abrangem o processo e o ato de documentar, todavia há ainda mais a ser refletido. Como conceito a documentação transforma o sistema de relações

nas escolas, construindo conhecimentos a partir da produção de sentidos/significados e reposicionando crianças e adultos no processo educacional.

A Documentação Pedagógica envolve ainda aspectos importantes, como a observação e a escuta, pois com elas é possível perceber os desejos e anseios das crianças, de modo a readequar e potencializar a organização pedagógica. Na presente pesquisa a Documentação Pedagógica é de grande relevância para mobilizar reflexões acerca das intersecções entre o planejar/decidir, fazer/refletir e registrar/(re)significar o cotidiano.

Embora cada um desses elementos tenha suas especificidades teórico-práticas, eles se completam e perdem a força se estiverem sozinhos. Ou seja, planejar e documentar são ações muito próximas, haja vista que o planejar vai se alimentando do documentar e vice-versa, na intenção de captar situações vivenciadas no cotidiano. Para que o/a professor/a tenha essa destreza no olhar é importante que veja e ouça a si mesmo/a, sendo alimentado/a pôr uma estética cotidiana, instigado/a pela imaginação e impulsionado/a pela razão e sensibilidade, pensamento e intuição (Ostetto, 2017).

Importante destacar que a Documentação Pedagógica qualifica a prática pedagógica, possibilita a visibilidade do cotidiano e é compreendida como espaço privilegiado de reflexão do/a professor/a. É também um valioso instrumento para que o/a professor/a identifique suas fragilidades e potencialidades, (re)significando suas práticas e tomadas de decisão: seja alterando, complementando ou reforçando alguns aspectos necessários, tanto teóricos como metodológicos. Sobre a questão, Madalena Freire (1996, p. 39) nos alerta que

[...] não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história.

Logo, faz-se necessária a articulação entre teoria/prática, fazer/pensar e perceber/sentir, em associação ao planejamento, às práticas educativas, às Experiências Estéticas e ao registro, de modo a garantir uma Documentação Pedagógica que assegure às crianças o desenvolvimento das sensibilidades. E para o/a professor/a há integração dos elementos pedagógicos acrescidos dos vínculos afetivos, essenciais para manter o diálogo contínuo com crianças, outros professores,

gestão e comunidade. No processo é fundamental a observação, compreendida por Madalena Freire (1996, p. 10) como “[...] ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante”.

É preciso cultivar a observação, a escuta e os laços afetivos entre professor e crianças, pois só assim será possível “[...] interpretar as atuações das crianças para, então, saber planejar e projetar a continuidade do seu próprio fazer enquanto professor” (Fochi, 2016, p. 90).

Na mesma dimensão da observação, encontra-se o registro – a escrita das vivências realizadas pelas crianças e pelo/a professor/a. Conforme Luciana Ostetto (2012, p. 13), “[...] ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários”.

No exercício da escuta desabrochamos as sensibilidades, a imaginação e a criação. É acolher os sentires das crianças, observando a entonação da voz, o olhar, os gestos. É estar inteiro/a na relação, ouvir as crianças sem interrupções ou complementações, oportunizando-lhes a conclusão de seus pensamentos, dúvidas e emoções. Para isso é necessário observar/registrar, pois, para Luciana Ostetto (2017, p. 25), a documentação é

[...] marcada pela qualidade da escuta, a qual requer abertura e sensibilidade para conectar-se ao outro, para ouvi-lo. Curiosidade, dúvida, interesse, emoção estão por trás do desejo de escuta e, por isso mesmo, documentar é também compromisso, disposição de acolher as vozes do outro.

Na mesma direção, Paulo Fochi (2021, p. 141) comenta que a Documentação Pedagógica é instrumento compreendido como conceito, uma vez que “[...] nos ajuda a ver, a refletir, a projetar e a narrar... este conceito é uma forte estratégia de transformação pedagógica e construção de significados”.

É também um meio para pensar sobre as propostas desenvolvidas, a fim de articular as demandas das crianças e da comunidade com a do professor e da instituição como um todo, relacionando o cenário educacional, que envolve práticas pedagógicas. Além disso, é necessário estarmos atentos para

[...]  
c) criar abertura para transformar os contextos em que estamos inseridos – pois um processo de transformação pedagógica passa pela disponibilidade dos sujeitos que constroem o cotidiano

pedagógico, e isso ocorre por meio de um processo de compreensão da necessidade de transformação e não por imposição;

d) vivenciar percursos de formação contextualizados e com alto grau de reflexividade por parte dos profissionais que estão aprendendo a ver, refletir, projetar e construir conhecimento sobre os processos vividos nas escolas;

e) construir conhecimentos situados e fertilizados em teorias – aprendendo o verdadeiro exercício da pedagogia [...] (Fochi, 2021, p. 146).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma prática busca relações educativas sensíveis de modo a provocar a vontade e o prazer pelos processos de sentir/aprender. É o revelar de potências e fragilidades do/a professor/a e das crianças, que precisam ser pensadas e (re)significadas para que se possa projetar mudanças nos fazeres pedagógicos.

É como afirma Madalena Freire (1996, p. 44): uma “[...] tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que não conhece, o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico”.

O ato de registrar cotidianamente as práticas educativas envolve ao mesmo tempo sensibilidade e disciplina, operando pelas habilidades mentais, tais como: sintetizar, priorizar, agrupar, selecionar, analisar e se apropriar de experiências vividas (Proença, 2018).

O registro das narrativas pedagógicas é um processo instrumental que auxilia na organização das ações do/a professor/a para pensar sobre o que foi planejamento e sobre suas práticas. Assim, a Documentação Pedagógica pode sinalizar repertórios marcados por incertezas, novas conquistas, descobertas e (re)invenção no planejar, fazer e documentar. Argumenta Luciana Ostetto (2012, p. 20):

[...] o registro do educador contempla o vivido diariamente, apresentando na escrita de forma descritiva e também analítica. Não se trata apenas de contar o que aconteceu e se passou naquele dia, dia a dia (embora isso já seja um ótimo começo!), mas de tentar compreender o passado, estabelecendo relações com a continuidade do trabalho, o que veio antes, o que virá depois; ensaiar análises sobre o vivido para, assim, aprender com a experiência. Trata-se de fazer e trazer para a consciência a ‘coisa feita’. A escrita traz/faz revelações e amplia a consciência do educador.

Entre o observar, escutar, olhar, sentir e narrar o vivido, podemos ter um aparato de registros nascidos de anotações, gravações, filmagens e produções das crianças. Estes vão ganhando espaços para as análises e reflexões, constituindo-se

em textos sistematizados que podem nos levar ao entendimento acerca de como as crianças, professores/as e o ambiente se relacionam. Sobre a questão, Luciana Ostetto (2017, p. 22) destaca: “[...] umas das principais razões da documentação é possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando reconhecer cada vez mais as crianças e seus percursos de conhecimento e desenvolvimento”.

A prática da documentação, alimentada por trocas e discussões entre os pares levando em conta os pontos de fragilidades e de potências, pode ser a combustão de novos fazeres, que caminharão ciclicamente mediante o registrar, refletir e (re)significar novas ações.

[...] temos a aprender que o fazer cotidiano ganha em qualidade quando constituímos, no âmbito de cada espaço educativo, uma rede mais orgânica de reflexões sobre as crianças, seus fazeres e saberes, assim como a prática com as crianças, configurada nos fazeres e saberes dos educadores. Que é necessário aprofundar a prática do registro como a documentação, assumindo-as como processo coletivo. Processo que começa individualmente, com o ato de cada educador tomar nas mãos a sua história, marcando-a cotidianamente em anotações diárias, e se expande na sistematização do foco de observação, na utilização de outros meios de registro e, principalmente, na disposição ao debate, ao encontro com os outros – as crianças, os demais profissionais e as famílias (Ostetto, 2012, p. 30).

Tal como dito acima, a Documentação Pedagógica sistematizada pode possibilitar a autoria do/a professor/a, gerando criações, novas ideias, e contribuir para o encaminhamento de práticas dialogadas que permitam ampliar sua visão acerca do sentir/aprender. No percurso o professor “[...] marca o vivido e sonha o viver. Recupera sua palavra. Toma posse efetiva do seu fazer. Ao escrever o vivido, ele nomeia a experiência e, ao nomeá-la, inscreve no circuito da história” (Ostetto, 2012, p. 32).

Isso posto, pautamo-nos no pressuposto de fazer pesquisa com crianças e não apenas sobre elas. Por tal motivo o próximo itinerário tem como meta apresentar as oito Proposições Estéticas realizadas com as crianças em que, juntos, criamos de modo autoral ideias, procedimentos e sentidos por meio de Experiências Estéticas. Como nos diz Luciana Ostetto (2017, p. 25), construindo “[...] um campo de significações produzidas no processo e no encontro”.

### 3 ITINERÁRIO – PINCELANDO O PESQUISAR

*Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Barros, 2006, [n.p.]).*

Manoel de Barros (2006) é minha referência de vida/pesquisa, assim como o método narrativo (auto)biográfico, especialmente pelo viés da pesquisa como parte do cotidiano, das coisas que nos tocam no fazer/sentir/fazer.

Este itinerário, além de trazer o método narrativo (auto)biográfico, apresenta as oito Proposições Estéticas, criadas e desenvolvidas por mim e pelas crianças, que alicerçaram o processo de construção da Documentação Pedagógica. Traz também a proposta de análise interpretativo-compreensiva, inspirada nos autores Daniel Bertaux (2010) e Maria Conceição Passeggi (2014), como um caminho de possibilidades. Neste itinerário exponho também fragmentos da vida e obra de Candido Portinari, artista que inspirou a criação das Proposições Estéticas.

#### 3.1 Minhas escolhas metodológicas em pinceladas e movimentos

A dissertação *Experiências Estéticas na educação infantil: práticas educativas imbricadas na Documentação Pedagógica* fundamenta-se na abordagem qualitativa com enfoque narrativo (auto)biográfico, o qual valoriza os processos do fazer/sentir das crianças e da pesquisadora/professora e aprendiz.

Aqui a narrativa leva em conta aspectos como a compreensão do que são as infâncias, quem são as crianças hoje, o que podemos aprender com elas e como tudo isso está articulado à Documentação Pedagógica. Diante disso, “[...] ao buscar entender a experiência dos sujeitos por meio da narrativa, resgata-se a sua subjetividade, focando as singularidades e particularidades dos sujeitos em face aos processos educacionais” (Oliveira, 2017, p. 121).

Foi pensando nos modos de como a Educação Infantil se constitui no cotidiano é que busquei o método narrativo (auto)biográfico, pois o/a professor/a que atua com essa faixa etária precisa ter em suas ações práticas educativas que o/a levem a observar e a narrar a trajetória vivida pelas crianças, além da sua também. Essa

maneira de olhar para o outro e para si promove uma prática que busca o diálogo entre professor/a e crianças.

Outro ponto fundamental são as reflexões que o/a professor/a faz sobre suas experiências ao propor práticas às crianças. Nesse ponto a pesquisa narrativa (auto)biográfica atua no campo de investigação/formação, englobando significações nas ações pedagógicas. É pela narrativa (auto)biográfica que vamos (re)significando nossa docência, dando novos sentidos às práticas educativas.

Portanto, a escolha pela narrativa (auto)biográfica se deu em virtude da natureza do objeto investigado, que necessita de abertura para a produção/coleta e interpretação de dados, pois “[...] a pesquisa narrativa é o caminho para se entender a experiência” (Oliveira, 2017, p. 121).

Além disso, é importante, como afirmam Elizeu Clementino de Souza e Mariana Martins de Meireles (2018, p. 291), “[...] compreender os modos como os sujeitos dão forma às suas experiências e como significam os acontecimentos de sua existência”. Quando narramos experiências, estamos aprendendo sobre nós mesmos e a forma como percebemos o mundo. É um sair de si para ir ao encontro do outro; misturam-se experiências pessoais e coletivas. Logo, em uma pesquisa narrativa, a escuta, a observação, a atenção e a disponibilidade de estar juntos são primordiais, dado que

sem escuta de qualidade ético/política de parte do pesquisador, portanto, a narrativa torna-se vazia, monológica, ou, no limite, simplesmente não existe – a palavra, nessa situação, não é dada como significação epistemo-empírica. A relação escuta/palavra dada é, pois, crucial para a construção de uma História de Vida ou um Memorial de Formação (Abrahão, 2018, p. 32).

Também é importante valorizar no processo educativo os espaços, objetos e materiais utilizados pelo/a professor/a e como isso tudo implica as práticas educativas no registro e, conseqüentemente, na Documentação Pedagógica.

Nesse cenário ganha força a figura do/a professor/a, pois também cria e se expressa ao planejar suas ações com as crianças, ao ouvi-las atentamente, ao articular as práticas educativas às Experiências Estéticas – suas e das crianças. E também ao pensar a Documentação Pedagógica como parte de todo o processo de sentir/aprender, afinal, tudo está relacionado, como bem diz Madalena Freire (1995a), ao destacar o importante papel do/a professor/a como criador/a de possibilidades. Na docência muitos aspectos entram em ação, como: modos de criar relações de afeto, mediação e, especialmente, o exercício constante da observação e da escuta.

O/A professor/a recolhe e produz dados, repensa sobre eles, sobre si e sobre as crianças. Na visão de Luciana Ostetto (2017, p. 21), “o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar”. Somos, então, capazes de criar e, no processo, nos relacionamos com as pessoas e o entorno. É assim que abrimos brechas permanentes de sentidos e percepções (Meira; Pillotto, 2022).

No que se refere à coleta/produção de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: caderno de experiências (anotações), fotografias, audiovisuais e produções das crianças durante as Proposições Estéticas.

A análise compreensivo-interpretativa, inspirada em Daniel Bertaux (2010) e Maria Conceição Passeggi (2014), teve como base a produção/coleta de dados criados, captados e colhidos durante as Proposições Estéticas. Estes foram potencializados em transcrições de áudios, edições de vídeos e leitura interpretativa de imagens (fotos, vídeos) das produções das crianças e do caderno de experiência com minhas impressões.

No decurso, cada detalhe, observação e experiência foi considerado também na dimensão subjetiva, especialmente naquilo que é por vezes indizível, mas importante no olhar para/com as crianças: gestos, expressões, movimentos, entre outros (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016).

As crianças nascem carregadas de curiosidades e desejos de saber, necessitando da mediação do outro para fortalecer seus laços afetivos e sua percepção de mundo pelos sentidos. Nessa perspectiva, são importantes a escuta sensível do/a professor/a e o repensar constante de suas práticas educativas. A maneira como acolhemos a criança e a compreendemos como agente social e com potenciais, construímos relações afetivas, ancoradas no diálogo, na escuta, mostra-se fundamental nos processos cognitivos e sensíveis nas infâncias.

Sob tal perspectiva é que a Documentação Pedagógica foi construída durante o desenvolvimento das Proposições Estéticas. Busquei sempre visualizar a trajetória do cotidiano pedagógico e a articulação entre o planejar/decidir, o fazer/refletir e o registrar/(re)significar, imprescindíveis para dar sentido e qualificar a prática educativa. Sendo assim, a base do fazer/pesquisar está pautada na escuta e no olhar atento, tanto das práticas educativas quanto nos registros e, por conseguinte, na Documentação Pedagógica, e assim consecutivamente. É um ciclo sem fim, pois o

planejar alimenta o fazer, que alimenta o refletir, nutrindo o registrar/documentar, que volta a alimentar o planejamento, o que possibilita criar ações.

Como a presente dissertação teve como fio condutor as Experiências Estéticas, procurei entender as formas de expressão das crianças, seus processos de criação e as relações construídas durante as Proposições Estéticas.

Como pesquisadora/professora e aprendiz, potencializo dia a dia minha escuta e meu olhar sensível, compreendendo as crianças e a mim mesma por meio das narrativas. Sendo assim, as práticas educativas, articuladas à Documentação Pedagógica, foram subsídios importantes para a reflexão, fundamentadas no princípio compreensivo-interpretativo, que enfatiza os processos individuais e coletivos e as subjetividades constituídas pelas crianças (Bertaux; 2010).

As Proposições Estéticas mobilizaram nas crianças a curiosidade, as descobertas e o prazer, assim como meu olhar mais refinado para cada criança e para a turma em geral, o que demandou uma escuta sensível para compreender suas falas, gestos, olhares e expressões. As sensibilidades acrescidas da percepção, emoção e criação fizeram toda a diferença na trajetória das práticas educativas por meio das Proposições Estéticas e na construção da Documentação Pedagógica.

### **3.2 Contextualizando a escola**

A Escola Municipal Presidente Castello Branco Extensão, situada na cidade de Joinville/SC, foi escolhida como campo de investigação. Exerço a docência nessa instituição como professora volante na Educação Infantil, com duas turmas de 2.º período – A e C (crianças de 5 anos e 11 meses) e uma turma de 1.º período (crianças de 4 anos e 11 meses).

O critério para a escolha dessa escola como campo de pesquisa se pautou primeiro pela minha familiaridade com o estabelecimento escolar e com as crianças; segundo porque tive espaço e tempo para desenvolver a pesquisa, aprofundando estudos e experiências sobre o tema por mim abordado.

Embora minha atuação seja com três turmas, escolhi para o campo de pesquisa apenas o 2.º período, com 25 crianças. Durante o período de dois meses, uma vez na semana, desenvolvi Proposições Estéticas com as crianças com duração de 2 horas, num total de 16 horas. Foram diálogos em rodas de conversa, nas quais as narrativas

e impressões das crianças e minha foram tecidas nas relações afetivas e nos modos de construir sentidos.

Como na época da pesquisa de campo eu exercia o cargo de professora volante, é importante deixar claro as atribuições desse profissional, cuja função é especialmente substituir a professora regente nas suas horas-atividade. Isso se dá para que o/a professor/a tenha um tempo específico sem as crianças para estudar, organizar e (re)organizar seu planejamento, registros e Documentação Pedagógica.

O/a professor/a volante atua também quando o/a regente se afasta para formações organizadas pela unidade escolar e/ou Secretaria da Educação ou ainda em ações que demandam mais de um/a professor/a, a exemplo: saídas da escola ou ações que exijam mais cuidado, mais materiais e atividades complexas.

Vale destacar que, antes de iniciar a investigação, realizei uma reunião com os responsáveis das crianças, a fim de apresentar o projeto de pesquisa e a solicitação da autorização para uso de imagem e/ou voz. Esse encontro instigou a curiosidade dos responsáveis, que se mostraram receptivos à pesquisa e ao mesmo tempo tranquilos e confiantes em minha condução. Deixei claros em nossa conversa o meu comprometimento como professora e pesquisadora e o compromisso de apresentar a dissertação à Escola Municipal Presidente Castello Branco Extensão após a aprovação na banca examinadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação.

Importante aqui destacar a estrutura física da escola, constituída de vários espaços para interações e atividades pedagógicas, como: secretaria, salas de professores, de orientação e supervisão, infoteca (espaços para robótica e *chromebook*), reforço escolar, atendimento educacional especializado, biblioteca, refeitório, cozinha, banheiros e uma ampla área externa com quadra, parque e horta pedagógica.

A equipe pedagógica é formada por 22 professores/as, sete auxiliares para atuar como educador/a de crianças especiais, um/a bibliotecário/a, dois/duas orientadores/as educacionais, dois/duas supervisores/as, um/a professor/a de apoio pedagógico, um/a assistente social, um/a psicólogo/a educacional, um/a auxiliar de direção e um/a diretor/a.

Atualmente a escola atende 868 estudantes em dois turnos (matutino e vespertino): das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30. O período matutino possui 431

estudantes, já o vespertino conta com 466, distribuídos em 16 turmas, com atendimento do 1.º período da Educação Infantil ao 5.º ano do Ensino Fundamental I.

A escola atualmente está em processo de municipalização, uma vez que no estado de Santa Catarina a Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios. Sendo assim, Joinville assumiu a estrutura física e transformou a antiga Escola Estadual Básica Albano Schmidt na atual Escola Municipal Presidente Castello Branco Extensão, em fevereiro de 2018. Um dos objetivos foi aumentar a oferta de vagas e atender à demanda de crianças em idade escolar de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Os aspectos conceituais e metodológicos assumidos pela escola estão fundamentados na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB – Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica - DCNEI (Brasil, 2013), as quais preconizam os princípios éticos, estéticos e políticos, fundamentando toda prática pedagógica (Prefeitura de Joinville, 2019, p. 15).

Vale ressaltar que a Diretriz Municipal de Educação Infantil - DMEI (Prefeitura de Joinville, 2019) foi elaborada por novos olhares e desafios, destacando o conhecimento construído ao longo da história da Educação Infantil no município de Joinville. Reconhece também a importância de cada criança e profissional que viveu e que hoje vive as infâncias nas unidades escolares. Suas bases conceituais estão na formação humana, considerando as infâncias como uma condição, com relações em diferentes lugares históricos, geográficos, sociais e culturais.

A DMEI (Prefeitura de Joinville, 2019) enfatiza que, ao fazer uso do documento, os profissionais da educação construirão suas histórias juntamente com as crianças e a comunidade, respeitando as diferenças e subjetividades de cada um, no intuito de deixar marcas de excelência à Rede Municipal de Ensino de Joinville (Prefeitura de Joinville, 2019).

A criança, portanto, é compreendida como sujeito de direitos e “[...] participe da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam” (Prefeitura de Joinville, 2019, p. 17). Logo, a escola precisa pensar a criança como ser social, que se expressa por meio de emoções, situações e todo o tipo de sentimentos e, assim, deve ser ouvida em suas necessidades e desejos em espaços que priorizem a experiência. A criança “[...] pensa e sente o mundo de um jeito que lhe é peculiar, capaz de construir o conhecimento na interação com o meio e com as outras pessoas” (Prefeitura de Joinville, 2019, p. 19).

Em consonância com o conceito de criança, as infâncias são períodos de experimentação do mundo – um laboratório vivo de curiosidades, sensações e descobertas. Sendo assim, a DMEI (Prefeitura de Joinville, 2019, p. 21) considera as infâncias “[...] como um momento de formação de valores, a constituição da criança como sujeito, o estabelecimento das relações sociais e o tratamento das questões de vínculo, segurança e afeto”.

Também o brincar é um dos “[...] eixos estruturantes que compõe toda a prática pedagógica na Educação Infantil” (Prefeitura de Joinville, 2019, p. 24), haja vista que proporciona a ludicidade e as múltiplas experiências em coletividade. O brincar possibilita que as crianças potencializem suas culturas e o estar em contato com outras tantas, que vão surgindo por meio dos espaços, objetos, outras crianças e situações diversas. Assim, “brincar e interagir dão o tom e conduzem todo o pensar pedagógico na Educação Infantil” (Prefeitura de Joinville, 2019, p. 60).

Os processos metodológicos são conduzidos com base no entendimento de criança e infâncias, fortalecendo “[...] características do desenvolvimento infantil, relacionados às possibilidades de brincadeiras e interações no cotidiano. Essas características dão visibilidade à criança, ao seu potencial criativo e imagético” (Prefeitura de Joinville, 2019, p. 28).

O planejamento do professor deve seguir essa linha de pensamento e priorizar o acolhimento às crianças, seus interesses, necessidades e vontades, fortalecendo uma escuta sensível. Vale dizer que a organização de um planejamento e seu fazer/reflexivo “[...] revela uma intencionalidade, enuncia propósitos e provocações acerca de possíveis interações que os sujeitos possam vir a realizar” (Prefeitura de Joinville, 2019, p. 76).

Isso posto, o Projeto Político-pedagógico (PPP) da Escola Municipal Presidente Castello Branco Extensão está em consonância com as DCNEIs (Brasil, 2013), que por sua vez têm como referência o Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2019).

Tendo esses referenciais como base conceitual e metodológica, o PPP da Escola Municipal Presidente Castello Branco Extensão (2023) tem claro a importância de

[...] promover o desenvolvimento integral de suas crianças, favorecendo a apropriação do conhecimento, a inserção cultural, o desenvolvimento da cidadania e a construção de valores éticos

potencializando-o para o exercício consciente da cidadania, baseando-se nos valores de: respeito, honestidade, afetividade, solidariedade e responsabilidade (Escola Municipal Presidente Castello Branco Extensão, 2023, [n.p.]).

A escola tem como fundamento ser uma instituição viva, o que significa promover a diversidade cultural, como é destacado no PPP: “[...] queremos ser uma Escola que contribua para a autonomização intelectual das crianças e reconhecida pelo seu humanismo” (Escola Municipal Presidente Castello Branco Extensão, 2023, [n.p.]).

No PPP consta que a escola tem como meta institucional a formação cidadã de modo que os conteúdos são entendidos como meios para o desenvolvimento de habilidades e competências. Como objetivo que compõe as metas educacionais pretende-se oferecer um ensino significativo, acreditando na formação continuada de professores, gestores e coordenadores. Também tem como meta a integração da escola com a família, bem como a valorização do ser humano, identificando e reconhecendo as habilidades de cada criança e estudante.

### **3.3 Candido Portinari em pinceladas brincantes**

A escolha pelas imagens de Candido Portinari teve várias razões. A principal diz respeito a minha admiração pelos artistas brasileiros, especialmente pela obra de Portinari, que me desloca do lugar comum.

Tive a oportunidade de conhecer algumas leituras que me instigaram a melhor conhecer Portinari, como: *Encontro com Portinari*, da autora Rosane Acedo e da ilustradora Cecília Aranha (2001); *Portinari*, da autora Nadine Trzmielina e do ilustrador Angelo Bonito (1997); *Candido Portinari: filho do Brasil, orgulho de Brodowski!*, da autora Heloiza de Aquino Azevedo (2005); e *Portinari: vou pintar aquela gente*, dos autores Nilson Moulin e Rubens Matuck (1997). Tais livros serviram de fontes de informações sobre vida e obra de Portinari, além do *site* <http://www.portinari.org.br/>, que traz aspectos importantes sobre o contexto do artista e suas principais trajetórias. Por meio dessas leituras me senti mais próxima da obra de Portinari, carregada de histórias e percepções por intermédio das cores, texturas, volumes e formas; um mundo real e imaginário.

A segunda razão da minha escolha diz respeito à conexão da obra de Portinari com as crianças, uma vez que ele próprio inicia sua trajetória artística ainda nas

infâncias. Seus temas por vezes revelam brincadeiras, objetos e lugares que nos remetem ao mundo infantil de narrativas curiosas, indagadoras e ousadas.

Trago na sequência um fragmento da vida e obra de Candido Portinari para que juntos possamos compreender quem foi e o que representa esse artista em minha dissertação.

Candido Portinari nasceu na cidade de Brodósqui, estado de São Paulo, em 29 de dezembro de 1903. O artista, filho dos imigrantes italianos Giovan Battista Portinari e Domenica di Bassano, era chamado *Candinho*. Na infância gostava de brincar nos cafezais de pique, barra manteiga, pula carniça, pião, balão, bilboquê, ioiô, diabolô, botão e bolinhas de gude, entre outras brincadeiras. Era conhecido pelos familiares e amigos com um típico contador de histórias e um exímio desenhista; dedicava horas a desenhar no chão de terra com uma varinha.

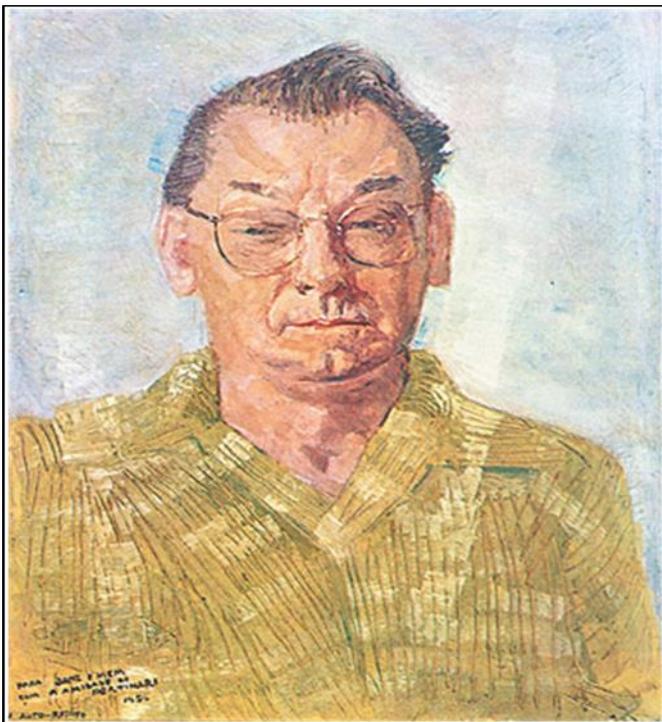
Aos 9 anos, teve uma experiência que marcou significativamente sua trajetória artística, ao ajudar um grupo de pintores italianos na decoração da igreja de Brodósqui na preparação de pigmentos e pintando estrelas no teto. Portinari também se interessava por música, influenciado pelo seu pai, que atuava como músico em uma banda. O circo foi também um dos seus interesses, e tanto um como o outro podem ser vistos em muitas de suas obras.

Seus temas permeavam muitos espaços, pessoas e objetos diferentes, como: espantalhos nas plantações, os retirantes nordestinos e tantas outras questões que trazem o dia a dia do povo brasileiro. Preocupado com os problemas sociais e com as desigualdades, Portinari fez da vulnerabilidade o principal tema de suas obras, que constituem um valioso panorama da realidade brasileira.

No ano de 1962, aos 59 anos, morreu intoxicado pelas tintas que utilizou. Ao pesquisar sobre sua biografia e obras, percebemos o quanto Portinari expressava suas experiências de infâncias, a realidade social, a cultura vigente, assim como seus sentimentos diante dos afetamentos causados pelas interações sociais que via e vivia.

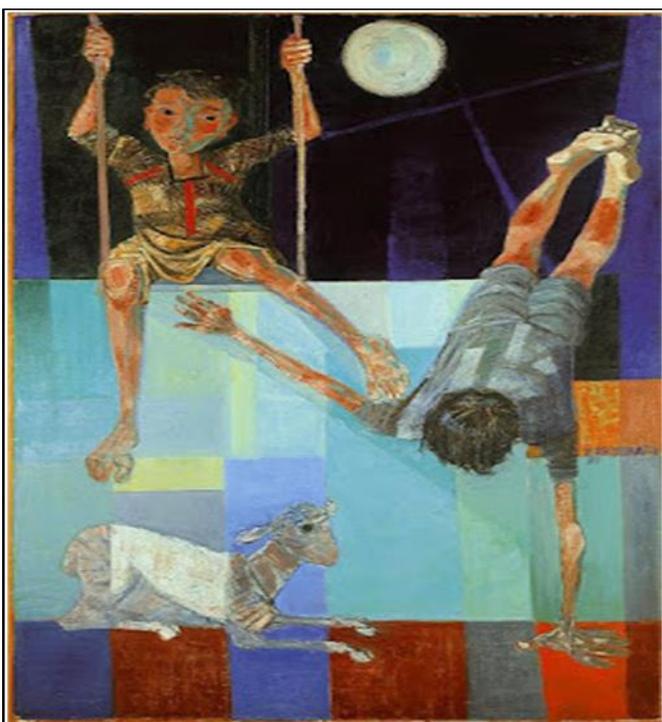
O critério para a seleção de imagens das obras de Portinari nas Proposições Estéticas foram as que tratam das brincadeiras, tema bastante próximo das crianças. As imagens escolhidas são: *Auto-retrato* (Portinari, 1956); *Meninos com carneiro* (Portinari, 1959); *Menino com estilingue* (Portinari, 1947a); *Pula carniça* (Portinari, 1957); *Meninos soltando pipas* (Portinari, 1947c); *Menino com peão* (Portinari, 1947b); *O circo* (Portinari, 1940) e *Futebol* (Portinari, 1935).

**Figura 1** – Auto-retrato



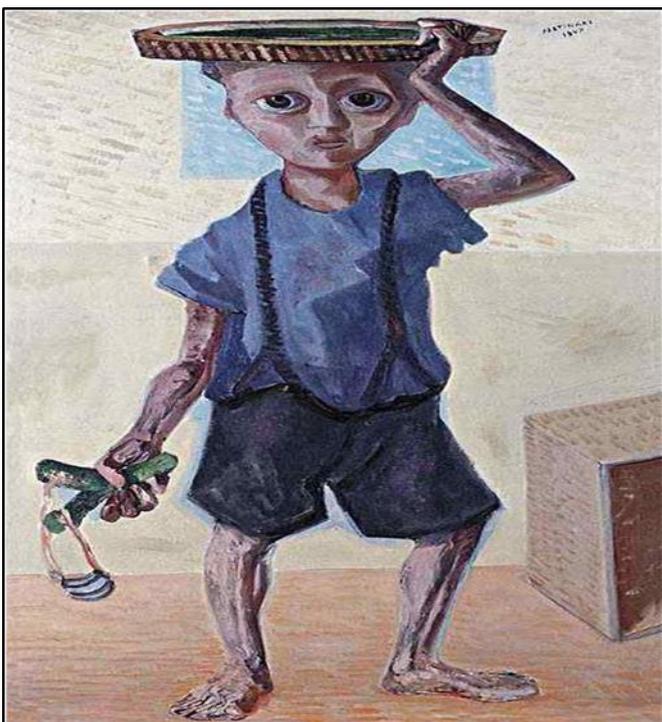
Fonte: Portinari (1956)

**Figura 2** – *Meninos com carneiro*



Fonte: Portinari (1959)

**Figura 3** – *Menino com estilingue*



Fonte: Portinari (1947a)

**Figura 4** – *Pula carniça*



Fonte: Portinari (1957)

**Figura 5** – *Meninos soltando pipas*



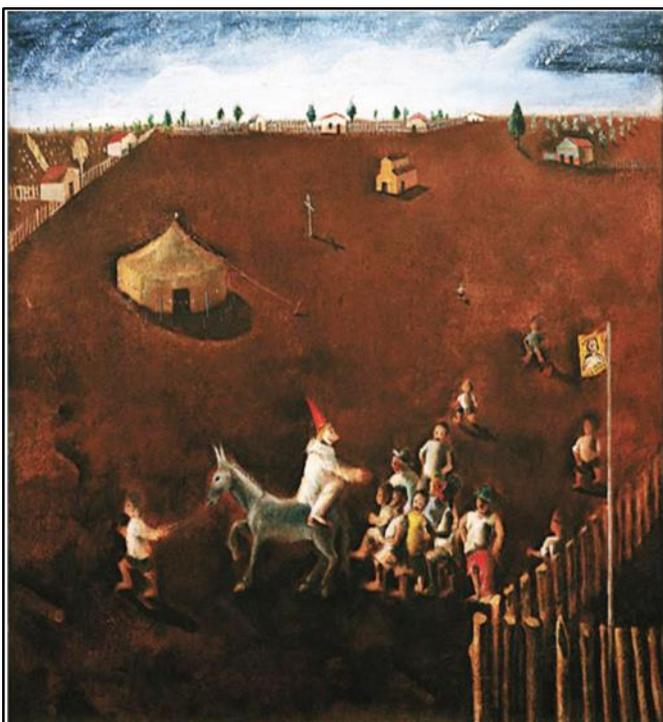
Fonte: Portinari (1947c)

**Figura 6** – *Menino com peão*



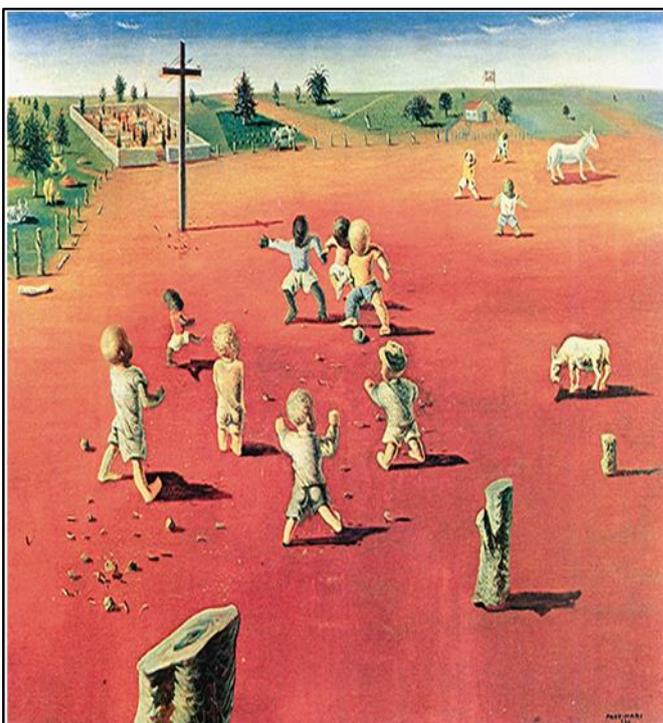
Fonte: Portinari (1947b)

**Figura 7 – O circo**



Fonte: Portinari (1940)

**Figura 8 – Futebol**



Fonte: Portinari (1935)

Essas imagens foram disparadoras dos processos de criação das crianças e mobilizam meu olhar atento e observador para uma prática sensível em circularidade com o planejar/decidir, o fazer/refletir, o registrar/(re)significar e na construção da Documento Pedagógica. Utilizar nas Proposições Estéticas algumas das obras de Portinari foi, antes de tudo, uma inspiração à expressão de ideias, criação e sentimentos das crianças e minhas também. Além disso, proporcionar às crianças o contato e o fazer com arte foi, sem dúvida, fundamental em uma educação pelo sensível.

### 3.3.1 Encontros e Experiências Estéticas: pintando a metodologia

Com base no método narrativo (auto)biográfico criei Proposições Estéticas tendo como fundamento as demandas infantis. Elas foram realizadas em 8 encontros de 2 horas, durante o tempo como professora volante. A ideia foi impulsionar múltiplas narrativas que “[...] possam ser suscitadoras de compreensão mais elaborada da vida pessoal/social e formativo/profissional dos sujeitos em processo formador” (Abrahão, 2018, p. 26).

As Proposições Estéticas, que serão apresentadas no itinerário 4, tiveram como base conceitual/metodológica as sensibilidades, as práticas educativas e as narrativas. Os encontros com as crianças foram mobilizados por uma educação pelo sensível, na qual os movimentos criativos e imagéticos estiveram presentes, o que permitiu pensar a Documentação Pedagógica como fundamental nos processos da educação nas infâncias.

Sob tal perspectiva foi importante o exercício contínuo da escuta, do diálogo e das relações de afeto, pois também nessas dimensões estão imbricados os atos sentir/aprender como via de mão dupla e circular – crianças/professora/crianças.

Portanto, os encontros foram constituídos de práticas educativas, relacionadas às Experiências Estéticas, as quais possibilitaram às crianças expressarem seus pensamentos e emoções; um agir que fomentou a investigação, a curiosidade e o estar com o outro.

Nesse viés, a narrativa esteve relacionada à Documentação Pedagógica, haja vista que leva à reflexão do cotidiano pedagógico de modo a construir sentidos e significados para os envolvidos – crianças e professora. Ou seja, fazer pedagogia com base na prática provocou novas projeções no ato de planejar/decidir, fazer/refletir,

registrar/(re)significar como desafio para a construção da Documentação Pedagógica e, evidentemente, desta dissertação.

### **3.4 A Documentação Pedagógica: pinceladas movidas em Práticas educativas**

Pincelar as práticas educativas pela via das sensibilidades é, antes de mais nada, estar aberto ao olhar observador, à escuta sensível e à disponibilidade para mudanças.

As questões iniciais da presente dissertação foram pautadas na seguinte problemática: *A Documentação Pedagógica pode ser um instrumento de visualidade dos processos sensíveis de professores e crianças da Educação Infantil? Como as Experiências Estéticas e as narrativas, articuladas à Documentação Pedagógica, podem nortear as práticas educativas docentes e vice-versa?*

Pois bem, iniciei a Documentação Pedagógica na 1.<sup>a</sup> Proposição Estética, articulando o planejar/decidir, o fazer/refletir e o registrar/(re)significar. Meu desejo foi criar um modo de fazer a Documentação Pedagógica em que houvesse o envolvimento das crianças e sua marca em cada parte do documento. Assim, pensei nos seguintes critérios para a construção da Documentação Pedagógica:

– O planejar: como aconteceu? Qual o nível de participação das crianças no planejamento? Quais as minhas expectativas com relação à prática do planejamento? Como foram criadas as Proposições Estéticas que fizeram parte do planejamento, ou melhor, eram o planejamento? Qual o nível de envolvimento das crianças e o que levei em conta ao planejar?

– O fazer/refletir: como foi a experiência do fazer, tendo como referência as imagens e a história de Portinari, assim como as linguagens/expressões das artes (desenho, pintura, modelagem, literatura)? Quais foram as percepções das crianças nos processos de fazer, ouvir, olhar, comparar e (re)significar?

– O registrar/(re)significar: quais instrumentos foram utilizados no registro e por quê? Qual o envolvimento das crianças com o registro? As famílias participaram de algum modo? Como foi a experiência de registrar? Como organizar os registros e os processos de sentir/aprender?

Luciana Ostetto (2017, p. 27) nos alerta sobre quanto é importante a Documentação Pedagógica, uma vez que esta enfatiza o

[...] observar ações, reações, interações, proposições das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como a espelhar o real.

No ato de observar o/a professor/a não somente está acompanhando os processos das crianças, como também analisando reflexivamente sua prática educativa. Ao registrar “[...] sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre o seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar” (Ostetto, 2017, p. 21).

Dessa forma, o registro torna-se relevante nas práticas educativas, pois é um documento que traz aprendizagens sensíveis, descobertas, incertezas e questionamentos, socializando ideias e sentires, qualificados nos fazeres educativos.

Aqui a criação da Documentação Pedagógica vem carregada de Experiências Estéticas das crianças e minha, dado que, ao colocá-las em prática, são muitos os olhares, as observações e as escutas, sustentados pelo fazer/junto e estar/junto.

O próximo Itinerário, *Proposições Estéticas na Educação Infantil: imbricamentos nas Práticas Educativas e Documentação Pedagógica*, tratará das experiências das crianças e minha com as oito Proposições Estéticas, em narrativas orais, corporais, visuais e sonoras. As narrativas sinalizarão pistas e efeitos, tendo como subsídios fotos, vídeos, anotações, produções e o que mais nos afetou.

Além disso apresentarei a Documentação Pedagógica, criada por mim e as crianças, a partir das oito Proposições Estéticas, compreendidas também como o planejamento desdobrado em ações e registros. A ênfase está nas Experiências Estéticas e nas nossas narrativas (das crianças e minha), articuladas à Documentação Pedagógica, que nesta dissertação é propulsora de práticas educativas e vice-versa na Educação Infantil.

#### 4 ITINERÁRIO – PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMBRICAMENTOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

*O significado não provém apenas do ver ou observar, ao contrário ele é construído. [...] A prática da documentação não pode, de modo algum, existir à parte do nosso envolvimento no processo [...] (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 193).*

Este itinerário tem como intenção socializar a Documentação Pedagógica construída durante as Proposições Estéticas em oito encontros com as 25 crianças na Escola Municipal Presidente Castello Branco Extensão.

Há algum tempo, intensificada ao ingressar no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, uma inquietação tem sido constante em minha trajetória docente: *Será que a Documentação Pedagógica precisa ser um instrumento quantitativo, linear e um modelo a ser seguido como padrão único e inquestionável? Ou podemos criar outros modos de documentar, sustentados na visualidade dos processos sensíveis de professores e crianças da Educação Infantil?* Esse foi, sem dúvida, o grande desafio nesta dissertação e mola propulsora para elaborar os itinerários articulados ao planejar/criar, fazer/refletir e registrar/(re)significar.

Portanto, o itinerário aqui apresentado aprofundará cada um desses itens, com o compromisso de reiterar que é possível criar modos outros de fazer Documentação Pedagógica, envolvendo *nuances* dos processos educativos e fazer/estar junto com as crianças. Trata-se de um processo de aprender sobre si e sobre o outro, afinal uma Documentação Pedagógica pode ser

*[...] labirinto que surge da problematização permanente, com o enigma sempre curvo, com a atitude de suspeita, com tudo aquilo que é ou parece ser casual, com tudo aquilo que é ou quer ser não sistemático, não metodológico etc. (Skliar, 2014, p. 94).*

Para a criação da Documentação Pedagógica utilizei as seguintes estratégias: observação durante as práticas educativas desenvolvidas com as crianças, especialmente aquelas que foram destinadas às Proposições Estéticas; o caderno de experiência – anotações, narrando minhas impressões sobre as Proposições Estéticas; fotografias, áudios e breves filmagens.

Importante destacar que a análise compreensivo-interpretativa, fundamentada em Daniel Bertaux (2010) e Maria Conceição Passeggi (2014), auxiliou na busca de pistas e efeitos durante as Proposições Estéticas realizadas com as crianças. Além disso, os itinerários anteriores contribuíram com as bases conceituais e metodológicas da construção da Documentação Pedagógica referentes às narrativas das crianças e minha própria (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016).

A Documentação Pedagógica está pautada nas narrativas apresentadas pelas crianças e por mim a partir das Proposições Estéticas. Foi um percurso constituído das nossas histórias e das culturas vivenciadas.

A escolha pela análise interpretativo-compreensiva justifica-se uma vez que os processos foram captados por mim desde o início da pesquisa, acompanhado pelo olhar sensível que exige percepção dos fazeres e dizeres de cada criança e do conjunto do *corpus* das narrativas, tanto individuais como coletivas (Bertaux, 2010).

As narrativas buscaram revelar as relações interativas entre as crianças num viés colaborativo, que compreende a investigação também como experiência, pois elas, as narrativas, podem fazer parte dos processos de pesquisa e formação.

Portanto, os instrumentos apropriados nesta dissertação dialogam com o método narrativo (auto)biográfico, visto que os registros fotográficos e audiovisuais contribuíram para que eu compreendesse o registro e a Documentação Pedagógica como um espaço/tempo reflexivo. Observar o material fotográfico e audiovisual após a experiência, distanciando-se do tempo/acontecido, me auxiliou a perceber muitas situações que antes haviam passado despercebidas. Relevante dizer que, pela natureza da pesquisa, não categorizei ou tematizei as pistas e os efeitos dos processos investigativos, optando pela análise compreensivo-interpretativa, uma vez que busca evidenciar as relações numa perspectiva colaborativa. Essas relações são compreendidas tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas que partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos (inter)locutores da pesquisa (Souza; Abrahão, 2006).

Sendo assim, aqui as análises estão pautadas nas narrativas, trazidas pela expressão oral, visual, sonora e corporal das crianças. É a promoção de uma interpretação criativa, entendendo a escola como importante espaço para a ampliação da dimensão estética, social e cultural das crianças, professores/as, gestores/as e comunidade em geral.

É sobre essas questões que o presente itinerário vai se debruçar, juntamente com a Documentação Pedagógica, criada em tempo/espaços criativos e comprometidos com o lugar da criança na vida/educação.

#### **4.1. Proposições Estéticas**

As Proposições Estéticas foram planejadas a fim de mobilizar uma educação pelo sensível, pois, como nos aponta João Francisco Duarte Júnior (2012, p. 53), “[...] a imaginação é, portanto, o dado fundamental do universo humano e o motor de todo ato de criação”. Dessa forma, iniciamos nosso caminhar em um encontro de intenções minhas e das crianças. Como tão bem destaca a DMEI (Prefeitura de Joinville, 2019, p. 68):

Entende-se ‘intenção’ como aquilo que se pretende fazer; propósito, plano, ideia. Assim, a intencionalidade está marcada pelo imprevisto, pelo inesperado, é preciso vivenciar a intenção para então verificar como ela se configurou na prática. Por isso afirma-se que o planejamento na Educação Infantil promove diariamente um encontro entre as crianças e a intencionalidade do professor.

Logo, é pelo registrar que podemos visualizar as práticas educativas, a compreensão do que e como são conduzidas as Proposições Estéticas e quais processos de ensinar e aprender. Desse modo, a documentação acontece no processo e não apenas no final das práticas educativas.

A seguir, apresento as Proposições Estéticas e como aconteceram no percurso da pesquisa, alinhando o planejar, o fazer/refletir, o registrar/(re)significar, alicerces da Documentação Pedagógica.

##### **4.1.1 Primeira Proposição Estética**

Para esta Proposição Estética foi utilizado o gravador (áudio) para facilitar a mediação com as crianças, pois o método narrativo pressupõe não apenas a observação do pesquisador, mas sobretudo a interação com os participantes da investigação.

A turma do 2.<sup>o</sup> período A é composta por 25 crianças animadas, algumas mais falantes e outras mais observadoras, compartilhando comigo inquietações, curiosidades e vontade de fazer<sup>3</sup>.

Nosso encontro iniciou-se com as crianças sentadas em suas cadeiras em um semicírculo – uma roda de conversa. O que motivou nossos diálogos foram as seguintes questões: o que é para você ser um artista? Alguém conhece um artista? O que faz um artista? Para Ana Júlia (2022), “*ser artista é pintar*”; para Daniela (2022), é “*desenhar as pessoas e os mundos*”. Na sequência, Jhenfranco (2022) comentou: “*para mim ser artista é ser um bombeiro, porque ele resgata pessoas e apaga incêndio*”.

Em seguida perguntei: alguém conhece um artista? Lorenzo Luiz (2022) foi rápido na resposta: “*sim, eu vi um que estava pintando na rua – uma mulher sentada*”. Jhenfranco (2022) acrescentou: “*eu também vi um pintando no parque*”. Daniela (2022) falou animada: “*o meu irmão pinta*”.

Continuei o diálogo, questionando: o que faz um artista? Maria Luiza (2022) respondeu: “*o artista coloca na loja para vender*”. Nesse momento afirmei: “*sim, Maria Luiza, ele pode vender suas obras para que as pessoas tenham acesso ao seu trabalho*”. Ana Julia (2022) ponderou: “*Profe, ele usa tintas e quadros para pintar?*”. Manuela (2022) rapidamente respondeu: “*pinta, profe*”. E Laura (2022) lembrou do irmão artista: “*meu irmão estuda aqui na escola, ele pinta muito bem*”. Eu disse para Laura, reiterando o convite: “*vamos chamar seu irmão para apresentar suas produções artísticas e conversar conosco*”.

Como destaca Mara Davoli (2020, p. 28), “quando nos dispomos a fazer algo, não vamos ‘despidos’, mas temos algumas perguntas que nos levam a refletir sobre nossos imaginários”. Assim foi minha condução na Proposição Estética, aberta ao diálogo e levando em conta os repertórios infantis.

Nas narrativas das crianças, foi possível perceber as relações constituídas a partir de Portinari – um artista reconhecido mundialmente é comparado com alguém (o irmão de Laura) próximo às crianças e que desenvolve também habilidades artísticas. Essa aproximação incentivou as crianças a expressarem seus potenciais, manifestados por meio dos fazeres artísticos.

---

<sup>3</sup> Esses dados são referentes ao ano de 2022.

O diálogo com as crianças oportunizou trocas de visão de mundo e experiências, exigindo uma escuta atenta e disposta a acolher os conhecimentos prévios delas, de modo a compreender como acontece a construção de conhecimentos. Com a escuta nasce uma documentação que tanto no fazer como no ler nos apresenta as crianças como protagonistas dos processos de aprendizagem (Altimir, 2020).

Após essa etapa, exibi às crianças as imagens de obras de Candido Portinari com temáticas relacionadas às infâncias e brincadeiras do menino Candinho: *Auto-retrato* (Portinari, 1956), *Meninos com carneiro* (Portinari, 1959), *Menino com estilingue* (Portinari, 1947a), *Pula carniça* (Portinari, 1957), *Meninos soltando pipas* (Portinari, 1947c), *Menino com peão* (Portinari, 1947b), *O circo* (Portinari, 1940) e *Futebol* (Portinari, 1935).

Mostrei as imagens uma a uma para cada criança e percebi que, ao olhá-las, algumas delas ficaram sérias e outras contemplavam com sorrisinhos, se entreolhavam. Ao finalizar as leituras de imagem, solicitei que escolhessem aquela que mais lhes chamou atenção.

Uma parte das crianças utilizou um tempo menor para a escolha das imagens; outra parte precisou de um tempo maior, circulando pelo espaço à procura de uma imagem. Com a imagem escolhida em mãos, solicitei que ficassem atentas à imagem e aos seus detalhes: temática, forma, cor, textura, linhas, volumes etc.

Após a observação atenta da imagem escolhida, cada criança socializou com o grupo os detalhes percebidos e o porquê da escolha. Maria Luiza (2022) justificou: “*escolhi essa porque tem bichinhos e gosto dos bichinhos. Vi que a imagem é colorida e tem brincadeiras*”. Júlia (2022) continuou: “*escolhi essa imagem porque é legal brincar*”. Laura (2022) narrou: “*eu tinha um brinquedo deste*”, mostrando a imagem do menino segurando um pião. Yuri (2023) aponta para os instrumentos que viu na imagem escolhida, dizendo: “*meu pai toca música*”.

João Vitor (2022) continua apresentando uma imagem que contém um estilingue: “*gosto desse brinquedo, por isso peguei essa imagem*”. Lorenzo Luiz (2022) comenta na sequência: “*gosto de brincar de roda*”; Jhenfranco (2022) fala: “*profe, eu gosto de amarelo, por isso escolhi o (auto)retrato de Portinari*”. Em seguida, João Gabriel (2022) comenta: “*gosto de cantar música*”; Lorenzo Pinter (2022) continua: “*eu também gosto de cantar*”.

Para a análise compreensivo-interpretativa das narrativas das crianças, reportei-me a Parsons (1992) ao destacar como primeiro estágio (preferência) a interação das crianças pequenas com imagens de obras de arte. O referido estágio tem como característica

[...] o gosto intuitivo pela maioria dos quadros, uma forte atração pela cor, e uma reação ao quadro consistindo numa série de associações livre. Percebem muitas vezes qual é o tema do quadro, ou seja, o que nele está representado; mas integram livremente nas suas respostas as mais variadas recordações e associações de ideias. O traço comum é a alegre aceitação de tudo quanto lhes ocorre, sem distinção entre o que é ou não relevante (Parsons, 1992, p. 39).

As narrativas das crianças comprovam as palavras de Parsons (1992), quando as escolhas das imagens se relacionam à cor preferida, aos animais, aos objetos e às experiências sensoriais, perceptivas, emocionais e intuitivas. As crianças

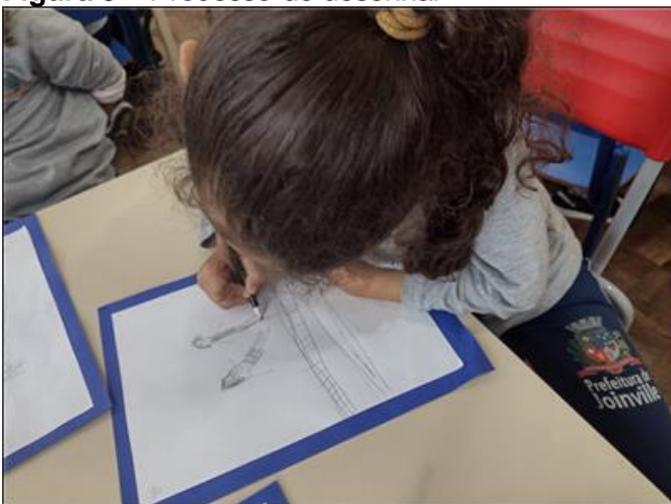
[...] extraem das aparências um prazer que é intrinsecamente estético. [...] A experiência estética não é, por conseguinte, uma experiência rara. Todos a partilhamos, boa parte do tempo, na medida das nossas capacidades, e de forma mais ou menos séria (Parsons, 1992, p. 43).

Após nosso diálogo, as crianças, já inquietas, esperavam pelo fazer artístico. Solicitei que fechassem os olhos e pensassem em um amigo, mesmo que imaginário.

Na sequência o desafio foi expressar, por meio de desenho, o amigo, inspiradas nas imagens das obras de Portinari. O desenho, como afirmam Andressa Thaís Favero Bertasi e Rodrigo Saballa de Carvalho (2022, p. 13), é uma linguagem/expressão “[...] a partir da qual as crianças têm a possibilidade de se expressar e comunicar pensamentos, sentimentos, criações, descobertas, invenções e modos de entender as situações que vivenciam no cotidiano”.

Na continuidade da Proposição Estética, convidei as crianças a um fazer artístico, utilizando folhas brancas, lápis grafite e lápis de cor. As linguagens do desenho/pintura lhes são familiares, pois desde muito pequenas garatujam e se manifestam criativamente com linhas, cores e formas.

**Figura 9** – Processo de desenhar



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

**Figura 10** – Produção Artística de Emanuel



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

**Figura 11** – Produção Artística de Júlia



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Assim, é fundamental propor às crianças ações nas quais possam vivenciar “[...] experiências únicas em que cada desenho seja entendido como uma produção cheia de histórias e significados ímpares” (Bertasi; Carvalho, 2022, p. 13).

No instante em que desenhavam, uma das crianças disse para si mesma: “*o que faço agora?*”. Olhavam os desenhos dos colegas, trocavam os lápis e brincavam com eles. Ana Júlia (2022) disse a Manuela: “*vou fazer você com tiarinha*”; Lorenzo Pinter (2022) explicou: “*vou fazer eu, o João e o Benício, que são meus amigos*”. Bernardo (2022) continuou: “*o Lorenzo Luiz é meu amigo, ele está com roupa de tartaruga ninja*”. Maria Luiza (2022) comentou: “*desenhei eu e minha irmã de mãos dadas*”.

Nas narrativas das crianças durante a ação de desenha/pintar surgiram questões como: “*o que faço agora?*”. Isso nos leva a compreender que elas esperam o comando do professor para a construção do seu fazer. Portanto, ao planejar o professor precisa ter clareza de que a proposta seja compartilhada, respeitando os interesses e as necessidades das crianças.

Surgiu também durante o processo o interesse de algumas crianças em se (auto)retratar junto com os amigos, o que denota a relação delas com o (auto)retrato de Portinari. Além disso, nas infâncias é comum produções que trazem o (auto)retrato, uma vez que é um exercício de (auto)conhecimento. Como afirmam Andressa Thaís Favero Bertasi e Rodrigo Saballa de Carvalho (2022), observar os desenhos das crianças e acompanhar os seus percursos de criação com atenção é essencial para que o professor possa compreendê-las em sua singularidade, desenvolvendo sua sensibilidade para visualizar as histórias que os desenhos das crianças contam.

Ao examinar os desenhos/pinturas das crianças, percebi que o gesto em linhas horizontais e inclinadas, a cor e a temática foram destaque. O uso da cor geralmente está centrado nas cores primárias – amarelo, azul e vermelho –, com mesclas das cores secundárias – verde, laranja e roxo. Ou seja, o colorido e a cor preferida estão presentes nas produções infantis (Parsons, 1992).

Após as crianças socializarem suas produções e comentarem sobre elas, as convidei para expor seus desenhos/pinturas em espaço externo da sala de aula, a fim de socializarem com os demais estudantes da escola e com os familiares.

Percebi que as crianças se sentiram valorizadas e de algum modo relacionaram a exposição com a história do Portinari quando expunha suas obras em salões e museus. Nesse momento faziam o papel de artista e de mediadoras ao narrar aos

familiares e demais visitantes como havia acontecido o processo da produção e as relações tecidas com Portinari.

Importante destacar que os familiares das crianças foram convidados a prestigiar a exposição e ficaram orgulhosos delas e do encaminhamento metodológico proposto por mim.

**Figura 12** – A montagem da exposição



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

**Figura 13** – O pai prestigiando a exposição



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

A maioria dos familiares foi prestigiar a exposição, na qual as crianças fizeram o papel de mediadoras, narrando como havia sido a experiência estética. Esse foi um momento muito importante, porque, além da mediação, aconteceu a interação das famílias com a escola, possibilitando a compreensão da relevância de proposições com as linguagens artísticas.

Após a experiência com a montagem da exposição e mediação das crianças com os familiares e público diverso, organizei uma roda de conversa para conversarmos sobre nossas impressões. As crianças se sentiram partícipes de todo o processo, especialmente na montagem da exposição e na mediação com o público; elas tiveram a chance de contar sobre todo o processo de criação e produção artística.

Ao finalizar a Proposição Estética, dei-lhes um envelope para que entregassem aos familiares; a intenção era solicitar que escolhessem uma foto ou objeto da criança e/ou da família, enfatizando o porquê da escolha.

#### 4.1.2 Segunda Proposição Estética

Iniciamos a segunda Proposição Estética com as crianças curiosas em saber o que faríamos naquele dia. Laura trouxe o desenho de seu irmão Gustavo, exibindo com orgulho para todos nós. Para mim, Laura ter trazido o desenho do irmão foi uma grata surpresa, e logo registrei o acontecido no caderno de anotações, mostrando às crianças o quanto é importante valorizarmos as produções dos outros e as nossas. É preciso estarmos atentos para detalhes não previstos em nossos planejamentos, de modo a criar possibilidades de observação e escuta, como comentam Alcione de Lima S. Umbuzeiro e Renata Malafaia (2017, p. 112):

Compreendemos, assim, que a observação e a escuta atentas nos levam, como professoras, a acolher cada opinião, a refletir sobre os significados das vozes e dos gestos das crianças, e que, ao ouvi-las, podemos perceber caminhos apontados para seguirmos juntas, potencializando processos e propiciando um espaço maior de trocas, interações e aprendizagens. Da escrita das crianças nasce nossa intencionalidade, marcada no planejamento.

Dessa forma, seguimos com o planejado, articulando os objetivos propostos às novas possibilidades de ações, nesse caso o desenho de Gustavo. Disse às crianças que o desenho poderia ser inspiração para que todos se sentissem motivados a desenhar a sua maneira, afinal, o desenho é um modo de escrita. E como escreve

Barbieri (2012, p. 85), “o desenho é uma maneira de brincar no mundo, pensar o mundo, de estar no mundo, de se comunicar”.

O planejamento pensado para/com crianças precisa levar em conta os interesses e as propostas das crianças, “mas tem o papel de manter a coesão e a proposta inicial do educador para não cair em uma atitude ‘espontaneísta’ e se distanciar dos objetivos propostos” (Proença, 2018, p. 49). Eis um dos desafios do professor: conectar aquilo que considera importante às crianças ao que estas desejam aprender.

Após a apresentação do desenho de Gustavo, apreciamos o vídeo *Pintor: Cândido Portinari*, produzido pelo Quintal da Cultura (2013). O vídeo chamou a atenção das crianças, especialmente porque foi construído com personagens – Portinari criança e sua mãe com a participação de outro personagem, Osório, que fazia o papel de interlocutor.

A forma lúdica de falar sobre arte e sobre os processos de construção artística de Portinari nas infâncias criou um laço identitário com as crianças pelo amor ao desenho e à pintura. O vídeo traz como foco de atenção a dramatização por meio dos personagens, que atuam e narram alguns aspectos dos processos de criação de Portinari.

As crianças, ainda no momento de apreciação do vídeo, conversavam entre si, destacando alguns aspectos referentes aos personagens e à produção de Portinari: “*que desenho feio...ele fez um olho torto!*”. Trata-se de uma questão importante, uma vez que refletir sobre aquilo que não compreendem ou acham estranho é discutir com as crianças sobre arte “além de lhes darmos matérias com que possam pintar. A nossa falha mais comum consiste em sermos demasiados pouco exigentes no que toca à compreensão da arte, e em evitarmos a discussão neste domínio” (Parsons, 1992, p. 50). Lorenzo Luiz (2022), na sequência, comenta: “*sabia, quando meu pai era criança, ele estuda com a mãe do Bernardo e ele já estudou sobre o Portinari*”.

E após algumas indagações, assistimos ao vídeo, ora achando as imagens feias, bonitas, estranhas, engraçadas e confusas. São relações potencializadas pelo olhar da criança, que percebe o mundo e o que há nele de um modo particularmente especial – sem rótulos e receio de dizer o que pensa a partir do que vê e sente.

Esse momento foi um aprendizado também para mim, professora/pesquisadora. Eu mergulhei no universo infantil e percebi as obras de Portinari de outro modo; um modo aberto e de possibilidades, um modo permeado de

sentidos. Nossas percepções (das crianças e minha) imediatamente foram registradas no caderno de anotações, possibilitando não perder o instante sentido/aprendido. Afirma Luciana Esmeralda Ostetto (2012, p. 13):

Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, trazido e, portanto, passível de reflexão.

Após a apreciação e o diálogo sobre o vídeo, organizei uma roda de conversa para que socializássemos as imagens e/ou objetos escolhidos pelas famílias, como havíamos combinado na Proposição Estética anterior.

Como algumas crianças trouxeram e outras não, para que não houvesse constrangimento, perguntei quem gostaria de apresentar sua imagem ou objeto. Três crianças trouxeram brinquedos e relataram o quanto eram importantes para elas.

Nicolas (2022) trouxe uma foto dele com sua cachorrinha Maia: *“eu joga a bolinha para ela e ela vai buscar”*. Yuri (2022) trouxe a foto de um passeio no Parque Beto Carreiro em que estava sentado num cavalinho: *“é Beto Carreiro Soide [World], tinha montanha russa, carrinho de bate-bate, tudo. Essa daí que eu queria ir, mas criança não podia ir, tenho que crescer mais um pouquinho”*.

Benjamim mostrou uma foto do dia em que ele estava internado no hospital. Segundo a sua mãe, ele estava muito doente e ela havia vivido dias muito difíceis, pois quase perdeu Benjamim. No momento de compartilhar a imagem, Benjamim (2022) disse com semblante sério: *“eu estava muito doente e meu irmão estava ao meu lado”*.

Após ver a imagem e ouvir Benjamim, Maria Luíza (2022) disse: *“sabia que eu tinha uma bola gigante, bem grande aqui de baixo da língua? Só que ela saiu... o papai do céu tirou...”*. Lorenzo Pinter (2022) trouxe a foto de quando ele era bebê e, ao exibi-la, disse: *“eu era um bebezinho e tinha minha cobertinha, minha foto legal, eu estava no cobertor tentando dormir”*.

Daniela (2022) trouxe uma foto com seu irmão: *“é quando eu estava na casa da árvore com meu irmão, foi um dia legal, eu nunca tinha subido em árvore porque eu era bebê”*. Ela também trouxe uma bonequinha de tecido: *“eu gosto de uva, a minha*

*tia Maristela me deu de presente quando eu estava em outra vila, e ela é muito especial para mim, eu cuido dela muito”.*

Lorenzo Luiz (2022) disse mostrando uma foto de quando foi a uma festa junina no Centro de Educação Infantil: *“outro dia, quando eu era um pouco grandinho, eu fui na minha festa junina, na minha escolinha, eu me diverti muito, e eu até cantava, era muito legal, eu fazia muitas coisas”.* Benício (2022) apresentou seu cachorrinho de pelúcia: *“eu ganhei quando eu era pequeno, não brinco, deixo de enfeite, não gosto de brincar de pelúcia, gosto dele um pouquinho”.*

João Gabriel (2022) falou enquanto exibia uma foto de quando foi a uma festa de aniversário: *“É a festa do Mickey, de aniversário, eu tinha 1 ano, aquela que tem vestido roxo é minha prima, essas aí eu não sei quem é...”*, apontando para a foto. Bernardo (2022) trouxe um coelhinho: *“gosto dele porque ele é menor, está com perna furada, eu brinco com meu irmão. A minha mãe que queria a foto, tem dois bebês na barriga dela, o Vitor e o João Vitor, mas um morreu, porque ela não sabia que um estava gripado, daí só ficou o João”.*

É importante salientar que as crianças nessa fase não distinguem com total clareza o que veem entre prazer e/ou dor daquilo que recordam. Tal indistinção toma a fruição ainda mais intensa (Parsons, 1992).

As narrativas das crianças trouxeram histórias de vida das mais diversas: prazeres, alegrias, brincadeiras, passeios, brinquedos e dores (perdas, doenças, saudade). Para Pineau e Le Grand (2012, p. 15), a história de vida é definida “como busca e construção de sentido a partir de fatos temporais, envolve um processo de expressão da experiência”. As fotos e os objetos trazidos pelas crianças contam histórias não só delas, como também do convívio familiar e comunitário.

A escolha das fotos partiu principalmente da família e, portanto, o grupo familiar se fez presente, o que possibilitou adentrarmos em tempos presente e passado. É um gesto de amorosidade que, para Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto (2022, p. 86), “percorre o imaginário, seja nas relações com o outro ou com o objeto, lugares e memórias, constituindo-se em um vasto mundo em que diariamente travam-se combates entre paixões e ações”.

Após a socialização das fotos e dos objetos, propus às crianças que construíssemos uma história coletiva com base nas fotos compartilhadas no grupo. Seria uma história com imagens e ideias, pois tínhamos de decidir como colocaríamos

as imagens, quais sequências e de que modo a composição traria nossas histórias relacionadas a outras histórias. O eu se tornaria o outro e o outro estaria em mim.

Agrupamos as mesas e fomos organizando as fotos e conversando ao mesmo tempo. No diálogo surgiam dúvidas, acordos, alterações, risos e discussões, até que chegamos a um processo/resultado com a interação de todos.

**Figura 14** – História coletiva por meio de imagens



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

No meio do processo, precisei ceder a um pedido geral do grupo: *queremos também desenhar*, disseram todos juntos. Afinal, no planejamento é fundamental

[...] exercitar o olhar, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelado em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas porto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se construir com o grupo de crianças (Ostetto, 2000, p. 199).

As crianças se puseram a desenhar, ainda trazendo as questões apresentadas com as fotos, os objetos e as histórias contadas. Os temas giravam em torno da família, dos amigos, das brincadeiras, das festas de aniversário e dos passeios.

Durante o processo de desenhar/pintar as crianças conversavam entre elas contando situações relacionadas às experiências com a família e com as brincadeiras

criadas com os amigos. Nesse momento um conjunto de sensações é potencializado pelo gesto corporal, pelo movimento – crianças gostam e precisam explorar espaços – e pelas múltiplas expressões: desenhar, pintar, contar e criar.

**Figura 15** – Desenho/pintura de Ana Júlia



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

**Figura 16** – Desenho/pintura de Bernardo



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

As narrativas infantis proporcionaram a escuta, o diálogo, o imaginário, fortalecendo nossos vínculos afetivos. Percebi que o fazer/refletir potencializou cada história contada e cada gesto, unindo a turma em torno de uma ação.

Juntos fomos dando significados e sentidos à escrita construída no coletivo e com a minha ajuda como professora escriba. Foi um momento de propor o ensino da língua integrado à vida da criança, tendo como base o acolhimento às diversidades, às subjetividades, advindas das vozes infantis, mescladas pela minha. A produção de

sentidos foi introduzida com o uso da linguagem escrita, assim como Luciana Esmeralda Ostetto (2004, p. 83) tem afirmado:

Ensinar a linguagem, permitindo o fluir de significados e sentidos no espaço educativo, em situações sociais reais de enunciação, é ir além dos aspectos formais do conhecimento escolarizado. É seguir abrindo caminhos para a imaginação, é possibilitar ferramentas para as crianças entrarem cada vez mais no mundo simbólico da nossa cultura, que se expressa também, mas não só, pela escrita.

Ao final da história coletiva, perguntei às crianças: qual o título para compor a história? Muitas ideias vieram: os amigos; amigos coloridos; uma amiga dorminhoca; amigo e o encontro; amigos para sempre; melhores amigos; brincar juntos; amor amigos. Com essa lista de títulos sugeridos, foi preciso fazer uma votação para escolher o título da história. “Amigos coloridos” foi o que teve maior votação e permaneceu como título.

Essa Proposição Estética atravessou muitas linguagens e muitas leituras, além de momentos de produção individual e em grupo. Experiências visuais, corporais, sonoras e culturais; cada uma delas atravessada por muitas outras.

#### 4.1.3 Terceira Proposição Estética

Na terceira Proposição Estética, tive um problema técnico com a lousa virtual, não consegui apresentar para as crianças o *Museu Casa de Portinari* (<https://www.museucasadeportinari.org.br/TOUR-VIRTUAL/>) como havia planejado. Então, sempre que acontece um imprevisto, tomei outro caminho, sem perder de vista a proposta de relacionar a casa de Portinari com a moradia das crianças.

Organizei com as crianças um semicírculo, contando um pouco sobre o lugar que Portinari morava e mostrando novamente as imagens de algumas obras dele. Comentei que até os 2 anos de idade ele morava na fazenda Santa Rosa, uma fazenda de café, e por volta dos 2 anos mudou-se com a família para a Estação Brodowski, lugar naquele tempo com poucos moradores, em sua maioria de pessoas humildes.

Durante a conversa as crianças faziam intervenções dizendo onde moravam, descreviam em detalhes tudo que lembravam de sua casa e do seu entorno e, ao mesmo tempo, se mostravam curiosas em saber como era a estação de Brodowski naquele tempo. Aproveitei a curiosidade delas e mostrei a imagem da obra *Futebol*

(Portinari, 1935), que destaca, além das crianças jogando futebol, um pouco da aridez do lugar e o morro com moradias simples e bem distantes umas das outras. Imediatamente, as crianças compararam a cidade de Joinville com a estação de Brodowski, dizendo que aqui o lugar é muito úmido por causa dos mangues.

As crianças fizeram muitos comentários, entre eles: *“aqui não é chão, é cimento”* (Lorenzo Luiz, 2022). Nesta fala a criança percebe algumas diferenças entre os espaços de Joinville e a Estação Brodowski: *“aqui temos um monte de ruas com muitos carros e pessoas andando a pé, de bicicleta, moto, e em Brodowski era meio vazio, chão de areia; não tinha carro e TV”* (Yuri, 2022). A conversa aguçou a curiosidade de uma das crianças, que perguntou: *“como as pessoas em Brodowski iam de um lugar para outro?”* (Samuel, 2022). *“A pé, a cavalo e de trem”*, respondi.

Na sequência, motivadas pelas imagens das obras de Portinari, as crianças destacaram outras questões relacionadas a nossa cidade. Falaram das chuvas diárias, da vegetação, do mangue e seus caranguejos e não esqueceram de mencionar as igrejas dos seus respectivos bairros.

Nesse momento, comentei da relação de Portinari e seus familiares com as festas promovidas pela igreja e da participação assídua de seu pai tocando em uma banda. Importante retomar as palavras de Michael Parsons (1992, p. 29), ao escrever:

O que a arte nos permite compreender não é forçosamente o que o artista procurou conscientemente comunicar [...]. A arte comporta diversas camadas de significação e pode revelar facetas de seus criadores de que eles próprios não se aperceberam.

Quando as crianças tecem relações entre as imagens de obras de arte, criam suas próprias histórias com base nas experiências e no contexto cultural. Por conta disso, essas interações possibilitaram-lhes uma leitura de que somos um grupo na escola, constituído das relações entre crianças com crianças, crianças com professor e com todas as pessoas pertencentes àquele lugar.

A escola garante à criança o exercício da escuta, as socializações de ideias e a manifestação de sentimentos, provocando o conhecer-se e conhecer o outro (Freire, 1995a).

A minha atuação como professora no processo foi mobilizar a conexão entre o lugar que vivia Portinari e o lugar e tempo em que as crianças vivem hoje. Além da ênfase artística e cultural, potencializaram-se as relações de afeto entre o grupo de

crianças, “[...] imprescindível na apropriação de conhecimentos e saberes, formando uma rede sistêmica de significados e sentidos” (Meira; Pillotto, 2022, p. 39).

Este também foi o meu papel: coordenar a conversa problematizando as questões que surgiam e desafiando o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos. No diálogo foi possível respeitar e compreender as singularidades de cada criança, somadas no coletivo.

Dando sequência ao diálogo e à ideia de que somos constituintes de um grupo social, solicitei às crianças que se dividissem em três grupos, a fim de que construíssemos com blocos de madeira como poderíamos apresentar nossas casas.

Para a ação, agrupei três mesas uma do lado da outra e coloquei um pano preto sobre elas. Um desafio ou ainda um jogo simbólico e imagético possibilita, por meio do jogo de construção, que a criança desenvolva “[...] a sua inteligência prática, pois a principal característica deste tipo de jogo é a ordenação” (Santos, 2002, p. 105).

As crianças rapidamente se reuniram em grupos, começando a juntar os blocos de madeira: um em cima do outro e lado a lado, criando possibilidades que relacionassem a construção com a sua casa ou parte dela. Em nenhum momento eu disse que a construção das casas seria uma competição. No entanto as crianças, em seus respectivos grupos, comentavam entre si: “*vamos fazer a maior casa*”; “*sim, vamos, e vamos terminar primeiro*”; “*essa é uma ponte*”; “*eu faço a garagem*”; “*aqui é o quarto*”; “*olha a sala*”; “*também tem a TV*”. Como havia muitas falas ao mesmo tempo, na gravação não consegui ligar o nome da criança à respectiva fala.

**Figura 17**– Processo do Jogo Criativo (foto 1)



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

**Figura 18** – Processo do Jogo Criativo (foto 2)



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

A proposta por meio do jogo criativo envolveu o imaginar e o brincar, assim como a combinação dos fazeres, pensares e sentires. As negociações de, por exemplo, quais blocos usar e como organizá-los provocaram a argumentação em diálogos e decisões. Heitor (2022) comentou: “*é para construir junto*”.

Após muita conversa e conflito, os dois grupos resolveram se unir, organizando os blocos bem próximos um do outro. Uma criança sugeriu: “*vamos juntar as duas casas?*”. E rapidamente o outro grupo concordou: “*vamos, assim a nossa casa vai ficar gigante*”.

**Figura 19** – Produção coletiva



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Após a finalização da construção, as crianças, observando a produção, memorizaram os espaços de suas casas. “*Minha casa tem um sótão em cima na laje*”, disse Ana Júlia (2022); João Gabriel (2022) foi logo falando: “*eu gosto de dormir na minha casa*”; Laura (2022), na sequência, comenta: “*eu durmo com meu irmão*”; Emanuel (2022) explica: “*eu brinco com meus brinquedos no quarto*”; Nicolas (2022) confessa: “*meu espaço preferido é a sala*”; Alexa (2022) diz: “*gosto da sala, assistir TV*”; Heitor (2022) revela parte do cotidiano do lar: “*lá em casa minha mãe fica na cozinha fazendo bolo, meu pai no sofá*”; Matheus (2022) continua: “*eu também assisto futebol com meu pai, ele sempre pega café*”; e Manuela (2022) finaliza: “*eu moro em prédio*”.

Por intermédio dessas narrativas podemos constatar o quão significativo foi para as crianças passar por todo o processo da experiência estética, desde os primeiros momentos de conversa, fazendo relação entre o lugar que Portinari morava e o lugar em que residem, a criação das casas com o jogo criativo, tendo os blocos de madeira como material, até a memorização do que mais lhes afeta em sua casa.

A criança nesse sentido é aquela que pensa, que sonha e que é também autora de seu próprio conhecimento. Potencializada pelo pensamento imagético e pelo processo inventivo, a criança atravessa o real e o (trans)forma em tempo imaginário e vice-versa; são tempos

de múltiplos movimentos, identidades e acontecimentos (Pillotto *et al.*, 2021, p. 179).

Em outro momento retomei na lousa digital o *Museu Casa Portinari* e, enquanto acessava o material, Manuela (2022) falou: “*profe, é a sua casa?*”. Respondi: “*não, Manu, essa é a casa museu de Portinari, nós vamos passear agora pelo museu virtual*”.

Na sequência, as crianças começaram a conversa: “*profe, ele já morreu, né?*”; “*sim, Ana, o Museu Casa Portinari é um dos lugares que ele morou*”. Na continuação, nosso olhar se fixou no quarto de Portinari, e aproveitei para destacar seus sapatos com um solado maior do que o outro, em virtude do fato de o artista ter uma perna mais curta do que a outra. Daniela (2022) rapidamente falou: “*profe, ele morreu por causa da perna?*”; Matheus (2022) continuou: “*ele caiu, então*”; Samuel (2022) perguntou: “*ele cortou a perna?*”.

As crianças foram levantando várias hipóteses sobre a morte de Portinari e, ao finalizarem, eu disse que a morte do artista se deu por envenenamento das tintas que utilizava para suas obras. Escutaram meu comentário bastante surpresas, pois não imaginavam que alguém pudesse morrer ingerindo tintas ao respirar. As crianças constroem suas hipóteses tecendo “[...] uma maneira crítica e sensível de ver as coisas e de compreender suas histórias” (Kramer, 1998, p. 210).

Logo após, nosso olhar foi seduzido pela cozinha da casa de Portinari; Yuri (2022) foi o primeiro a se manifestar: “*eles comiam caça*”, relacionando a cozinha com a imagem da obra *Menino com estilingue* (Portinari, 1947a). Essa indagação me levou a trazer um pouco da história sobre o uso do estilingue como instrumento de caça e também como brinquedo. Dessa questão outras surgiram, como alimentação saudável, cuidado com a natureza, incluindo a vegetação, os animais e tudo que nos cerca e nos mantém vivos. Encerrei a problemática com um trecho de Manoel de Barros (2006, p. 15):

Natureza é fonte primordial? Três coisas importantes eu conheço: lugar apropriado para um homem ser folha; pássaro que se encontra em situação de água; lagarto verde que canta de noite na árvore vermelha. Natureza é uma força que inunda como os desertos. Que me enche de flores, calores, insetos, e me entorpece [...].

Ainda com nosso olhar voltado para a natureza, surge no vídeo a praça; Lorenzo (2022) mencionou: “*eles andavam de cavalo e trem*”; Daniela (2022) falou:

“antes [referindo-se à Estação Brodowski] era de pedra e barro, agora na casa museu é calçada”; Ana Júlia (2022) continuou: “não tinha calçada, agora tem”; Daniela (2022), ao ver o exterior da casa, disse: “na escola tinha festa”; Lorenzo Luiz (2022) questionou: “no museu não tem animais? Antes tinha os animais”, referindo-se à Estação Brodowski; Jhenfranco (2022) fez outra associação: “o museu casa é igual os dinossauros”; Lorenzo Luiz (2022) relembra nossas conversas anteriores: “o Portinari morava no sítio de café, depois ele foi para ‘Bodoqui’, na estação, e morou com a mãe, o pai, suas irmãs, sua tia, tio e vó”.

As crianças fizeram muitas conexões entre o real e o imaginário em movimento com o presente/passado, potencializados pelas leituras de imagens das obras de Portinari, o fazer artístico, o diálogo e os processos criativos e afetivos.

Quando nos aproximamos da arte e nos permitimos ser tocados por ela, uma gaiola se rompe, uma corrente se quebra, um vó começa a ser ensaiado para serem vencidos aqueles limites, para que a imaginação possa correr livre, a alimentar muitas e muitas aventuras de “invenção” da escola, do cotidiano, da pessoa, da vida (Ostetto, 2005, p. 149).

A visita virtual ao Museu Casa Portinari chamou muito a atenção das crianças, que ficaram com os olhinhos vibrados em cada lugar e/ou cômodo da casa. Quando a visita virtual finalizou, pediram que eu passasse mais uma vez o vídeo, especialmente a parte em que, ao entrar na igreja, ouvíamos um fundo musical. Isso significa que a música é bastante presente nesse grupo de crianças; tal fato nos provoca a pensar no quanto é importante possibilitar às crianças experiências estéticas por meio das linguagens/expressões da arte.

#### 4.1.4 Quarta Proposição Estética

Nossa roda de conversa iniciou-se com as imagens das casas feitas com blocos de madeira no encontro anterior.

**Figura 20** – Casas de blocos de madeira



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Utilizar as fotos como instrumento de provocação, construção e revelação de pensamentos e sentidos foi minha intenção, pois entendo que esse recurso é um fio condutor para leituras das construções poéticas realizadas pelas crianças e pelos/as professores/as. Olga Maria Botelho (2018, p. 956) enfatiza que “[...] a fotografia digital estabelece novos modos de construir e compreender a realidade”.

Nesse encontro com a fotografia, ativaram-se a escuta sensível, a imaginação e os processos de criação, dado que o estético impulsiona o olhar de si e do outro, mobilizando processos cognitivos e sensíveis, que ora se apresentam comuns ao grupo, ora são singulares (Meira; Pillotto, 2022).

Sob tal perspectiva, durante a leitura de imagens em *powerpoint*, indaguei as crianças: “as construções em madeira que vocês fizeram no encontro anterior é a mesma da foto projetada?”. Em coro as crianças responderam “sim”. “E as projeções em fotos são iguais ou diferentes ao Museu Virtual – Casa de Portinari?” Matheus (2022) respondeu: “é muito diferente”. “E o que vocês podem dizer sobre as fotos projetadas sobre o Museu Virtual – Casa de Portinari e a produção de vocês?”. As crianças se olhavam nas fotos e mostravam aos amigos dizendo: “olha, olha eu lá na foto”. Matheus (2022) acrescentou: “aquela é a minha casinha, a casa do museu é maior”. E Ana Júlia (2022) continuou: “aquela pequenininha é minha, mas, se juntar a casinha se todos, fica do tamanho da casa do museu”. Yuri (2022), ao ver a imagem da casa maior, disse: “nós fizemos uma casa só bem grandona; a do museu também era grandona”.

Seguindo o princípio compreensivo-interpretativo de Daniel Bertaux (2010), busquei no instrumento gravação captar as narrativas das crianças, o que me ajudou

consideravelmente, uma vez que na transcrição das falas, por vezes, surgem dúvidas e escutar a gravação dissipa os problemas iniciais de memória.

Ao observar as imagens, as crianças perceberam que haviam realizado coletivamente a produção das casas em bloco. Essa constatação propiciou a reflexão de que cada uma delas contribuiu com um fragmento de sua casa e que o coletivo transformou pedaços de si em uma grande construção. Para Olga Maria Botelho (2018), a fotografia “pode ser também um instrumento didático e de pesquisa em uma organização das estruturas visuais, espaço que se abre para a organizar de ideias, hipóteses, informações e experiências estéticas”.

Nesse sentido, meu diálogo com as crianças teve sequência e pude conhecê-las ainda melhor pelas suas narrativas. Manuela (2022) iniciou: “*eu moro no Brasil*”; Ana Julia (2022) continuou: “*onde eu moro é aqui perto da escola. Tem um mercado laranja e aí é só virar a rua*”; Nicolas (2022) também fez questão de dizer: “*moro em um apartamento de dois andares, na rua Boa Vista*”; Benjamin (2022) seguiu dizendo: “*eu moro em um prédio*”; Lorenzo Luiz (2022), em voz alta e orgulhoso, destacou: “*moro no Brasil, é só virar para o lado em uma rua cheia de terra e areia, virar para a esquerda de novo e, quando você vê uma casa no meio do caminho, o muro da minha casa é preto*”.

Ao ouvir as narrativas das crianças e suas identificações com o território brasileiro, a casa como lugar de existência e as pessoas como parte importante de sua vida, imediatamente me remeti a Daniel Bertaux (2010), quando escreve que o/a pesquisador/a precisa desenvolver a escuta sobre o que os (inter)locutores têm a dizer sobre si mesmo e o que considera marcante em sua vida. Foi essa escuta que possibilitou compreender como as crianças vivem e como se relacionam com o contexto sociocultural.

Continuei com a escuta das narrativas, ouvindo as crianças comentarem sobre os compartimentos de sua casa. Ana Júlia (2022) comentou: “*eu gosto de assistir TV e comer, a sala é do lado da cozinha*”; Laura (2022) prosseguiu: “*eu gosto de ajudar minha mãe em todos os lugares, eu e meu irmão*”; Lorenzo Luiz (2022) confessou: “*gosto de dormir no meu quarto*”; Samuel (2022) finaliza: “*gosto de jogar, assistir TV e cuidar do meu irmão*”.

Percebi em suas narrativas que o compartilhamento que mais apreciavam estava relacionado às relações afetivas, seja com a mãe, os irmãos ou algo interativo como o computador e a TV. Como bem pondera Sarmiento (2007, p. 33), “pela

representação do outro, a criança incorpora, nos seus próprios traços, as linhas com o que o outro inscreveu o mundo”.

Ao falar da casa e dos seus compartimentos, as crianças narravam sobre si e o outro que as cerca, pois “a percepção do outro é realizada a partir do conjunto de expectativas que a sua inserção cultural lhes permite” (Sarmiento, 2007, p. 37).

Dando sequência à conversa, perguntei se havia algo que mudariam em sua casa. Samuel (2022) começa a discussão: “*na minha casa queria mudar a sala, está muito pequena e o vidro da janela está quebrado, eu queria mudar o quarto para a sala*”; João Gabriel (2022) foi rápido na resposta: “*queria mudar meu guarda-roupa, ele está com a porta quebrada – o que abre*”; Emanuel (2022) continuou: “*eu queria pintar minha casa, é branca, queria que fosse vermelha*”; Lorenzo Luiz (2022) levanta a mão e me chama: “*Profe, profe, eu não quero mudar nada na minha casa*”; Ana Júlia (2022) continua: “*queria mudar meu quarto, mudar minha cama e uma casinha para brincar com a boneca*”; Manuela (2022) acrescenta: “*eu queria mudar a cama também, porque está pequena*”.

As narrativas das crianças mostram o quanto são observadoras e atentas às situações que acontecem em seu cotidiano; elas sabem distinguir o que é bom, ruim, feio e bonito para elas. Percebem rapidamente como são organizados os espaços e fazem a leitura conforme seus repertórios já formados por meio das percepções delas e dos adultos com quem convivem. “A criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados” (Trevisan, 2007, p. 42).

Para finalizar nossas conversas, sugeri às crianças a criação de sonoridades, tendo como referência a casa coletiva construída com os blocos de madeira. As crianças produziram múltiplas sonoridades e ritmos e, durante os processos, fiz a gravação em áudio. Os sons emanavam na sala, juntos ouvíamos atentamente: eu gravei todo o processo. Em seguida, ouvimos os sons saídos do gravador: sons e ruídos imitando os animais – cachorro (au, au, au); abelha (zum, zum, zum); pato (qua, qua, qua) e de crianças chorando (puá, puá, puá).

Percebi na gravação que, na maioria das vezes, uma das crianças iniciava os sons e as demais a imitavam, fazendo um coro de vozes. A criança brinca e ao mesmo tempo aprende ao imitar, e a experiência sonora potencializa o campo da ludicidade. Ao ouvir uma melodia iniciada, as crianças geralmente a reconhecem e em instantes (re)produzem a melodia no seu ritmo e a sua maneira (Copland, 2014).

Além disso, durante a escuta do áudio deram alguns depoimentos, demonstrando que perceberam a diferença entre o som gravado e o que haviam emitido: “*não parece o nosso som, é diferente*” (João, 2022); “*ficou barulhento e travando*” (Daniela, 2022); “*parece que está explodindo uma casa; não tem graça esse som, porque não é igual ao meu*” (João, 2022).

As narrativas mostram que, além de perceberem a diferença dos sons cantados e gravados, a primeira experiência foi valorizada, pois “a maneira mais simples de ouvir música é entregar-se totalmente ao próprio prazer do som. Esse é o plano sensível” (Copland, 2014, p. 25).

Finalizamos a quarta Proposição Estética com a alma musical potencializada e as imagens das fotos referentes à produção artística das crianças com gostinho de quero mais.

#### 4.1.5 Quinta Proposição Estética

A Proposição Estética iniciou com a leitura da história *Encontro com Portinari*, de Rosane Acedo Cecília Aranha. Observamos as imagens que o livro traz da família de Portinari, dando maior ênfase para a sua infância, em que inventava seus brinquedos e brincava no quintal. Quando mencionei que Portinari brincava de pipa, Samuel (2022) imediatamente falou: “*eu tenho pipa, só que não tem rabiola*”. João (2022) relatou: “*eu quero ver o Portinari*”, mostrando interesse em rever o Museu Virtual Casa Portinari.

O diálogo tomou outras dimensões, já que as crianças correlacionaram a pipa com o brincar e Matheus (2022), inquieto, comentou: “*não posso brincar de pega-pega porque machuquei o joelho*”; Heitor (2022) continuou: “*quando eu corro na brita, arrasto o pé e corro mais rápido*”. As conexões acontecem nas infâncias por meio da curiosidade das crianças, que tateiam entre o real e o imaginário, pois estão dispostas a descobrir o que ainda não conhecem (Meira; Pillotto, 2022).

Ao observar a imagem na qual Portinari, aos 9 anos, trabalhou como ajudante de pintores na igreja de Brodowski, Daniela (2022) avaliou: “*ele pintava as estrelinhas da igreja...*”. O livro traz também o medo que Portinari sentia e seus pesadelos com os espantalhos, parte que chamou a atenção das crianças, uma vez que se identificaram com tais sentimentos. Heitor (2022) falou: “*não precisa ter medo de espantalho, é só um pau costurado*”; Benjamim (2022) continuou: “*ele fica assim...*”,

mostrando o espantalho com braços abertos; Lorenzo Luiz (2022) afirmou: “*ele tem um chapéu na cabeça e o vento mexe com ele*”. As relações construídas pelas crianças são constituídas pela realidade com um misto de fantasia. O livro e seus personagens atravessam o campo imagético e o chapéu sai do lugar pelo movimento do vento; o espantalho, representado em modo bidimensional, cria contornos com o corpo de Heitor, e assim por diante.

Ao deparar com a imagem que apresenta a brincadeira pula carniça, Daniela (2022) comentou: “*é igual àquela do sapo*”; Benjamim (2022) destacou: “*uma pessoa fica abaixada e daí a outra pula*”; Lorenzo Luiz (2022) continua: “*é muito fácil brincar dessa brincadeira, quando eu era desse tamanho aqui ó, eu era pequenininho, eu brincava dessa brincadeira, eu brincava diferente – a gente amarrava a corda no outro pau e ficava balançando, quando o vento soprava a gente ficava se abaixando*”.

**Figura 21** – Pula carniça



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Em nossas conversas sobre as brincadeiras, Heitor (2022) sugeriu que brincássemos de pega amarelinha, explicando como funcionava. Brincamos um bom tempo, criando outras possibilidades com o jogo, além de outras brincadeiras e cantigas de roda. As experiências com as brincadeiras e cantigas de rodas assumiram

grande importância por levar a formação do círculo, situação em que o grupo pode-se comunicar frente a frente. Dando as mãos, as crianças formam um todo. Cantam, dançam ou tocam juntas; criam e seguem regras, exercitam textos e movimentos de forma coletiva, desenvolvendo a socialização e praticando democracia com valores de respeito mútuo, cooperação e unidade de grupo (Nicolau; Dias, 2003, p. 78).

**Figura 22** – Brincadeira de roda



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

As experiências, tanto internas como externas, foram imprescindíveis para que as crianças potencializassem o imagético. “A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência” (Winnicott, 1982, p.161).

Finalizando as brincadeiras e a história, que acontecia intercalada às brincadeiras, organizei algumas imagens das obras de Portinari em uma das paredes da sala, solicitando que as crianças as observassem. Mesmo cansadas, elas olharam atentamente as imagens, comentando aspectos trazidos pela história contada e relacionando algumas delas com as brincadeiras.

Após esse momento de contemplação, convidei as crianças para se juntar em grupos de 5 participantes e escolhera imagem que mais lhes chamou a atenção. Com as imagens selecionadas, as desafiei a transpor a imagem escolhida com o corpo – uma espécie de dramatização.

As crianças iniciaram a experiência tentando imitar o que viam na imagem/referência, movimento também ocorrido na proposição com a música. A imitação não é apenas uma reprodução, uma ferramenta utilizada pelas crianças sem nenhum sentido; a imitação faz parte da construção cultural (Sarmiento, 2007).

No começo da experiência a imitação estava potente e, aos poucos, os movimentos corporais das crianças foram adquirindo outras dimensões, ou seja, outras conexões imagéticas aconteciam e a criação se fortalecia à medida que elas experimentavam outras posições corporais, agachando-se, pulando, deitando-se e interagindo com outras crianças (Meira; Pillotto, 2022).

Ao registrar essa experiência com as crianças, refleti sobre a importância de compreendê-las em cada etapa das suas infâncias, experimentando possibilidades corporais, emocionais e estéticas. Na visão de Gislaïne de Campos de Oliveira (1997, p. 49),

[...] para uma criança agir através de seus aspectos psicológicos, psicomotores, emocionais, cognitivos e sociais, precisa ter um corpo 'organizado'. Esta organização de si mesma é o ponto de partida para que descubra suas diversas possibilidades de ação e, portanto, precise levar em consideração os aspectos neurofisiológicos, mecânicos, anatômicos, locomotores.

A experiência realizada pelas crianças armazenou ações de observar, selecionar, pensar, recriar e movimentar-se corporalmente. Foi uma proposição desafiadora feita pelas crianças cada qual a seu modo e a com base em seus repertórios e culturas. Oliveira (1997, p. 48) reforça a ideia de que a criança “[...] aprende a conhecer e a diferenciar seu corpo como um todo e também a sentir suas possibilidades de ação”. Adquire também maior segurança “postural, lateralidade cada vez mais definida e independência corporal”. Ainda, “o corpo, portanto, é a maneira de ser. É através dele que estabelece contato com as entidades do mundo, que se engaja no mundo, que compreende os outros” (Oliveira, 1997, p. 47).

Sobre essa Proposição Estética, vale ressaltar um ponto importante referente à escolha das imagens da obra de Portinari. A maioria das crianças selecionou

imagens que retratavam algum tipo de brincadeira, o que também as mobilizou a relacionar a imagem com seus brinquedos.

Ao final da Proposição Estética organizei um semicírculo, solicitando que as crianças narrassem como foi a experiência. A intenção era estimular um diálogo em que as etapas da Proposição Estética fossem revisitadas por nós. Percebi que nas narrativas as crianças buscavam conexões com outras experiências cotidianas, envolvendo brinquedos e brincadeiras familiares com vizinhos, amigos e situações com as quais se identificavam. Ficou evidente para mim que na Educação Infantil as aprendizagens se caracterizam pelos sentidos construídos pelas crianças e pelos que estão em seu entorno.

Cabe aqui destacar a importância da sensibilidade do professor ao observar e possibilitar que as crianças conduzam as brincadeiras da forma que lhes for conveniente, respeitando as formas de expressão de cada uma delas. Como nos lembra Luciana Esmeralda Ostetto (2000), o planejar é traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro, no entanto precisa ser flexível, permitindo o repensar do/a professor/a, de maneira a revisar e buscar novos significados para a prática.

#### 4.1.6 Sexta Proposição Estética

Comecei a Proposição Estética levando as crianças para a quadra externa da escola, a fim de retomar as brincadeiras. Dividi as crianças em dois times, e logo foi iniciado um jogo de futebol, impulsionando as crianças a correr e tentar chutar a bola para o gol.

Após o tempo necessário para que elas se familiarizassem com os espaços da quadra, os movimentos corporais e a bola e rede do gol, sugeri que brincássemos de pênalti. A receptividade foi unânime, evidenciada pelos gritos de alegria das crianças.

O início da brincadeira foi de muita atenção: olho na bola, na trave, no goleiro... passos para trás, para a frente, para os lados. Alguns jogavam a bola para fora, outros conseguiam fazer gol; o grito de gol era inevitável.

A parceria, o esperado e o inesperado com os gols atraem a atenção das crianças. Afirma Merleau-Ponty (1971, p. 46): “a primeira operação da atenção é pois de se criar um campo, perceptivo ou mental [...]”.

Ademais, a interação foi intensificada, isso porque a finalização do gol dependia de um conjunto de esforços, que demandava união e trabalho conjunto. A experiência

uniu o corpo/movimento, a relação espacial e a organização mental e perceptiva (Meira; Pillotto, 2022).

**Figura 23** – Futebol (foto 1)



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

**Figura 24** – Futebol (foto 2)



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Depois partimos para a experiência de pular corda. Percebi que algumas crianças conseguiram pular no ritmo das bamboleadas, outras em pulinhos mais lentos. No entanto ninguém desistiu de pular à sua maneira, ora observando o colega, ora criando suas próprias formas de movimentar-se, relacionando o corpo, a corda e o espaço.

**Figura 25** – Pula corda



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Na sequência, seguimos para a brincadeira pula carniça. Organizei as crianças em duas equipes, que pulavam uma sobre a outra com muita velocidade; aquelas que pulavam mais devagar eram incentivadas pela turma, que gritava “*mais rápido*”, como uma espécie de competição entre os dois grupos.

**Figura 26** – Pula Carniça



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Nas brincadeiras de roda as crianças cantaram e criaram gestos e movimentos de acordo com os ritmos da cantiga. Exploravam as possibilidades corporais, com movimentos mobilizados pela emoção. Após as brincadeiras na quadra, voltamos para a sala de aula e conversamos sobre as experiências no espaço externo da escola – a quadra. As narrativas reiteraram a importância de alternar os espaços da escola, o que possibilita outras relações e outros aprendizados.

**Figura 27** – Brincando de Roda



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Após a conversa, o desafio foi a criação de brinquedos com os materiais disponibilizados (caixas de vários tamanhos, folhas de papelão e papel de diversos tamanhos, canetinhas, canudinho, palitos, cones de papel e plástico de vários tamanhos...). O intuito foi relacionar a produção dos brinquedos com o processo de criação a partir de materialidades que levem as crianças à utilização de uma variedade de materiais. Como afirmam Susana Rangel Vieira da Cunha e Lidiane Cristina Loiola Souza (2022, p. 105), “[...] a materialidade dá uma consistência física ao processo de construção”, mobilizando os processos de imaginação criativa nas crianças.

Espalhei no chão da sala de aula os materiais alternativos e convidei as crianças para que, assim como Portinari, criassem seus brinquedos e brincadeiras. Após a explicação, João Gabriel (2022) comentou: “*isso são coisas de mercado, são de construir coisas?*”. Disse que sim e que tudo pode ser modificado quando ativamos nossa capacidade de criar. Solicitei, então, que escolhessem os materiais para iniciarmos o processo de construção.

As crianças foram em busca dos materiais, fazendo suas escolhas, e cada uma se acomodou em um espaço da sala. Sugeri que, antes de iniciarem a atividade,

investigassem os materiais escolhidos, olhando todos os lados, observando as várias posições, a textura dos materiais, as formas, tamanho, peso etc. Quando a criança estabelece relações com os materiais e os espaços, examinando suas possibilidades, está imersa em um laboratório imagético de experimentações (Cunha; Souza, 2022).

Ao iniciarem as produções, as crianças fizeram muitas tentativas com os materiais, colocando-os em várias posições: sobrepostos, lado a lado, encaixados; às vezes os materiais caíam e elas tentavam outros modos, posicionando-os novamente. A materialidade provoca na criança a vontade de explorar objetos, espaços e suas possibilidades, portanto, oferecer materiais não convencionais estimula o sensorial e os processos criativos (Cunha; Souza, 2022, p. 106).

Essa Proposição Estética manteve as crianças concentradas criando seus brinquedos e, por vezes, mostrando os materiais aos colegas. Lorenzo Luiz e Bernardo decidiram montar juntos seus brinquedos, sendo que no percurso do processo de criação, Lorenzo Luiz iniciou a montagem de seu brinquedo sozinho, mas um tempo depois chamou o Bernardo para que o ajudasse.

**Figura 28** – O processo de construção dos brinquedos



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Ao finalizarem a atividade, as experiências foram socializadas; as narrativas foram bem diversificadas: Matheus construiu a cidade de Portinari; Júlia, uma casa; Davi, uma moto; Jhenfranco e Yuri, um carro; Lorenzo Pinter, um caminhão; Lorenzo Luiz, uma casa; Ana Julia, um chocalho e um coração.

**Figura 29** – Acidade de Portinari



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

**Figura 30** – O caminhão



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Finalizamos a Proposição Estética com uma exposição com todas as produções das crianças, enfatizando que cada uma delas tem seu jeito próprio e singular de pensar, criar e produzir. Como nos colocam Susana Rangel Vieira da Cunha e Lidiane Cristina Loiola Souza (2022), é fundamental possibilitar tempo para criação e para modificar as rotinas escolares. Além disso, tempo para ressignificar o planejamento e a Documentação Pedagógica.

**Figura 31** – Exposição das produções/brinquedos



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

A Proposição Estética finalizou com as crianças brincando individualmente e de modo coletivo com o seu e também com o brinquedo dos colegas. Essas relações foram potencializadas pelas interações consigo mesmo e com o outro, com os espaços, os materiais e a materialidade. A criança organiza “suas experiências e se compreende, está criando um sentido para sua vida, a partir de seu meio e dos materiais que dispõe” (Duarte Júnior, 1998, p. 113).

#### 4.1.7 Sétima Proposição Estética

Para iniciar, organizei uma roda de conversa com as crianças, dialogando sobre pintura mural, revisitando encontros anteriores quando visitamos virtualmente a casa de Portinari. João (2022) foi logo levantando a mão e dizendo: “*profe, eu quero ver de novo o museu virtual*”. Respondi a ele: “*sim, João, em outro momento podemos rever o museu virtual de Portinari*”. Ele continuou: “*profe, para parecer que está pintada a parede, precisa desenhar todo o papel e também desenhar com tinta guache ou cola colorida, aí vai aparecer que é uma pintura na parede de verdade, porque na escola*

*não pode riscar a parede, né?*”. Eu disse que a escola é um lugar público – de todos nós –, mas que as ações precisam ser planejadas em projetos e com a autorização da gestão, e que poderíamos desenhar e pintar em alguma parede, porém seria uma ação organizada coletivamente.

Continuei o diálogo enfatizando as imagens das obras de Portinari e o modo como o artista expressava suas ideias, sentimentos e história de vida. As crianças foram logo relembrando a história de Portinari em seu período de infância. Manuela (2022) recordou de quando ele trabalhou de ajudante e pintou as estrelinhas. Bernardo (2022) mencionou a brincadeira de bola, sendo específico no jogo de futebol e já convidando para o jogo: *“vamos, vamos, profe, para a quadra jogar futebol”*. Matheus (2022) comentou: *“profe, pula carniça, lembra? Foi muito legal”*.

As crianças buscaram na memória momentos marcantes em que as experiências fortaleceram seus processos criativos na construção de brinquedos e brincadeiras e outros mais que lhes trouxeram alegria, indagações e aprendizagem. As memórias as motivaram a fazer uma pintura mural.

Preparei, então, um espaço na área externa da escola, de forma que as crianças ficassem à vontade em um ambiente arejado e amplo. Nas mesas disponibilizei os seguintes materiais: tinta guache, cola colorida, pincéis, rolinho, esponja, carvão, papéis e barbante. Em uma mesa cumprida coloquei papel *kraft* para que todas pudessem se expressar coletivamente.

Num primeiro momento, as crianças buscaram o pincel e as mais diversas cores de tinta e cola colorida para a produção do mural em uma das paredes. Somente depois de um tempo, pegaram os rolinhos e outros materiais, isso porque a intenção delas foi, de forma geral, criar desenhos.

Ao observar as crianças na interação com as tintas e o interesse pelas suas misturas de pigmentos, a experiência envolveu sensações, combinações de cores, em uma “[...] ação sensível, criadora, dinâmica, seguindo rumos, a fim de configurar a materialidade colorida, [expandindo] a própria sensibilidade do sujeito da ação” (Richter, 2002, p. 47).

**Figura 32** – Construção do Mural Coletivo



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Aos poucos, a curiosidade infantil se expandiu para a busca de outros materiais até então não utilizados; outras formas, texturas, cores e volumes foram surgindo. As crianças se mostravam surpresas com o resultado inesperado, uma espécie de magia que a materialidade possibilitava.

Quando as crianças pintam, a exigência ao olhar é constante. A simples (quando é realizada regularmente) ação de rolar a tinta no papel, preparando-o para a pintura com o pincel, gera muita excitação e alegria no olhar. A primeira forma que a criança encontra para demonstrar seu entusiasmo é pedir para que todos olhem. Atrair/convergir o olhar do outro para o seu torna-se fundamental para a criança compreender e compartilhar suas sensações e descobertas visuais: o prazer que é compartilhar suas sensações e descobertas visuais: o prazer que é ver aparecer suas manchas e mostrá-la ao olhar do outro (Richter, 2002, p. 45).

As crianças usavam o pincel com muita concentração, molhando-o na tinta guache e/ou na cola colorida, deslizando pela parede suas ideias e sentimentos. Para Sandra Richter (2002, p. 43), “[...] a cor torna-se o elo entre nós e o mundo através do sentir, sendo as formas de expressão este estímulo sensorial o próprio modo de constituir a interpretação do que está fora de nós”.

Durante o processo, as crianças comentavam: “*arco-íris, sol, gotinhas de chuva, uma árvore de maçã. A tinta se espalhando na minha mão*” (Ana Júlia, 2022).

Heitor (2022) cochichava baixinho com Bernardo: “*amigos coloridos, roxo que é do esgoto – o molengão, o laranja e o vermelho –, ranguê ranguê*”. Daniela (2022) comentou sobre sua produção: “*árvore, passarinho, um ninho de passarinho, um bonequinho – que é a profe –, unicórnio*”. Valentina (2022) manifesta: “*fiz uma casinha colorida*”, tendo como referência a de Portinari e a sua. João (2022) percebe algo: “*a tinta é gelada*”.

Nessa dissertação compreendemos que a sensação se refere também à experiência sensorial, que se inicia com um estímulo externo (Proposição Estética), o qual se encontram em mecanismos biológicos, cognitivos e culturais. Gazzaniga, Ivry e Mangun (2006) afirmam que a interpretação capta a sensação recebida e a transmuta em construção de sentidos.

Ao finalizar, colocamos a produção coletiva para secar. Em seguida, fixamos na parede do lado externo da sala para a apreciação da comunidade escolar.

**Figura 33** – Construção do Mural coletivo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

O mural teve boa receptividade, tanto das crianças como dos familiares, que ficaram interessados em saber como havia sido o processo, sentindo-se orgulhosos de seus/suas filhos/as.

#### 4.1.8 Oitava Proposição Estética

Iniciei a proposição com a seguinte indagação: “*já manusearam argila? Sabem o que é uma argila?*”. João Gabriel (2022) respondeu: “*é barro, profe*”; Ana Júlia (2022) na sequência disse: “*profe, é barro, daí a gente coloca água, vira lama, mexe e a gente faz o que quiser, é muito legal*”.

Continuei a fala relatando que é isso mesmo que os colegas falaram e que a argila é um mineral extraído do solo. Retomei a conversa referente às nossas produções inspiradas pelo artista Portinari. Com base nesse diálogo convidei as

crianças a criar formas tridimensionais utilizando argila. Eliana Stamm (2020, p. 38) defende:

As atividades tridimensionais, no entanto, permitem à criança a descoberta da forma, do tamanho, do peso, do volume e da textura; possibilitam-lhe resolver problemas de peso e equilíbrio, de quantidade, força e gravidade, assim como vivenciar situações de organização espacial. Essas experiências ampliam a sua compreensão de ser/estar no espaço físico e cultural, complementando as suas vivências bidimensionais [...].

Sob tal perspectiva e com o aceite das crianças, escolhi um local acolhedor na escola e dispus nas mesas a argila, palitos e copos com água. Coloquei de fundo músicas com sons da natureza a fim de gerar sentimentos de leveza e iniciarmos nosso processo sem limites de tempo para criar.

Cada criança foi manipulando a argila, explorando sua textura, temperatura e cheiro. Os dedinhos saíam pela argila buscando formas variadas. Em alguns momentos colocavam força, em outros leveza e delicadeza. “Quando a criança apalpa, separa, agrupa, sobrepõe e transforma objetos desenvolvendo a coordenação motora ampla estimula ao mesmo tempo o sentido do tato e a relação entre corpo e espaço” (Stamm, 2000, p. 138).

As crianças amassavam e enrolavam a argila, experienciando o poder desse material orgânico. As primeiras formas apareciam em possibilidades que a argila pode oferecer. Com escreve João Francisco Duarte Júnior (2012, p. 53):

O ato criativo, inclusive, dá-se muito mais no nível do ‘sentir’ do que do ‘simbolizar’. Melhor dizendo: ao se criar ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam à razão, ao pensarem.

Durante o processo de modelar, as crianças dialogavam, manifestando o que sentiam em relação ao material. Ana Júlia (2013) comentou: “*é muito gelada essa argila, profe, eu vou fazer um vaso pequeno*”; Lorenzo Luiz (2022) conversava com o colega: “*eu fiz biscoitinhos de bolinha e pizza*”; Davi (2022) falava ao Nicolas: “*esse é o sol!*” e Nicolas (2022) acrescenta: “*o meu é a casa do manequê [Minecraft]*”; Heitor (2022) declarou: “*estou fazendo o molengão*”, enquanto Alexa (2022) complementava dizendo: “*a minha é a Luna*”.

Percebi, durante as experiências com a argila, que as crianças criavam formas, projetando suas experiências com o mundo que as cerca. Suas marcas ficaram na argila como uma escrita de si. As crianças sentiram-se motivadas ao entrar em contato com a argila, pois esse material favorece a observação de vários ângulos, especialmente o lado sensorial. Além disso,

[...] a arte da modelagem em argila pode favorecer o desenvolvimento da sensibilidade das crianças. Essa arte ativa a capacidade criadora e ajuda a desenvolver habilidades para dar forma às ideias do aluno/artista (Giannotti, 2008, p. 133).

**Figura 34** – Espaço de modela (foto 1)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

**Figura 35** – Espaço de modelar (foto 2)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Para finalizar a Proposição Estética, organizamos uma exposição no espaço externo da escola com as produções das crianças, desvelando fragmentos de suas percepções e histórias carregadas de sensibilidades, afinal, modelar e dar forma a algo é também narrar.

Além disso, o trabalho com as infâncias e, sobretudo, com a modelagem

[...] engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando (Holm, 2007, p. 12).

Foi assim que me senti, criando junto com as crianças, orientando, provocando e vivendo a experiência. Compreendo que esse modo compartilhado de trabalhar – pesquisando e vivendo experiências – qualifica meu trabalho e a pessoa que sou.

**Figura 36** – Exposição



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

#### 4.1.9 Proposições Estéticas: percepções e significados

Por fim, com uma breve apresentação das experiências, encerramos nossas Proposições Estéticas. Convidei as crianças para nos sentarmos em círculo e assistimos a vídeos e fotos de nossas experiências, feitos por mim durante as atividades.

As crianças ficaram impressionadas com o acervo, narravam tudo o que viam e escutavam: nome dos colegas, lugares, objetos, produções artísticas e experiências. Ficavam atentas, esperando a próxima imagem. Laura (2022) confessou: “*me senti feliz, profe*”; Matheus (2022), com semblante pensativo, falou: “*hum, eu senti... não tem como explicar*”; Ana Júlia (2022) me chamou e disse: “*profe, profe, a gente pode fazer tudo de novo do Portinari? Porque eu quero ensinar a minha mãe*”; Bernardo (2022), ao ver sua foto correndo em comemoração ao gol, pediu: “*profe, a gente pode brincar de novo de futebol na quadra?*”; Nayana (2022) relatou: “*o que eu mais gostei foi o da argila*”; Júlia (2022) e Matheus (2022) acrescentaram: “*eu também*”.

Também me expressei dizendo o quanto havia aprendido com cada um deles e com as experiências vivenciadas. Foram encontros carregados de afetos e que geraram uma grande movimentação de aprendizados, sentimentos e emoções.

Como professora reflito como tem sido abordada a educação pelo sensível com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais nas instituições de educação e nas escolas. Também indago qual espaço para as experiências estéticas na formação inicial de professores/as e na educação continuada. Nóvoa (2009, p. 39) afirma ser necessário mobilizar na educação continuada de professores/as “momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”.

A formação, tanto inicial como continuada, implica predisposição dos/as professores/as e abertura para novas experiências e desafios. Esse tempo de pesquisa contribuiu para potencializar minha maturidade como professora, especialmente quando penso nas palavras de Nóvoa (1999), quando diz que não basta apenas acumular diplomas, mas sobretudo construir caminhos que nos leve à reflexão sobre nossas práticas, ressignificando o papel do professor/pesquisador.

O encontro com as crianças nesta dissertação abriu muitas portas, pois “tomar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos

de espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” (Nóvoa, 2017, p. 1.121).

A Experiência Estética no campo da educação pode contribuir para que sejamos transgressores/as, no sentido de ousar pensar diferente em uma sociedade consumista, que por vezes rejeita ou nega outras linguagens/expressões não convencionais. Isso vale também para a Documentação Pedagógica, que aqui uniu as vozes da professora, das crianças e da comunidade, que articulou Experiências Estéticas de si e das crianças no ato de planejar/decidir, fazer/refletir e registrar/(re)significar.

## 5 ITINERÁRIO CONCLUSIVO - AS PINCELADAS SE ENCONTRAM, SE AFASTAM E CONTINUAM SEU PERCURSO

*Ler no canto. Voltar a página. Não virá-la. Ficar no meio. No canto. Na quietude da página que não é anterior nem posterior. Deter-se. Nem no que já foi lido, nem no que está por ler. O estremecimento do que acaba de ir-se. A incerteza que virá (Skliar, 2014, p. 57).*

Meus percursos nesta dissertação se pautaram em uma prática educativa destacada pelo olhar sensível e investigativo referente às Experiências Estéticas das crianças e minha própria.

Estive atenta às questões iniciais de pesquisa, sem a intenção de responder-lhes, mas sobretudo de tematizá-las no contexto do campo investigado: *a Documentação Pedagógica pode ser um instrumento de visualidade nos processos sensíveis de crianças e professores/as e da Educação Infantil? Como as Experiências Estéticas e as narrativas, articuladas à Documentação Pedagógica, podem nortear as práticas educativas docentes e vice-versa?*

Na presente dissertação, a Documentação Pedagógica foi um instrumento de visualidade dos processos sensíveis das crianças e meu também, articulada ao planejar/decidir, fazer/refletir e registrar/(re)significar, constituindo-se em linhas de força que vão e voltam formando uma teia de atravessamentos.

Para que esse ciclo acontecesse, alguns instrumentos tornaram-se imprescindíveis: registro fotográfico, áudios e filmagens, minhas anotações e, evidentemente, o olhar atento para com o processo. Os instrumentos marcaram memórias dos acontecimentos, uma vez que, ao estamos no processo de pesquisar, alguns aspectos nos escapam.

As experiências foram registradas e, por meio da Documentação Pedagógica, testemunhei as histórias das crianças, que revelaram modos de pensar/sentir e interagir. Consegui identificar o processo de inventividade de cada uma delas e como se relacionavam consigo mesmas e com o outro. Foi uma experiência respaldada na voz e autoria das crianças, com a minha participação.

Com base na experiência durante o processo de pesquisar e seus achados, pude repensar minha prática, especialmente sobre a vital importância da Documentação Pedagógica. Da mesma forma, reiterarei minha ideia inicial sobre a

relevância das Experiências Estéticas, tanto para as crianças quanto para mim mesma.

O processo de fazer pesquisa e pesquisar-se (Pillotto, 2007) fortaleceu minha ideia de que a Documentação Pedagógica se faz na ação de escrever, narrar, refletir e estar atento à prática docente. Trata-se de um exercício de olhar para si, provocando novos modos de escrever, ler, se comunicar e praticar a docência. Analisando minhas narrativas, desenho minhas ações no olhar aguçado e observador, reelaborando o planejamento, o fazer e a documentação com novas possibilidades.

Percebi, no percurso aqui narrado, que as Experiências Estéticas foram mobilizadoras para nortear minhas práticas educativas, haja vista terem possibilitado a manifestação das crianças ao expressarem suas histórias, dúvidas, inquietações e sentimentos.

Tal espaço reflexivo impulsionou o pensar das crianças e o levante de hipóteses e situações não previstas, o que me levou a ressignificar o planejado como uma ação dinâmica que se expande, gerando novas propostas e novos sentires.

As Proposições Estéticas permitiram também a materialidade a partir de suportes e materiais diversos, bem como o corpo em movimento, formando uma trama imagética e de criação.

Nesse sentido, para que a Documentação Pedagógica fosse efetivada de modo coerente e articulado com as práticas educativas, foi necessário estar aberta ao desconhecido e à imprevisibilidade. Muitas ações planejadas foram alteradas de acordo com a receptividade das crianças, problemas com o material e outras questões surgidas, que mereceram ser realocadas para outro momento.

Planejar, registrar e documentar são atos que estiveram presentes durante todo o caminhar da dissertação. Ao desenvolver as Proposições Estéticas a escuta estava ativada em meus sentidos de forma que os sensores eram ativados em todos os momentos vividos por mim e pelas crianças.

Por meio desta dissertação, fui percebendo os meus processos sensíveis como professora, tendo a Documentação Pedagógica como um rico recurso que me possibilitou visualizar os caminhos percorridos na prática do cotidiano escolar. Pude ter um arsenal de pistas e efeitos produzidos que contribuiu para a reflexão de minha prática, especialmente das fragilidades docentes e do potencial criativo de ser e se fazer docência.

A dissertação sinalizou que as Experiências Estéticas podem abrir brechas para acolher e aprender com o outro, expandindo possibilidades de ver/sentir o mundo e a vida em novas perspectivas. Além disso, exercita a empatia de crianças e do/a professor/a, pois o contato com as linguagens/expressões das artes mobiliza as construções de sentidos e os laços afetivos.

Em uma sociedade que destaca o individualismo, uma falsa exposição midiática e o consumismo como forma de poder, a Experiência Estética pode contribuir para a nutrição humana, voltada ao cuidar de si (Foucault, 1979) como postura de vida. O cuidar refere-se principalmente ao olhar para si com intenção de qualificar as relações com o outro, ou seja, cuidar do outro também.

As Proposições Estéticas, de certo modo, romperam com as dificuldades das relações, potencializando o olhar-se por meio do outro. Avançam em direção a outras metodologias, que superam a rigidez e acolhem a criança como ser social e cultural e o/a professor/a como pesquisador/a/aprendiz.

Portanto, as Experiências Estéticas, mobilizadas por intermédio das linguagens/expressões das artes, foram essenciais para me colocar junto com as crianças. No processo, percebi alguns efeitos: a criança é um ser curioso e aberto para o desconhecido; é sujeito histórico, ativo, que constrói seus saberes com a mediação de outras crianças, dos adultos e do/a professor/a.

Outro efeito encontrado foi que as Experiências Estéticas articuladas à Documentação Pedagógica são fundamentais para entender a criança como sujeito de singularidades e que nosso maior desafio é construir no conjunto das singularidades o trabalho coletivo de colaboratividade.

A Documentação Pedagógica possibilitou esse movimento de subjetividades e coletividade na voz das crianças e da professora, de modo a permitir abandonar os registros uniformes que descrevem um único fazer, uma única experiência para um grupo de crianças.

Nas Proposições Estéticas a intencionalidade pedagógica esteve presente, no entanto, no processo e na documentação, outras situações foram surgindo e o planejamento ganhando força e espaço, uma vez que requer estudo, pesquisa, empenho e, sobretudo, sensibilidade. Observei com clareza que o planejar/decidir, o fazer/refletir e o registrar/(re)significar, embora com suas especificidades, são indissociáveis, cumprindo um ciclo contínuo.

Sob tal perspectiva, o objetivo da dissertação cumpriu o que se propôs: *tematizar sobre as experiências estéticas e as narrativas, articuladas à Documentação Pedagógica como norteadora das práticas educativas na Educação Infantil.*

Espero que esse percurso se desdobre em outras pesquisas, outros autores e outros territórios, pois precisamos de referências que nos mobilizem a criar uma docência inventiva, pautada nas sensibilidades.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 25-49.

ACEDO, Rosane; ARANHA, Cecília. **Encontro com Portinari**. 5. ed. São Paulo: Formato Editorial, 2001.

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica – teoria e prática**. 3. ed. São Carlos: Pedro e João, 2020. p. 57-75.

AZEVEDO, Heloiza de Aquino. **Candido Portinari: filho do Brasil, orgulho de Brodowski!** Campinas: Educação e Cia., 2005. (Aprendendo com arte – telas e conceitos; v. 2).

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil: práticas cotidianas na educação infantil – base para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BERTASI, Andressa Thaís Favero; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O desenho como pensamento visual na educação infantil: as produções gráfico-plásticas das crianças. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 11-54.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOTELHO, Olga Maria. A fotografia na pesquisa em educação. **Revista RIAEE**, Araquara, v. 13, p. 953-966, jul./set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais de educação básica – DCNEI**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. [LDB]. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

CARGNIN, Karinna Alves. **Vivências perceptivas com a infância nos espaços da escola e do museu:** uma experiência. 2016. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Univille, Joinville, 2016. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/987634/Karinna.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música.** Tradução de Luiz Paulo Horta. 2. imp. São Paulo: Realizações Editora, 2014.

CUNHA, Luiza Corrêa. **Vozes infantis:** entre contação de histórias e leituras as narrativas se (re)inventam. 2021. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2652967/Dissertacao\\_Luiza\\_revisao\\_biblioteca\\_1.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2652967/Dissertacao_Luiza_revisao_biblioteca_1.pdf). Acesso em: 2 mar. 2023.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. *In:* CUNHA, Susana Rangel Vieira (org.). **Cor, som e movimento:** a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto alegre: Editora Mediação, 2002. p. 7-17.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. *In:* CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte contemporânea e educação infantil:** crianças observando, descobrindo e criando. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 55-75.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; SOUZA, Lidiane Cristina Loiola. Materiais e materialidades: qual o lugar deles na educação infantil. *In:* CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte contemporânea e educação infantil:** crianças observando, descobrindo e criando. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 101-114.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed. 2003.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. *In:* MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica** – teoria e prática. 3. ed. São Carlos: Pedro e João, 2020. p. 27-55.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papyrus, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Editora Papyrus, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE CASTELLO BRANCO EXTENSÃO. **Projeto político-pedagógico** – PPP. Joinville, [2023].

FOCHI, Paulo Sergio. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamento e ciclo de comunicação difusa. *In*: MOURA, Taís Aparecida; SANTIAGO, Flávio (org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Editora Pedro e João, 2021. p. 39-160.

FOCHI, Paulo Sergio. Observatório da cultura infantil: a documentação pedagógica como mote de formação de professores. **Revista CIIIE**, São Paulo [sensos II], v. I, n. I, p. 87-111, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Madalena. A aventura de ensinar, criar e educar. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Arte-educação e a construção do cotidiano**. Porto Alegre: Oficina de Arte Sapato Florido / Universidade da Região de Campanha / FA-PERGS, 1995a. [n.p.].

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GAVA, Daiane de Melo. **Oficinas estéticas nas práticas educativas**: professora e crianças em seus percursos narrativos. 2020. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2613143/Dissertacao\\_Daiane\\_de\\_Melo\\_Gava\\_1.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2613143/Dissertacao_Daiane_de_Melo_Gava_1.pdf). Acesso em: 5 mar. 2023.

GAZZANIGA, Michael S.; IVRY, Richard B.; MANGUN, George R. **Neurociência cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIANNOTTI, Sirlene. **Dar forma é formar-se**: processos criativos da arte para a infância. 2008. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-141434/publico/DissertacaoSirleneGiannotti.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade>. Acesso em: 20 maio 2023.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Revista Educação e Pesquisa** – Seção Temática: Infância, Política e Educação, São Paulo, v. 46, e236273, 2020.

KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 199-215.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 4 jun. 2023.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEAL, Patrícia Regina de Carvalho. **Percursos de uma professora andarilha na educação infantil: narrativas (auto)biográficas**. 2019. 108 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1534571/Patricia\\_Regina\\_de\\_Carvalho\\_Leal.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1534571/Patricia_Regina_de_Carvalho_Leal.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

MALDONATO, Mauro. **Passagens do tempo**. São Paulo: Edições SESC, 2012.

MEIRA, Marly Ribeiro. O sentido de aprender pelos sentidos. *In*: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler (org.). **Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 53-62.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Zouk, 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.

MOULIN, Nilson; MATUCK, Rubens. **Portinari: vou pintar aquela gente**. São Paulo: Callis, 1997.

MUSEU CASA DE PORTINARI. Disponível em: <http://www.museucasadeportinari.org.br/TOUR-VIRTUAL/>. Acesso em: 2 mar. 2023.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Morais (org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Editora Papirus, 2003.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2023.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26374643\\_Os\\_professores\\_na\\_virada\\_do\\_milenio\\_do\\_excesso\\_dos\\_discursos\\_a\\_pobreza\\_das\\_praticas](https://www.researchgate.net/publication/26374643_Os_professores_na_virada_do_milenio_do_excesso_dos_discursos_a_pobreza_das_praticas). Acesso em: 23 out. 2023.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUPAE. **Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação**. (Blog). Disponível em: <http://www.nupae.com.br/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 3., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. De luzes e de vôos: em busca da beleza para ser humano. *In*: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 143-152.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel (org.). **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Editora Papirus, 2004. p. 79-94.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observações, registros, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil** – saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Editora Papirus, 2012. p. 13-32.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que atitude, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 3. ed. Campinas: Editora Papirus, 2000. p. 175-199.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PARSONS, Michel J. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Tradução: Ana Luísa Faria. 1. ed. Lisboa: Editora Presença, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen; PASSEGGI, Maria Conceição (org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014. p. 131-148.

PASSEGGI, Maria da Conceição Furlanetto; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. As linguagens da arte no contexto da educação infantil. *In*: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Editora Univille, 2007. p. 17-28.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; GAVA, Daiane de Melo; STAMM, Eliana; SILVA, Carla Clauber da. Narrativas e infâncias: tecendo fios de sensibilidade pela arte e cultura: **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 14, n. 1, p. 177-196, jan./abr. 2021.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber da. Pesquisar e pesquisar-se na educação: movimentos criativos pela estética e pelas sensibilidades. **Revista Científica Eccos**, São Paulo, n. 53, p. e16664, abr./jun. 2020.

PINEAU, Gaston ; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal. EDUFRRN, 2012.

PORTINARI, Candido. **Auto-retrato**. 1956. Pintura, óleo sobre madeira compensada, c.i.d, 46,30 cm x 38,30 cm. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2009/auto-retrato>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PORTINARI, Candido. **Futebol**. 1935. Pintura, óleo sobre tela, 97 cm x 130 cm. Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/candido-portinari/futebol-1935>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PORTINARI, Candido. **Meninos com carneiro**. 1959. Pintura, óleo sobre madeira, 172 x 112 cm. Disponível em: <http://leiovejoeescuto.blogspot.com/2018/03/candido-portinari-meninos-com-carneiro.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PORTINARI, Candido. **Menino com estilingue**. 1947a. Pintura, óleo sobre tela, 100 cm x 60 cm. Disponível em: [https://www.passeiweb.com/1947\\_menino\\_estilingue/](https://www.passeiweb.com/1947_menino_estilingue/). Acesso em: 10 fev. 2023.

PORTINARI, Candido. **Menino com peão**. 1947b. Pintura, óleo sobre tela, 54 cm x 65 cm. Disponível em: <https://ideiasepossibilidadesdeaprendizagem.blogspot.com/2018/08/menino-com-piao-1947-candido-portinari.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PORTINARI, Candido. **Meninos soltando pipas**. 1947c. Pintura, tinta a óleo sobre madeira, 60,5 cm x 73,5 cm. Disponível em: <https://fotosdepipa.blogspot.com/2011/11/aspipasporcandidoportinari.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PORTINARI, Candido. **O circo**. 1940. Pintura, óleo sobre tela, 81,5 cm x 180 cm. Disponível em: <https://arteeartistas.com.br/candido-portinari-biografia-resumida/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PORTINARI, Candido. **Pula carniça**. 1957. Pintura [sem medidas oficiais]. Disponível em: [https://ideiasepossibilidadesdeaprendizagem.blogspot.com/2018/06/educacao-infantil-planos-de-trabalho\\_18.html](https://ideiasepossibilidadesdeaprendizagem.blogspot.com/2018/06/educacao-infantil-planos-de-trabalho_18.html). Acesso em: 10 fev. 2023.

PORTINARI, João Candido. **Projeto Portinari**. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/>. Acesso em: 2 mar. 2023.

PREFEITURA DE JOINVILLE. **Diretriz municipal de educação infantil de Joinville – DMEI**. Joinville: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Diretriz-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-de-Joinville-2019.pdf>. Acesso em: 6 maio 2023.

PROENÇA, Maria Alice. **A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

QUINTAL DA CULTURA. Pintor: Cândido Portinari. **YouTube**, 16 out. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q1Q1JdNUYJA>. Acesso em: 10 abr. 2023.

RICHTER, Sandra. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com as cores. I. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto alegre: Editora Mediação, 2002. p. 39-58.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atenção! Crianças brincando! *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto alegre: Editora Mediação, 2002. p. 95-126.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. *In*: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

SILVA, Andréia Haudtda; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Experiências estéticas na educação infantil – práticas pedagógicas desenhadas pela arte. **Revista Interinstitucional Arte de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 525-550, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45781>. Acesso em: 12 maio 2023.

SILVA, Andresa Gonçalves da. **Experiências estéticas na dança/educação: imbricamentos na constituição docente**. 2022. 109 p. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2022. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/3065363/Dissertacao\\_versao\\_final\\_Andresa\\_Goncalves\\_da\\_Silva\\_2022.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/3065363/Dissertacao_versao_final_Andresa_Goncalves_da_Silva_2022.pdf). Acesso em: 5 abr. 2023.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, escritas e alteridades para uma poética da educação. Tradução: Adair Sobral *et al.* Salvador: EDUFBA, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea – REEDUC**, [Rio de Janeiro], v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

STAMM, Eliana. O tridimensional no desenvolvimento infantil. *In*: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. atual. Joinville: Editora Univille, 2020.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interação de pares. *In*: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-70.

TRZMIELINA, Nadine; BONITO, Angelo. **Portinari**. 2. ed. São Paulo: Callis, 1997. (Crianças famosas).

UMBUZEIRO, Alcione de Lima S.; MALAFAIA, Renata. Da escuta das crianças à intencionalidade do planejamento da educação infantil. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017. p. 111-135.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

## ANEXO A – DOCUMENTO TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Senhores pais, seu (a) filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Experiências estéticas na educação infantil: práticas educativas imbricadas na documentação pedagógica”, desenvolvida pela pesquisadora Silvane Junior Leandro, mestranda do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille com orientação pela Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto. Com a participação na pesquisa, sua criança participará de 8 encontros de trocas de experiências e interações, que iniciará no dia 14 de setembro de 2022 e terá fim no dia 16 de novembro de 2022. As experiências serão na escola Municipal Castello Branco Extensão, no horário normal de aula, sendo permeadas por atividades artísticas, tendo como referências as imagens de obras do artista Candido Portinari, envolvendo fazeres, diálogos e narrativas. As propostas terão como base expressões visuais, corporais e sonoras, levando em conta as histórias das crianças e a moradia com suas famílias, as relações constituídas entre as crianças, e principalmente suas narrativas. Os materiais utilizados serão: tintas, lápis de cor, pincéis, papel kraft, papelão, blocos de madeira, tesouras, fita adesiva, tecidos, entre outros. Nas atividades farei uso de brincadeiras, dramatizações, músicas, além da montagem de exposição com as produções das crianças.

O objetivo desta pesquisa tem por objetivo geral: refletir sobre as experiências estéticas e as narrativas, articuladas a documentação pedagógica como norteadora das práticas educativas na educação infantil. Os dados serão coletados, mediante sua autorização, através de gravações em áudio, filmagens, fotografias e anotações durante e após os percursos das experiências e práticas educativas pela pesquisadora.

Faz-se necessário ressaltar que seu (a) filho (a) terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangido (a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a ele (a).

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que poderá representar riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você e sua criança, Senhores Familiares, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

É importante lembrar que você e seu (a) filho (a) terão direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento (antes, durante e após a pesquisa) sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais.

Esses dados da pesquisa (anotações durante e após as práticas educativas, gravações de áudios, fotografias, filmagens, produções textuais e artísticas das crianças) ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Destacamos ainda que, a participação de seu (a) filho (a) será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que, oportunizará o exercício da autoria e autonomia, a partir de experiências sensíveis e narrativas sobre suas impressões durante as práticas educativas. E também, trará benefícios para professores e gestores que atuam na Educação Básica, no sentido de refletir sobre a importância de uma educação pelo sensível, tendo a humanização em suas bases.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof.ª Dr.ª Silvia Sell Duarte Pillotto no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 996599408, ou a pesquisadora responsável, Silvane Junior Leandro, pelo telefone (47) 988293990. Poderá ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 – Zona Industrial, Campus Universitário -

Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e mail [comitetica@univille.br](mailto:comitetica@univille.br).

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de permitir que seu (a) filho (a) faça parte do estudo, assine abaixo o consentimento de participação, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com o pai ou responsável pelo menor participante. Como o documento far-se-á em duas páginas, é necessário rubricar a primeira página e assinar ao fim da segunda página.

---

Silvane Junior Leandro - Pesquisador Responsável

Consentimento de Participação.

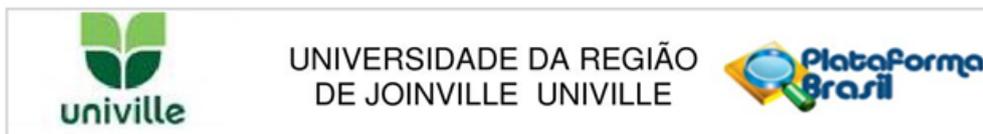
Eu \_\_\_\_\_, concordo voluntariamente em permitir que meu filho (a) \_\_\_\_\_ participe da pesquisa intitulada "Experiências estéticas na educação infantil: práticas educativas imbricadas na documentação pedagógica", conforme informações contidas neste TCLE.

Joinville, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Assinatura do pai ou responsável pelo participante da pesquisa.

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Experiências estéticas na educação infantil: práticas educativas imbricadas na documentação pedagógica

**Pesquisador:** Silvane Junior leandro

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60897222.5.0000.5366

**Instituição Proponente:** FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.621.014

**Apresentação do Projeto:**

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.599.918, liberado em 24 de Agosto de 2022.

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.599.918, liberado em 24 de Agosto de 2022.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.599.918, liberado em 24 de Agosto de 2022.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.599.918, liberado em 24 de Agosto de 2022.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.599.918, liberado em 24 de Agosto de 2022, no entanto, a pesquisadora responsável fez as adequações solicitadas no TCLE, portanto, a pesquisa pode ser executada.

**Recomendações:**

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 5.621.014

#### XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "Experiências estéticas na educação infantil: práticas educativas imbricadas na documentação pedagógica", de CAAE "60897222.5.0000.5366" teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) "Silvane Junior leandro", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1985641.pdf	26/08/2022 15:01:10		Aceito
Outros	cartaresposta.odt	26/08/2022 14:53:59	Silvane Junior leandro	Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	26/08/2022 14:53:35	Silvane Junior leandro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	26/08/2022 14:51:00	Silvane Junior leandro	Aceito

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 5.621.014

Ausência	TCLE.pdf	26/08/2022 14:51:00	Silvane Junior leandro	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	19/07/2022 16:57:20	Silvane Junior leandro	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	19/07/2022 16:53:36	Silvane Junior leandro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	18/07/2022 18:19:45	Silvane Junior leandro	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOINVILLE, 02 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Marcia Luciane Lange Silveira**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

## Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 06/03/2024.

1. Identificação do material bibliográfico: ( ) Tese ( x ) Dissertação ( ) Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Silvane Junior Leandro

Orientador: Silvia Sell Duarte Pillotto Coorientador: sem coorientador

Data de Defesa: 23/02/2024

Título: Experiências Estéticas na Educação Infantil: Práticas Educativas Imbricadas na Documentação Pedagógica

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville - Univille

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim ( ) Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do autor

Joinville / 06 de março de 2024  
Local/Data