

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Carolline Amorim Silva de Souza

A dimensão estética como acolhimento educativo das crianças: uma reflexão sobre o projeto de memórias.

Sorocaba
2025

Carolline Amorim Silva de Souza

A dimensão estética como acolhimento educativo das crianças: uma reflexão sobre o projeto de memórias.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos.

Área de concentração: Educação.

Orientação: Prof.^a. Dr.^a. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Sorocaba
2025

Amorim, Carolline

A dimensão estética como acolhimento educativo das crianças: uma reflexão sobre o projeto de memórias / Carolline Amorim -- 2025.
61f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Banca Examinadora: Marcos Clóvis Fogaça, Gabriela Maldonado Sewaybricker
Bibliografia

1. Estética. 2. Acolhimento. 3. Educação infantil. I. Amorim, Carolline. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB/R
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 32/2025/CCPedL-So/CCHB/R

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso
Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

CAROLLINE AMORIM SILVA DE SOUZA

A DIMENSÃO ESTÉTICA COMO ACOLHIMENTO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO DE MEMÓRIAS

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Sorocaba, 25 de novembro de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof. Dr. Marcos Clóvis Fogaça
Membro da Banca 2	Prof.ª M.ª Gabriela Maldonado Sewaybricker



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 25/11/2025, às 20:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

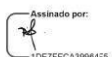


A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2070750** e o código CRC **1AE8CBCB**.

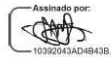
Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.034638/2025-49

SEI nº 2070750

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019



Prof. Dr. Marcos Clóvis Fogaça



Prof.ª M.ª Gabriela Maldonado Sewaybricker

Dedico este trabalho a todas as pessoas, crianças, jovens, adultos e idosos, que assim como eu, acreditam em uma educação mais sensível, que acolhe, escuta e valoriza as pequenas grandes histórias do cotidiano.

Em especial, dedico às crianças que teceram a minha jornada, com seus olhares curiosos, foram elas que me ensinaram que educar, acima de tudo, é um exercício de escuta ativa, presença e de um olhar que enxerga com o coração.

AGRADECIMENTO

Agradeço, acima de tudo, a Deus por me amar, me ensinar e por revelar o meu propósito mais profundo: o de educar. Foi em Sua luz que encontrei o caminho, e é por Ele que sigo com coragem.

Aos meus pais Luciene e Lucinei, minha inspiração maior, tudo o que sou nasce do que aprendi com vocês. Carrego comigo os valores que me moldaram, o caráter que me guia. Em especial, à minha mãe, também educadora que sempre me ensinou, com o coração, a acolher cada criança como única, com ternura e respeito.

A toda minha família: avós, tios, tias... obrigada por acreditarem em mim desde o início dessa caminhada. Aos amigos queridos, e ao meu noivo que sempre teve um olhar sensível sobre mim e caminhou ao meu lado com apoio incondicional minha gratidão mais sincera. Sou profundamente grata a todas as pessoas que me “teceram” ao longo da vida, que deixaram um fio de afeto e aprendizado em minha história. Com carinho imenso, agradeço às crianças que me cercam, que me moldam, me inspiram e me lembram diariamente o porquê da minha escolha.

Em especial, Pedro e Fernando dois pequenos vizinhos da minha tia que, quando eu ainda era uma adolescente, me despertaram para o encanto de cuidar, brincar e acolher. Foram eles os primeiros passos do que mais tarde se tornaria minha escolha pela Pedagogia.

E não posso concluir este trabalho sem expressar minha mais profunda gratidão à professora Lucia Lombardi. Com seu jeito calmo, amoroso e cheio de leveza, ela foi um farol em dias nublados. Em cada aula, ela me salvava talvez sem saber com seu olhar atento e sensível. Ah, se ela soubesse do mundo que abriu dentro de mim. Lucia sabe o nome de cada estudante, olha nos olhos mesmo em uma sala com 60 pessoas, e se lembra de cada história como quem cuida de um jardim. Lucia é rara, é dessas pessoas que transformam tudo o que tocam.

A todos que entrelaçaram seus fios aos meus e ajudaram a tecer essa jornada com tamanha delicadeza.

Obrigada, Pedagogia.

“Segundo Nietzsche, o mundo pode ser considerado como um fenômeno estético, como na espécie de obra de arte, da qual o seu criador atinge uma alegria estética suprema”.

Mascello (2015, p.134)

RESUMO

AMORIM, Carolline. A dimensão estética como acolhimento educativo das crianças: uma reflexão sobre o projeto de memórias. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo compreender como a dimensão estética pode favorecer um acolhimento educativo sensível e significativo às crianças na escola, inspirando-se nos princípios de Reggio Emília. A pesquisa fundamenta-se também nas contribuições de Stella Barbiero e Gianfranco Staccioli, que aprofundam a compreensão do papel da estética, dos ambientes e das múltiplas linguagens da infância no cotidiano escolar. A partir da concepção de criança protagonista e competente, discute-se a importância de uma escuta ativa e de um olhar sensível do professor para as manifestações infantis. O estudo articula os referenciais teóricos com as vivências conduzidas pela autora junto a turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, compostas por crianças de 4, 5, 6 e 7 anos de idade, evidenciando como os espaços, a documentação pedagógica e as produções das crianças transformam o ambiente escolar em um lugar vivo, expressivo e pertencente a elas. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico com reflexões sobre vivências da autora em campo. Conclui-se que a estética, entendida como experiência sensível e relacional, aliada às artes e à preparação cuidadosa dos ambientes, contribui para que as crianças se sintam acolhidas e reconhecidas como integrantes e muito importantes na escola.

Palavras-chave: Estética; Acolhimento; Educação Infantil; Escuta ativa.

ABSTRACT

AMORIM, Carolline. The aesthetic dimension as educational welcoming for children: a reflection on the memory project. Undergraduate thesis (Licentiate in Pedagogy) - Federal University of São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2025.

This undergraduate thesis aims to understand how the aesthetic dimension can foster a sensitive and meaningful educational environment for children at school, drawing inspiration from the principles of Reggio Emilia. The research is also based on the contributions of Stella Barbiero and Gianfranco Staccioli, who deepen the understanding of the role of aesthetics, environments, and the multiple languages of childhood in daily school life. Starting from the concept of the child as a protagonist and competent individual, the importance of active listening and a sensitive observation by the teacher towards children's expressions is discussed. The study articulates the theoretical frameworks with the experiences conducted by the author with classes in Early Childhood Education and Elementary School I, composed of children aged 4, 5, 6, and 7 years old, highlighting how spaces, pedagogical documentation, and children's productions transform the school environment into a living, expressive place that belongs to them. The research is based on a qualitative approach, of a bibliographic nature, with reflections on the author's field experiences. It is concluded that aesthetics, understood as a sensitive and relational experience, combined with the arts and the careful preparation of environments, contributes to children feeling welcomed and recognized as integral and very important members of the school community.

Keywords: Aesthetics; Welcoming; Early Childhood Education; Active Listening

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Amigos aproveitando o mar.....	19
Fotografia 2 – No Parque Campolim pintando uma tela de coração.....	20
Fotografia 3, 4 e 5 – Teatro e danças.....	22
Fotografia 6 – Brincar com materiais recicláveis como expressão criadora	32
Fotografia 7 – Crianças explorando gelo e as cores na água como experiência sensorial no quintal do Colégio	33
Fotografia 8 – Exploração sensorial da lama e da natureza	33
Fotografias 9 e 10 – Produções das crianças nos armários e no teto.....	40
Fotografia 11 – Salas de aula que respiram vida, autonomia, produção, sensibilidade	41
Fotografias 12 e 13 – Elementos representando o fogo, calor, gelo e frio, contextualizando com o tema sobre memórias	47
Fotografias 14 e 15 – Desenho feito pelas crianças para compor a academia denominada por elas como Academia Isportes e criança usando a esteira da academia	50
Fotografia 16 – Comidas de areia para compor o nosso restaurante feito pelas crianças “Memória é algo doce”.....	50
Fotografia 17 – Criança fazendo chocolate quente com água e terra “Olha, o que eu fiz para você, muito chocolate quente porque você gosta’	51
Fotografia 18 – Grupo de crianças caracterizadas assistindo o espetáculo circense enquanto aguardam sua vez de entrar em cena.	51
Fotografia 19 – Pratos produzidos pelas crianças da comida favorita	52
Fotografia 20 – Desenhos de memórias sentimentais de quem escolheu falar que memórias ligadas a sentimentos.....	54
Fotografia 21 – Memória divertida: “Minha memória foi divertida porque eu fui para a praia com meu pai e meu vô. Fiquei muito feliz” (L, 6 anos).....	55
Fonte: Acervo da autora (2025).....	55
Fotografia 22 – Memória triste: “Eu fiquei triste porque meu peixe morreu” (M, 5 anos).....	55
Fotografia 23 – Memórias brilhantes.....	55
Fotografias 26 e 27 – Memórias coloridas: parte 2. “Minha memória tem cores azul, amarelo, verde, rosa, cinza e várias cores” (Is, 5 anos). “Minha memória tem cores azul, amarelo, verde, laranja que foi quando eu fui na praia com os meus pais” (E, 5 anos)	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico SciELO.....	25
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico na biblioteca digital de Teses e Dissertações da USP.....	25
Quadro 3 – Levantamento bibliográfico no Repositório Institucional da UFSCar.....	26
Quadro 4 - O que são memórias para as crianças?.....	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 MEMORIAL: PELO PRAZER DOS GESTOS.....	17
2.1 PRIMEIRAS MEMÓRIAS: A PRAIA E OS GESTOS SIMPLES	18
2.2 O NOME, OS SONS E OS CHEIROS DA MEMÓRIA	19
2.3 ARTE COMO RESISTÊNCIA: O LEGADO DE MINHA AVÓ NEUSA.....	21
2.4 A JUVENTUDE, A FÉ E A ARTE.....	21
2.5 A PEDAGOGIA E A ARTE: ENCONTROS TRANSFORMADORES.....	22
3 METODOLOGIA.....	24
4 QUADRO TEÓRICO.....	28
4.1 O OLHAR-PRESENÇA DOCENTE	28
4.2 AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA.....	31
4.3 ESCOLA DE REGGIO EMILIA E O RESPEITO AO PROCESSO DA CRIANÇA	34
4.4 DAS TEORIAS QUE NOS GUARDAM	36
4.5 AMBIENTE, DOCUMENTAÇÃO, ESCUTA: OS PILARES DO RESPEITO	37
4.6 O ESPAÇO COMO COMUNICAÇÃO E REFLEXÃO	38
4.7 ENTRE TEORIA E PRÁTICA	39
4.8 O ESPAÇO E A ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
4.9 A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EXPERIÊNCIA	41
4.10 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO NARRATIVA SENSÍVEL DA INFÂNCIA.....	42
4.11 A EXPERIÊNCIA VIVIDA: MEMÓRIAS COMO NARRATIVA.....	42
4.12 A PRESENÇA NOS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO	43
4.13 O OLHAR DO(A) PROFESSOR(A) PARA AS EXPRESSÕES E NECESSIDADES DAS CRIANÇAS.....	45
4.14 A COLCHA DE MEMÓRIAS	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	59

1 INTRODUÇÃO

Recordo-me que ao começar a trabalhar com crianças, meu olhar estava fortemente marcado por concepções padronizadas, entre elas, predominava a ideia de que atividades como imprimir desenhos prontos e solicitar que as crianças pintassem “dentro do contorno” constituíam experiências significativas de arte, outrossim, atividades em que o professor demonstra antecipadamente o resultado esperado, impedindo a exploração de soluções próprias pelas crianças.

Menciono isso porque essa prática esteve presente na minha própria atuação inicial, e ainda hoje observo muitos professores que continuam a reproduzi-la, acreditando tratar-se de uma proposta artística. Entretanto, esse tipo de atividade se caracteriza pela dimensão estética tecnicista, centrada no domínio de habilidades motoras, na reprodução de modelos pré-estabelecidos e na valorização do produto final em detrimento do processo criador da criança. Esse conjunto de práticas revela uma visão pedagógica que entende arte como técnica, e não como linguagem, expressão, investigação ou experiência sensível.

Foi somente ao ingressar na universidade que muitos desses padrões começaram a se deslocar dentro de mim. Eu vinha de práticas engessadas, daquele famoso: “copia e cola”, onde o conceito de “belo” era reduzido ao desenho mais reto, mais perfeito, sempre repetindo o sol, a nuvem, a casa e a árvore. Talvez porque eu mesma tenha crescido nesse modelo, enxergava arte como algo padronizado, e tudo que fugisse desse padrão era visto como “feio”.

Quando iniciei meu estágio em uma escola privada, deparei-me com o primeiro grande movimento de ruptura interna, percebi que muitas das minhas visões e ideologias precisavam ser ressignificadas para que eu deixasse de olhar o mundo apenas pela perspectiva adulta e passasse a reconhecer o olhar genuíno das crianças. Foram muitas quebras, muitos deslocamentos. Eu achava “bonito” o desenho bem-feitinho, as mãos coladas no papel, mas não compreendia a verdadeira potência da estética, sua sensibilidade, sua liberdade e seu profundo significado para a infância.

Com o passar dos anos, as práticas cotidianas me fizeram mudar de perspectiva. Passei a enxergar as crianças como protagonistas da própria aprendizagem, seres ativos e não meros receptores de conteúdo. Cada ambiente que eu adentrava, as paredes, salas, os materiais, despertava a minha criança interior, reacendendo memórias e sensações. Dessa experiência nasceu uma inquietação essencial: Como a dimensão estética pode acolher o processo educativo das crianças? Como garantir que suas diversas manifestações artísticas sejam ouvidas, valorizadas e reconhecidas?

Percebi que um dos maiores desafios da docência está em elaborar um planejamento que, ao mesmo tempo em que organiza e orienta a prática, permaneça aberto às interferências, curiosidades e descobertas das crianças. Nas minhas vivências, observei que, muitas vezes, o planejamento é construído de forma muito fechada, com todas as etapas previamente definidas, o que pode dificultar a acolhida do inesperado que as crianças trazem para a experiência. Compreendi que o desafio não é deixar de planejar, pois o planejamento é indispensável, mas planejar de modo flexível, permitindo que o encontro com as crianças transforme e enriqueça o percurso previsto. Quando ignoramos suas contribuições, corremos o risco de tratá-las como na metáfora do filme: *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin: crianças funcionando como engrenagens de uma máquina, todas produzindo a mesma coisa, todas seguindo o mesmo padrão, e qualquer movimento fora da linha sendo excluído para que todos “falem a mesma língua”.

Foi nesse contexto que comecei a refletir sobre o meu papel como professora: como transformar a escola em um lugar onde as crianças sintam pertencimento? Como demonstrar que a estética não se restringe ao que é “bonito aos nossos olhos”, mas que nasce das produções infantis, das marcas que deixam no mundo e das histórias que constroem coletivamente?

Esse tema mostra-se de extrema importância porque muitos de nós, já adultos, crescemos silenciados. Perdemos a capacidade de opinar e fomos, de certa forma, oprimidos em nosso direito de expressão. A arte, contudo, é um dos meios mais sensíveis e belos de existir no mundo, que nos permite ser verdadeiramente quem somos. Assim, discutir sobre a dimensão estética na educação infantil é discutir sensibilidade, expressão, acolhimento e humanidade. É convidar docentes a repensarem suas práticas, incorporando a curiosidade, a exploração, e o olhar atento às linguagens que as crianças produzem diariamente.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada a partir das minhas vivências como estagiária em uma escola privada, com crianças de 4, 5, 6 e 7 anos. As observações do cotidiano, somadas as experiências práticas, constituíram um processo de criação conjunto com as crianças, registrado por meio de fotografias, vídeos, áudios, teatro, dança, música e outros elementos artísticos que compõem este trabalho.

O TCC está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta o memorial, reconstruindo minha trajetória pessoal e profissional, com destaque para o papel sensível que a arte desempenhou em toda a minha história. O capítulo II aborda a metodologia, incluindo tabelas como o levantamento bibliográfico, referências teóricas e pesquisas em bases como a SciELO. Em seguida, o capítulo III traz o quadro teórico, descrevendo minhas experiências iniciais no campo de trabalho, o curso “Acolher”, ministrado pela professora Camila Izoli em

2025, e as propostas desenvolvidas com as turmas do período Integral (crianças que ficam a tarde para atividades extras, e as aulas com cunho pedagógico são dadas pelo período regular), onde atuo atualmente. A seção 4.2 aprofunda a abordagem de Reggio Emilia e suas contribuições práticas, enfatizando o ambiente como a comunicação e reflexão, a articulação entre teoria e prática, a estética dos espaços na educação infantil e a documentação pedagógica. Portanto, descrevo um projeto desenvolvido com as crianças do Infantil 5 e 1 ano, inspirado na viagem realizada com a equipe escolar para o Colégio Áleph, no Peru, como parte de um grupo de estudos. A presente pesquisa parte da compreensão de que a estética na infância se constitui como uma experiência sensível, relacional e profundamente ligada aos modos de as crianças interpretarem e transformarem o mundo. Esse entendimento apoia-se em Stela Barbieri (2012), para quem a arte na infância se manifesta nas interações, nos gestos, nos materiais, e na potência imaginativa que atravessa o cotidiano das crianças. Outro conceito é o estudo de cem linguagens da criança, formulado no âmbito da abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância, volume 1 (Penso Editora, 2016), reconhece-se a criança como um sujeito potente, capaz de comunicar-se de múltiplas maneiras e de construir sentidos por meio de diferentes formas simbólicas.

O conceito de acolhimento como ação educativa também orienta esta pesquisa, entendido como prática intencional que favorece a construção de vínculos, o respeito ao tempo de cada criança e a criação de ambientes que potencializam autonomia e participação. Gianfranco Staccioli (2013), que discute o acolhimento como dimensão estruturante no trabalho pedagógico. Além disso, fundamenta-se nas reflexões de Carla Rinaldi (2012) especialmente no que se diz respeito ao papel do adulto como pesquisador, escutador e parceiro das crianças em processos investigativos, e nas contribuições de Veia Vecchi (2017), que discute a arte e a criatividade como elementos essenciais para uma escola que valoriza a experiência estética. Esses autores, vinculados a experiência de Reggio Emilia, oferecem um entendimento ampliado sobre documentação pedagógica, escuta e construção de contextos de aprendizagem.

Dessa forma, ao abordar as principais referências teóricas, este trabalho organiza sua análise a partir de um campo conceitual que compreende a infância como potência criadora, a arte como modo de pensamento e a educação da primeira infância como espaço de relações, acolhimento e produção de sentidos.

Neste trabalho, compreendo a estética como uma dimensão essencial do desenvolvimento humano, especialmente na infância. A estética não se reduz ao belo ou ao feio, categorias subjetivas e culturais, mas diz respeito a nossa capacidade de perceber, sentir, interpretar e ser afetado pelo mundo ao nosso redor. Como afirmam Ostetto, Folque e Bezelga

(2020), a experiência estética envolve o corpo sensível: é por meio dos sentidos, dos gestos, dos sons, das cores e das formas que nos conectamos ao ambiente, nos deixamos tocar e atribuímos significados ao que vivemos. Assim, a dimensão estética contribui para que crianças e adultos se relacionem com o mundo de maneira mais integrada, sensível e significativa. Com base nessa compreensão, trago a estética neste estudo como um elemento que favorece o acolhimento, pois ela cria possibilidades de encontro, pertencimento e de leitura sensível dos espaços e das relações. Pensar a estética como parte do cotidiano das crianças é reconhecer que cada ambiente, material e cada gesto comunicam, tocam e formam, contribuindo para experiências mais humanas, afetivas e potentes.

Com base nas experiências vividas, nos referenciais teóricos estudados e nas práticas cotidianas, este trabalho propõe refletir sobre a dimensão estética como forma potente de acolhimento no processo educativo das crianças.

2 MEMORIAL: PELO PRAZER DOS GESTOS

Pelo Prazer dos Gestos

*Criança pequena explora o mundo,
 mergulha com gosto, doce, serena.
 A todo segundo, sorriso no rosto,
 Todo o viver pelo prazer do gesto.
 Filhote de gente vivendo o agora,
 Que felicidade em cada demora.
 O frio e o quente, o dentro e o fora,
 Inteiro e metade, tanto querer.
 Pelo prazer do gesto,
 O impulso de um movimento honesto.
 As marcas que ficam,
 Os grãos da areia que escapam dos
 dedos.
 As folhas que pinicam,
 A vida tão cheia abrindo segredos.
 Bora viver
 Pelo prazer do gesto,
 Em busca do sentimento presto.
 Expandir, recolher,
 Se abrir, receber
 Permear, perceber,
 Cultivar cada ser.
 Alê Carmani ¹*

Toda pesquisa nasce de uma história. Não é possível escrever sobre infância, dimensão estética e educação sem antes revisitar o que nos constitui, sem olhar para trás e perceber as marcas que nos tornaram quem somos. Como destaca Veia Vecchi (2017) em *Arte e criatividade em Reggio Emilia*, explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância, vivemos imersos em uma “cultura apressada, superficial, que tende a diminuir o senso de maravilhamento” (Vecchi, 2017, p. 17). Essa cultura veloz, que valoriza o imediato, o produtivo e o pronto, apaga o olhar sensível, tanto dos adultos quanto das crianças.

Nesse contexto, as experiências estéticas, como por exemplo, experiências de expressão e criação, como pintar, desenhar, modelar, ou até mesmo criar movimentos corporais, dançar, brincar e explorar o corpo como uma forma de expressão estética, emergem como um refúgio, um tempo seguro que permite à criança explorar, experimentar, criar sem pressões, cada gesto e cada expressão tendo valor. Escrever este memorial, é para mim, revisitar as experiências: é um ato de desacelerar, de perceber as pequenas miudezas da vida que me foram tecendo ao

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=demCna-QT9A>

longo da minha trajetória. É um convite para respirar, para se permitir ser tocado pelo cotidiano, pelos encantamentos e pelas pequenas maravilhas que nos atravessam e nos transformam.

Escrever este memorial, é um mergulho em lembranças que não são apenas fatos passados, mas pedaços de mim hoje, pedaços de uma criança que ainda existe, que sente, que brinca, que dança e que chora dentro de mim.

A música *Pelo Prazer dos Gestos*, do músico, compositor e Arte/Educador brasileiro Alê Carmani (2023) é a chave de entrada para este capítulo. Em seus versos, ela descreve a criança que explora o mundo, que sente, que se abre para o novo e que vive intensamente cada instante. É nesse espírito que decido narrar minhas memórias, pois acredito que nelas encontro a raiz da minha escolha pela pedagogia e, sobretudo, a sensibilidade que desejo carregar como professora. Cada lembrança aqui contada é também um gesto de arte, um movimento que dá sentido à minha vida e à minha profissão.

2.1 PRIMEIRAS MEMÓRIAS: A PRAIA E OS GESTOS SIMPLES

Quando tinha 7 anos, vivi momentos que guardo com enorme carinho. Minha avó Dorinha, mãe do meu pai, comprou um apartamento na Praia Grande, e aquele lugar se tornou palco de muitas das minhas melhores lembranças de infância. Acordávamos cedo, e íamos para a areia ainda úmida de manhã. Caminhávamos lado a lado, catando conchas e guardando-as em pequenos potes. Eu me encantava com cada formato, cada cor, cada detalhe, como se o mar fosse um grande artista e suas ondas trouxessem presentes escondidos.

Lembro do toque da areia grudando na pele, do sal cristalizado nos cabelos cacheados, do sol bronzeando minha pele e, principalmente, da alegria de simplesmente estar ali. A cada concha recolhida, a cada risada compartilhada com minha avó, eu sentia o prazer de viver. Essas experiências, que à primeira vista podem parecer pequenas, eram para mim, na verdade, experiências estéticas, na medida em que mobilizaram a sensibilidade, a atenção aos detalhes e a expressão subjetiva e a minha relação com o mundo que me cercava e ainda me cerca. A minha infância foi marcada pela alegria simples de brincar, correr, nadar, olhar o horizonte e sentir o vento no rosto.

Hoje, adulta, ao pensar nessas memórias, percebo o quanto perdemos da nossa sensibilidade com a correria da vida. Como aponta Zygmunt Bauman, em *Modernidade líquida* (2001), vivemos em um tempo acelerado, marcado por vínculos frágeis e relações passageiras. Tudo é rápido: as mensagens de WhatsApp que aceleramos, os vídeos que passam em segundos, a lógica do fast food que se aplica não apenas à comida, mas também às relações. Olhar para

minha infância é um contraponto a isso: um tempo em que as coisas aconteciam devagar, em que havia espaço para brincar por horas, conversar olhando nos olhos, colecionar memórias em potinhos de conchas.

Fotografia 1 – Amigos aproveitando o mar



Fonte: Acervo da autora (2013)

2.2 O NOME, OS SONS E OS CHEIROS DA MEMÓRIA

Meu pai sempre me contou que foi ele quem escolheu meu nome: Carolline. Desde cedo, ele dizia que a música “Caroline”, do grupo Raça Negra (1991) havia sido feita especialmente para mim. Eu, criança, acreditava piamente nessa história e repetia para todos os meus amigos que tinha uma música só minha. Mais tarde, descobri que não era verdade, mas a intenção de meu pai me marcou profundamente. Para mim, a memória sempre teve som, e esse som era o da música que embalava minha infância.

As memórias também têm cheiro e sabor. Lembro-me da casa da minha vó Dorinha, em Sorocaba, onde ela preparava arroz misturado com frango desfiado e quiabo. Ela inventava histórias para tornar a refeição mais divertida: separava a comida em pequenas porções e dizia que eram “o gato, o cachorro, o passarinho”. Eu escolhia qual iria comer, e cada garfada era acompanhada de riso e imaginação. Essa maneira de transformar a comida em brincadeira não se configura como arte em si, mas como uma materialidade carregada de afeto e ludicidade, um gesto cotidiano que, pela sua simplicidade e sensibilidade, pode inspirar ou dar origem a práticas artísticas.

Naqueles tempos, o brincar era parte inseparável da minha vida. No condomínio, passava horas e horas com meus amigos, inventando olimpíadas que misturavam corrida, saltos e desafios criados por nós mesmos. Brincávamos de esconde-esconde, pega-pega, giramos no gira-gira até perder o fôlego, escorregamos, nadávamos e ríamos sem fim. Era um tempo sem telas, um tempo em que a presença era o maior presente. Hoje, ao olhar para essas lembranças, sinto uma saudade que aperta, mas também a certeza de que elas me constituem.

Nesse contexto, aos domingos costumávamos ir à Praça do Campolim, em Sorocaba, um espaço amplo, repleto de árvores, caminhos de caminhada e uma atmosfera de encontro. Entre o verde da praça e o brilho do sol, eu e minha avó transformamos as tardes em momentos de criação. Gostávamos de pintar quadros previamente desenhados, preenchendo-os com tintas coloridas, como se cada pincelada fosse também uma forma de registrar nossa presença naquele lugar. Eram tardes em que a arte se tornava o elo mais forte entre nós, marcadas pelo riso, pelo silêncio cúmplice e pela alegria simples de estar juntas.

Fotografia 2 – No Parque Campolim pintando uma tela de coração



Fonte: Acervo da autora (2012)

O gosto por pintar e desenhar também se estendia para sua casa. Minha avó possuía uma impressora, e era quase um ritual escolhermos diversos desenhos para imprimir. Passávamos horas concentradas, lado a lado, entre papéis, lápis de cor e canetinhas, conversando e colorindo como se o tempo pudesse se alongar apenas para nós. Esses momentos não eram apenas passatempo: eram experiências formativas, materialidades que marcaram meu desenvolvimento sensível e criativo. Não se tratava necessariamente de práticas artísticas em si, mas de vivências que nutriam meu olhar para a arte, ajudando-me a reconhecê-la como uma linguagem de afeto e memória.

2.3 ARTE COMO RESISTÊNCIA: O LEGADO DE MINHA AVÓ NEUSA

Minha avó Neusa, mãe da minha mãe, também tem um lugar especial em minha memória. Sua história foi marcada por um grave acidente de caminhão, em que ela e meu avô se envolveram, junto do meu irmão mais velho, Gabriel. O acidente foi tão grave que muitos duvidaram que meu irmão tivesse sobrevivido. Diziam que seria impossível uma criança sair ilesa daquela cena. No entanto, ele não teve sequer um arranhão. Diziam: “é um milagre”. E realmente era.

Minha avó, sofreu um AVC em decorrência do acidente. Perdeu parte da fala e precisou abandonar a profissão de professora. No entanto, algo ela nunca abandonou: a dança. Mesmo com as limitações que a vida lhe impôs, ela continuava se apresentando em teatros, com um estilo próximo ao balé. Sua dança era uma forma de resistência, uma maneira de dizer que ainda estava viva, que ainda tinha algo a comunicar ao mundo.

Ver minha avó dançar, mesmo após tantas perdas, foi uma das maiores lições da minha vida. Percebi que a arte é muito mais que um passatempo ou uma atividade estética: é força vital, é cura, é linguagem de sobrevivência. Como defende Veia Vecchi (2017, n.p), a arte dá forma ao invisível, traduz sentimentos que não cabem em palavras (Para minha avó, a dança era exatamente isso: um espaço de expressão quando a fala lhe foi tirada.

2.4 A JUVENTUDE, A FÉ E A ARTE

Com o passar dos anos, também encontrei na arte um espaço de encontro e de espiritualidade. Na igreja que frequento, a Expansão *Church*, participei do ministério de dança e teatro. Dançar para Deus foi uma experiência única: era como se o mundo parasse, como se nada mais importasse além daquele momento de entrega. Minha líder de dança, Sarah, investia em nós, trazendo técnicas e reflexões. Participei de peças, de autos de Páscoa, de cantatas de Natal, e cada apresentação era uma forma de comunicar algo profundo. Fiz também teatro, sob a orientação do professor Guilherme Calado, em um projeto de inspiração cristã. Todas essas experiências ampliaram minha compreensão da arte como linguagem que atravessa corpo, mente e espírito.

Na igreja, iniciei minha trajetória como auxiliar de educação das crianças. Com o passar do tempo, tornei-me professora e, posteriormente, assumi, junto com minha mãe, a liderança do grupo infantil. Essa vivência fortaleceu ainda mais meu desejo de seguir o caminho da Pedagogia, pois percebia ali a importância do ensinar com sensibilidade e afeto.

Fotografia 3, 4 e 5 – Teatro e danças



Fonte: Acervo da autora (2019, 2022)

2.5 A PEDAGOGIA E A ARTE: ENCONTROS TRANSFORMADORES

Ao ingressar no curso de Pedagogia, carregava dúvidas e inseguranças. Muitos diziam que eu tinha “jeito para professora”, mas eu mesma não sabia se esse era o meu caminho. A vida de estudante trabalhadora exigia muito de mim, e muitas vezes senti o peso das responsabilidades. Foi então que encontrei a professora Lucia Lombardi, que ministra as aulas de “Metodologia do Ensino de Arte” e “Educação, Corpo e Movimento” que foram como um sopro de vida em meio à rotina.² Era como se, ao entrar na sala de aula eu pudesse respirar, me reconectar comigo mesma e redescobrir o sentido de estar na Pedagogia. Com as aulas da professora Lucia compreendi que educar não é apenas transmitir conteúdos, mas cultivar sensibilidades. É olhar para o gesto da criança e enxergar nele uma forma de expressão artística.

Ao revisitar minhas memórias, percebo que a arte sempre esteve presente em minha vida: nos potinhos de conchas da praia, nas comidas transformadas em brincadeira, nas brincadeiras de rua, nas pinturas com minha avó, na dança de resistência da minha outra avó,

² Todos os componentes curriculares do curso, as ementas e bibliografias, estão disponíveis no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em: <https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/cursos/cursos-oferecidos/pedagogia/sorocaba>

nas apresentações da igreja e nas aulas da universidade. A arte é o fio condutor da minha vida, a linguagem que costura minhas experiências e me prepara para ser uma educadora sensível. Como lembra Loris Malaguzzi em sua poesia constante do livro “As cem linguagens da criança” (Edwards, Gandini, Forman, 2016), “A criança tem cem linguagens, mas roubamos noventa e nove”. Este memorial é também um compromisso: não roubar essas linguagens, mas valorizá-las, acolhê-las cultivá-las.

Assim, este TCC se apresenta como um convite. Um convite para lembrar, para respirar, para sentir. Um convite para olhar para a criança como artista, como ser de múltiplas linguagens, e para nós, professores, como aqueles que podem manter viva a sensibilidade e o prazer do gesto.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é de natureza qualitativa, abordagem bibliográfica somada a reflexões sobre experiências da autora em campo. O tema surgiu a partir das observações realizadas durante o período de estágio não obrigatório em uma escola particular do município de Sorocaba-SP, onde a autora atuou tanto como estagiária quanto como recreacionista do ensino integral, acompanhando crianças de 5, 6 e 7 anos, principalmente nas atividades extracurriculares.

O levantamento bibliográfico foi organizado utilizando quadros sugeridos pela orientadora que foram debatidos no contexto de estudos sobre metodologia de pesquisa no curso de Licenciatura em Pedagogia e aprimorados em discussões do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte e Práticas Educativas (GIAPE), permitindo sistematizar a revisão de literatura de forma organizada. A utilização dos quadros possibilitou selecionar as referências mais pertinentes para a fundamentação teórica, considerando critérios como relevância para o tema, alinhamento com o enfoque do trabalho. Para a seleção, foram analisados títulos, resumos e palavras-chave, garantindo que apenas os estudos que contribuíssem diretamente para o desenvolvimento do tema fossem incluídos.

As fontes de pesquisa incluem observações realizadas com as crianças durante o estágio, registradas por meio de relatos, fotos e produções artísticas, além dos artigos e livros que fundamentam o trabalho e dialogam com as experiências práticas da autora.

As observações do cotidiano escolar e das interações ocorreram nas salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com registros feitos em diário de campo, incluindo atividades artísticas, brincadeiras e projetos pedagógicos. Diálogos com as crianças, registrando percepções, ideias e manifestações espontâneas e por fim, documentação pedagógica com fotos, desenhos, produções coletivas e individuais e teatro, permitiram aprofundar minhas compreensões sobre as expressões das crianças.

Desta forma, este trabalho combina pesquisa bibliográfica e reflexão sobre experiências vividas em campo, permitindo compreender de maneira mais aprofundada como a dimensão estética pode favorecer um acolhimento educativo sensível e significativo as crianças, a partir da análise de experiências reais e do suporte teórico.

Desta forma, na plataforma SciELO, a partir do filtro “país”, selecionamos apenas artigos nacionais e encontramos os seguintes resultados:

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico SciELO
<https://scielo.org/pt-br/>

Palavra- chave ou combinação	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Olhar sensível	33	1	PANDINI-SIMIANO L, LISBOA ACL. Documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um olhar para o princípio estético. Educ Pesqui [Internet]. 2022;48:e246869, 2022. Available from: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246869por
Escuta ativa	30	0	
Arte na educação infantil	82	1	OSTETTO, L. E. Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes. <i>Pro-posições</i> , 35, e2024c1204BR, 2024. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2024-0021BR
Territórios brincantes	0	0	
Territórios lúdicos	0	0	

Fonte: Autoria própria (2025)

Na biblioteca digital da USP, também foi aplicado filtro de país, selecionando apenas artigos do Brasil e os resultados foram os seguintes:

Quadro 2 – Levantamento bibliográfico na biblioteca digital de Teses e Dissertações da USP
<https://www.teses.usp.br/>

Palavra- chave ou combinação	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Escuta- ativa	0	0	0
Olhar sensível	0	0	0
Afetividade	12	0	0
Arte na educação	69	0	0

Territórios brincantes	0	0	0
Territórios Lúdicos	0	0	0

Fonte: Autoria própria (2025)

Por fim, foi realizado o levantamento bibliográfico no repositório da UFSCar, com filtro de país, selecionando apenas artigos do Brasil e área da Educação.

Quadro 3 – Levantamento bibliográfico no Repositório Institucional da UFSCar
<https://repositorio.ufscar.br/home>

Palavra-chave ou combinação	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Escuta ativa	30	1	COSTA, Paula Soares da. A arte como expressão da criança na abordagem Reggio Emilia de educação da infância. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13021 .
Olhar sensível	54	0	
Afetividade	25	0	0
Arte na educação infantil	99	0	0
Territórios brincantes	1	0	0
Territórios Lúdicos	11	0	0

Fonte: Autoria própria (2025)

Com o levantamento realizado, foi possível perceber que, embora existam estudos que dialogam com a infância, as linguagens expressivas e as abordagens pedagógicas contemporâneas, a dimensão estética ainda aparece de forma pouco aprofundada na produção acadêmica. Identifiquei poucas pesquisas que tratam especificamente da estética como constitutiva das

experiências infantis e menos ainda aquelas que articulam esse conceito as práticas inspiradas em Reggio Emília. Assim, o presente estudo busca contribuir justamente para esse debate, avançando na compreensão da estética como dimensão central do cotidiano das crianças.

4 QUADRO TEÓRICO

4.1 O OLHAR-PRESENÇA DOCENTE

A minha caminhada na Educação Infantil se inicia em 2021, quando entrei em um Colégio, uma instituição da rede privada que atualmente me acolhe como recreacionista (responsável por um grupo de crianças de 5,6 e 7 anos, que fazem atividades extras (como natação, aula de música, teatro, taekwondo e corpo e movimento) Logo no primeiro dia, fui recebida pelas crianças do Infantil 2, pequenos com apenas dois anos de idade. Seus olhares desconfiados diziam: “quem é essa?” Era um olhar que buscava reconhecer, sentir segurança, estabelecer vínculos. E, como aprendi ao longo da minha formação, é nesse momento que o professor se faz presente não apenas com o corpo, mas com o olhar afetivo, atento e respeitoso.

Sempre me comprometi com uma missão: acolher cada criança como se fosse única, com sua história, seus afetos, suas dores e sonhos. Desde cedo compreendi que muitas daquelas crianças passavam longas horas na escola, pois seus responsáveis, em sua maioria profissionais da área da saúde, cumpriam plantões exaustivos. E eu me perguntava: quem está com essas crianças quando elas mais precisam de presença, de escuta, de colo? Por isso, desde o primeiro dia, eu me comprometi com um olhar que cuida e acolhe.

Lembro das crianças me chamando de “melhor amiga”, dizendo que me amavam. Eu brincava com elas na areia, deixava que me enterrassem, construimos castelos como os que eu fazia com minha avó na praia. Esses momentos ativam memórias e nelas, a infância e a formação docente se entrelaçam. A experiência do professor também está viva ali, na forma como se permite estar inteiro com as crianças. E é exatamente isso que compreendo como olhar-presença: não basta ver a criança, é preciso sentir com ela, estar por inteiro, com corpo, escuta e coração.

Acolher não é silenciar o choro da criança, não é ignorar suas angústias para seguir com a rotina é criar um espaço para que ela possa ser o que pode ser no mundo.

A palavra “acolher”, como bem define o dicionário Michaelis, significa hospedar, receber, dar ouvido, deferir. Flávia Naethe Motta (2014) aprofunda essa ideia ao mostrar como o conceito se transformou de uma prática da saúde para uma necessidade educacional. Inspirada também pela abordagem de Reggio Emilia, ela ressalta que o acolhimento vai além da adaptação inicial: trata-se de criar vínculos, de receber o outro com escuta, com tempo, com delicadeza.

Acolher é um gesto político e poético. Um gesto que (a)colhe que semeia e que também colhe. Como enfatiza a professora, Camila Izoli (2025) em uma ³live sobre o tema acolhimento:

Acolher sutilezas para colher afetos.
Acolher inseguranças para colher respiros.
Acolher necessidades para colher alegrias.
Acolher desejos para colher sonhos.
Acolhemos o mundo, e ele nos acolhe.
Acolher como princípio de vida.
(Izoli, *online*, 2025).

Essas palavras me atravessam, pois reafirmam que acolher não é apenas uma prática pedagógica é um modo de estar no mundo. A terra acolhe a semente, a árvore acolhe o pássaro, a criança acolhe a folha seca do chão. E nós, professores, o que podemos acolher? Podemos acolher a criança, seus silêncios, suas palavras, suas dores, seus gestos, sua presença. Essa concepção também me faz refletir sobre a minha própria história. Houve momentos na minha vida escolar em que não me senti acolhida quando troquei de escola, no Ensino Médio, entrei em uma escola no mês de agosto de 2018 e só me relacionava com meninos. Me sentia só, deslocada. Essa dor me ensinou que ninguém deveria se sentir assim.

Desde então, venho cultivando a inclusão, a empatia, o cuidado com cada criança. Acolher é, portanto, não permitir que a solidão seja o primeiro sentimento que a escola oferece. A prática do acolhimento também se reflete nos pequenos gestos. Quando uma criança cai e alguém diz: “ah, nem doeu”, eu me pergunto: como sabemos o que ela está sentindo? Acolher é validar o que é vivido, é dizer “eu estou aqui”, mesmo que a dor não seja visível. É o gesto do professor que escuta, que se agacha para ficar na altura da criança, que oferece presença antes da explicação. Esse movimento me levou a buscar mais conhecimento e participar do curso “ACOLHER”, da professora Camila Izoli. Com ela aprendi que acolher não é apenas um ato pontual, mas uma filosofia que atravessa tudo: o modo de escutar os pais, de organizar os espaços, de documentar as aprendizagens.

Acolher é criar contextos em que as crianças possam viver com sentido, mergulhar em experiências e se expressar com liberdade. A escola que acolhe é também aquela que fala através dos ambientes. Como diz Carla Rinaldi: “As escolas são ambientes organizados que oferecem ao ser humano um espaço de vida. Como devem ser esses espaços, são escolhas que devemos fazer” (Rinaldi, 2012, p. 17) O ambiente precisa ser acolhedor, provocar curiosidade,

³Curso Acolher, ministrado por Camila Izoli. Curso em andamento, 2025. Estruturado em lives, videoaulas gravadas, materiais de apoio e módulos com convidadas especiais. Disponível em: <https://camilaizoli.com.br/acolher.html>.

convidar à pesquisa e à expressão. As paredes falam, as mesas organizadas com materiais, os brinquedos acessíveis, tudo comunica à criança: “você pertence aqui”. A dimensão estética, nesse sentido, também é afeto.

Acolher é também propor projetos que escutem as memórias das crianças, seus repertórios afetivos, suas histórias. Foi a partir dessa ideia que nasceu um projeto com as crianças do Integral, que abordarei mais adiante. A proposta era criar com elas uma grande “concha de retalhos”, inspirada no livro: *A colcha de retalhos*” de Conceil Corrêa (2010) onde cada fragmento representava uma lembrança, um afeto, uma experiência de vida compartilhada. Porque acolher também é guardar o que elas nos confiam, e transformar isso em matéria viva do fazer pedagógico.

Ao final, retomo a ideia de que educar é cultivar experiências. O filósofo Byung-Chul Han (2015), em seu livro *Sociedade do cansaço*, argumenta que vivemos numa sociedade marcada pela exigência constante da produtividade que esgota nossa capacidade de contemplação e descanso. Mas na educação, o extraordinário nasce do ordinário do momento em que o professor se encanta com uma descoberta da criança, com o desenho que ela mostra orgulhosa, com a folha seca que ela segura na mão e oferece como presente.

Essa compreensão se materializa lindamente no curta *Caminhando com Timtim*⁴, que acompanha o percurso de uma criança que caminha, observa, se detém, conversa e se relaciona com o mundo com olhos de encantamento. Esse filme me ensinou que educar é acompanhar o tempo da criança com leveza, com escuta, com presença verdadeira. Como *Timtim*, precisamos desacelerar, sentir o chão, ouvir os sons, viver o agora. E é assim que a educação ganha sentido: quando o professor se permite ser afetado pelas crianças, acolher suas narrativas e se mover junto com elas. Acolher é esse gesto vital, lento e necessário. Um gesto que transforma a relação em centro da vida, e que permite ao professor e à criança, juntos, (a)colherem o mundo.

Após discutir a estética e sua presença constitutiva no cotidiano, torna-se necessário explicitar como tais conceitos se materializam na prática educativa. Conforme aponta Ostetto (2024), estética, da raiz grega *aisthesis*, refere-se a sensação, a sensibilidade e a percepção pelos sentidos, implicando um conhecimento sensível ou sensorial. Com fundamento no texto desta autora, compreendemos que a formação estética diz respeito aos modos pelos quais somos afetados e afetamos o mundo sociocultural que habitamos, envolvendo processos de percepção, imaginação e interpretação por meio dos quais a sensibilidade se amplia (Galeffi, 2007).

⁴ EXPINHO, Tiago (grav. e ed.); GERHARDT, Genifer (texto, narração e sanfona); MULLER, Renatinho (música original). *Caminhando com Tim Tim*. 17 dez.2014. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>.

Nesse sentido, passo agora a apresentar um recorte da minha prática com as crianças, evidenciando de que maneira as situações vividas no cotidiano pedagógico revelam essa estética sensível. O objetivo é demonstrar como, por meio da documentação, foi possível perceber gestos, interações, investigações, materiais e expressões que manifestam modos singulares de olhar, sentir e se relacionar com o mundo.

4.2 AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA

Segundo Malaguzzi (2016), a criança possui cem linguagens, ou seja, múltiplas formas de expressar-se e de se relacionar com o mundo. No entanto, muitas vezes, a escola e certas ideologias acabam restringindo essas potencialidades. Por isso, é fundamental que a prática educativa reconheça e valorize essas diferentes linguagens, oferecendo espaços e oportunidades para que a criança explore, crie e se manifeste em sua totalidade.

A partir da perspectiva de Malaguzzi (2016), que afirma que a criança possui cem linguagens, múltiplas formas de expressar-se, sentir e construir conhecimento, torna-se essencial que o ambiente educativo possibilite que essas linguagens se manifestem plenamente. A vivência ocorrida no quintal da escola, um espaço verde onde as crianças costumam brincar com terra, observar os animais e estar em contato com elementos naturais. Nesse ambiente aberto organizou uma proposta livre sem direcionamentos rígidos favorecendo a exploração espontânea. Pensando nisso, foram disponibilizados diversos materiais para que cada criança escolhesse livremente como gostaria de explorar e criar. Na imagem apresentada, observam-se os pequenos pés curiosos tocando o gelo, numa experiência estética e sensorial que surgiu sem interferências adultas, apenas a partir do encontro espontâneo com os materiais: gelos, funis, bacias, corantes e um amplo espaço verde. Considera-se uma experiência estética porque envolve percepções sensoriais e exploração das qualidades dos materiais (texturas, cores e formas) e a construção do sentido pelas próprias crianças,

Esse momento ilustra de maneira simbólica o que Malaguzzi defende: quando o ambiente é preparado com intencionalidade, mas sem controle excessivo, a criança se apropria dele com seus próprios modos de ser e sentir. Ao explorar o frio do gelo com os pés, as crianças ativam uma de suas “cem linguagens”, experimentando o mundo por meio do corpo, da curiosidade e do encantamento. Assim, a prática evidencia que, quando respeitamos a liberdade expressiva e o tempo da infância, a criança se manifesta em sua totalidade, sensorial, emocional, criadora e poética.

Pandini-Simiano e Lisboa (2022) destacam o princípio estético no gesto de documentar baseado nas relações tecidas entre crianças e adultos no cotidiano educativo. A escuta sensível

está intimamente conectada a este princípio e à necessidade de exercitar um olhar sensível, de colocar-se disponível a escutar com o corpo e todos os seus sentidos. Nas palavras de Simiano (2017), trata-se de valorar uma escuta.

[...] que é realizada não com os ouvidos, mas por meio de todos os sentidos; em um tempo que não é linear, mas cheio de silêncios e pausas; uma escuta aberta às diferenças; que reconheça o valor de outros pontos de vista; que não produza respostas, mas formule questões e convoque a interpretações; que não é fácil de ser realizada, mas é a premissa para qualquer relação de aprendizagem (Simiano, 2017, p. 52).

Fotografia 6 – Brincar com materiais recicláveis como expressão criadora



Fonte: Acervo da autora (2025)

Crianças utilizando caixas, tampas e papelão para construir um avião, demonstrando imaginação ativa, narrativas próprias e autonomia na manipulação dos materiais

Fotografia 7 – Crianças explorando gelo e as cores na água como experiência sensorial no quintal do Colégio



Fonte: Ensaio com fotos do acervo da autora (2025)

Crianças utilizando caixas, tampas e papelão para construir um avião, demonstrando imaginação ativa, narrativas próprias e autonomia na manipulação dos materiais.

Fotografia 8 – Exploração sensorial da lama e da natureza



Fonte: Acervo da autora (2024)

A imagem mostra as crianças em contato direto com a terra do quintal, fazendo lama e explorando a textura com o corpo. A experiência evidencia a importância do sensorial no desenvolvimento infantil, elemento central da estética Reggioiana, que compreende o ambiente como um espaço de expressão e encantamento (Vecchi, 2017; Malaguzzi, 2016).

Em diálogo com Loris Malaguzzi, fundador da abordagem de Reggio Emilia, as imagens ilustram práticas que reconhecem a criança como protagonista, potente e criadora de sentidos. Ao oferecer materiais diversos blocos, recicláveis, terra, água cria-se um ambiente que respeita as “cem linguagens da infância”, permitindo que cada criança se expresse por meio do corpo, da imaginação, da construção e da experimentação sensorial.

O ambiente é visto como algo que educa a criança, na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe. (Lella Gandini, 2016). Nas cenas apresentadas, esse ambiente fala: ele provoca, convida, apoia e dá lugar para que as crianças pesquisem, inventem e descubram soluções próprias. Assim, as imagens fortalecem a discussão do capítulo ao evidenciar que a experiência estética e exploratória no cotidiano escolar não é apenas um complemento, mas parte constitutiva da aprendizagem.

4.3 ESCOLA DE REGGIO EMILIA E O RESPEITO AO PROCESSO DA CRIANÇA

Respeitar o processo de aprendizagem da criança nos remete diretamente à experiência da cidade italiana de Reggio Emilia, cuja abordagem educativa tornou-se mundialmente reconhecida por colocar a infância no centro do fazer pedagógico. No livro *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (2016), encontramos no capítulo 3 – “Histórias, ideias e filosofia básica”, uma entrevista com Loris Malaguzzi, pedagogo e principal articulador da abordagem. Ele narra a origem desta experiência educacional, marcada por um forte engajamento comunitário e por uma visão inovadora de infância.

A primeira escola nasceu em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, localizado a poucas milhas de Reggio Emilia, no norte da Itália, na primavera de 1945 apenas seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Após a destruição deixada pelo conflito, a população local decidiu construir uma escola para crianças pequenas como símbolo de reconstrução e de esperança em um futuro melhor. Os recursos iniciais vieram da venda de um tanque de guerra abandonado, alguns caminhões e cavalos deixados pelos soldados alemães em retirada. Os próprios moradores, em um gesto coletivo, voluntário e solidário, se mobilizaram para erguer o espaço escolar: o terreno foi doado por um fazendeiro, os tijolos e vigas foram recuperados

de casas bombardeadas, a areia foi retirada do rio, e a construção se deu por mutirão, com trabalho realizado à noite e nos finais de semana.

Posteriormente, outras escolas surgiram nos bairros periféricos e mais vulneráveis da cidade, todas idealizadas e geridas por pais e pela própria comunidade. Reggio Emilia, uma cidade com cerca de 130 mil habitantes na próspera e progressista região de Emilia-Romagna, transformou-se em referência internacional em educação infantil. Atualmente, o município mantém e financia 11 escolas pré-primárias para crianças de 3 a 6 anos e 13 centros de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos.

O diferencial dessa abordagem está no modo como se compreende a criança: não como recipiente vazio a ser preenchido com conhecimentos, mas como sujeito potente, ativo, competente e curioso. As crianças são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar-se por meio de todas as suas linguagens naturais: palavras, movimentos, desenhos, pinturas, esculturas, colagens, dramatizações, música, teatro de sombras, montagem, entre outras formas simbólicas. Esse conceito conhecido como “as cem linguagens da criança” rompe com a ideia de que o conhecimento só pode ser construído pela linguagem verbal ou escrita, valorizando a multiplicidade de expressões infantis.

Importante destacar que essa abordagem não foi criada em um contexto elitista ou de educação privada, mas em um sistema municipal de educação pública, aberto a todas as crianças, inclusive aquelas com deficiências ou necessidades especiais. Desde sua origem, a forte participação dos pais tornou evidente a importância das relações entre famílias, crianças e professores, em uma construção pedagógica colaborativa e dialógica.

As salas de aula são organizadas com intencionalidade estética e funcional para favorecer a aprendizagem por meio da cooperação e da solução de problemas. O currículo é estruturado a partir de projetos uma das marcas da abordagem que nascem do interesse das próprias crianças e se desenvolvem por longos períodos, permitindo investigações aprofundadas e significativas. Essa metodologia, segundo Katz (Katz, 2016, p.37), fortalece a autonomia das crianças, amplia sua confiança em suas próprias capacidades intelectuais e fomenta o desejo de continuar aprendendo.

No volume 1 de *As Cem Linguagens da Criança* (2016) de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, encontramos o exemplo de um projeto realizado em um mercado em que as crianças exploram um fenômeno em primeira mão e com profundidade. As atividades envolvem observação direta, entrevistas com pessoas e especialistas, coleta de artefatos, representações por meio de desenhos, dramatizações e registros das ideias e memórias. Todo

esse processo é acompanhado de forma sensível pelos educadores, que atuam como intérpretes das aprendizagens em curso, valorizando o percurso e não apenas o produto.

A abordagem de Reggio Emilia nos convida, portanto, a repensar o papel do adulto na educação infantil. O professor deixa de ser um transmissor de conteúdos e passa a ser um pesquisador do cotidiano infantil alguém que observa, escuta, registra, analisa e, sobretudo, respeita os tempos e os modos de ser e aprender de cada criança. Em uma entrevista com Gandini Malaguzzi descreve gênese e significados da criatividade, (Malaguzzi, 2016, p.82), “a criatividade parece encontrar seu poder quando os adultos estão menos vinculados a métodos prescritivos de ensino e se tornam, em vez disso, observadores e intérpretes de situações problemáticas”. A criatividade torna-se visível quando o adulto valoriza os processos e não apenas os resultados. Assim, a escola do saber conecta-se à escola da expressão, abrindo espaço para as cem linguagens da criança.

Respeitar a criança e suas infâncias é acolher possibilidades deixar que floresçam as múltiplas formas de ser, de conhecer, de tocar o mundo. Não há caminho linear, nem uma única linguagem privilegiada: há mil e uma linguagem no ar, na argila, no silêncio, no riso, no rastro de lama no rosto.

4.4 DAS TEORIAS QUE NOS GUARDAM

Respeitar a criança e suas infâncias exige reconhecer que cada ser pequeno criança expressa-se de infinitas formas. Reggio Emilia nos oferece esta imagem poderosa: as cem linguagens da criança desenho, pintura, construção, expressão corporal, fala, jogo simbólico, dramatização, música, sombra, movimento todas legítimas para inventar, representar, reinventar o mundo. Em *As Cem Linguagens da Criança* (Edwards, Gandini e Forman, 2016), aprendemos que o currículo emergente, alicerçado no construtivismo social, enxerga a criança como agente ativo, como pesquisador de suas próprias ideias, que aprende em interação com o ambiente, com colegas, com materiais, com o imprevisto. O adulto-professor deixa de ser simples transmissor para tornar-se mediador, observador, escuta, aquele que possibilita espaços. “O currículo emergente e o construtivismo social”, (Rinaldi, 2016, p. 107-121).

Stela Barbieri (2012) em *Interações: Onde Está a Arte na Infância?* nos recorda que a arte não é ornamento: é essência. É o sensível, o imaginário, o tocar, o visível e o invisível se encontrando. Nos capítulos iniciais, ela fala da arte como pulsar, como convite para as crianças explorarem materiais, espaços, o corpo, o tempo, a natureza para se expressarem não de um

modo só, mas de modos múltiplos, variados, íntimos. É ali que entendemos que respeitar a infância é permitir que ela seja plural em sua expressão.

Veia Vecchi (2017) em *Arte e Criatividade em Reggio Emilia*, aprofunda este cuidado: o ateliê, o atelierista, o espaço estético, o desafio poético, o material diverso, a escuta atenta, a observação cuidadosa. Neste livro, em torno do papel do atelierista, estão as pistas de como um ambiente pode acolher as singularidades onde cada criança possa manifestar sua forma própria de conhecer, tocar, perceber, inventar. Experiências que respiram infância. Respeitar as crianças e suas infâncias também se faz no concreto. Dar oportunidade para que sejam elas mesmas, explorar pelo espaço, estética, brincar.

Lembro-me, no colégio em que trabalho, em 2024, com turmas de primeiro ano, de um momento que me marcou: num dos quintais, entre árvores, lama, animais, as crianças tomaram a lama, sentaram-se, pularam, sujaram-se, riram. Até lama no rosto. Eu não interrompi. Deixei que a experiência viva acontecesse. Vi que aquilo é infância pulsando brincar com lama, sujar-se, sentir, rir, experimentar, sem pressa de “dar jeito”, sem necessidade de resultado imediato. Vi a criança usar suas cem linguagens: sentir a textura, o cheiro, o frio, o peso, descobrir formas de expressão que não estavam no planejado, mas que fizeram sentido, ecoaram em alegria, em presença.

A criança precisa de tempo. Tempo para relacionar-se com colegas, para brincar de lama, de cozinha, de esconde-esconde. Precisamos permitir que ela vá atrás das suas perguntas – sobre sombras, sobre folhas que caem, sobre o som dos pássaros. Precisa sentir o calor do sol, o cheiro da chuva. Ver uma flor desabrochar ou uma folha desprender-se de uma árvore. Ser vista, ouvida, compreendida. Ter seus direitos assegurados, seus desejos acolhidos. Viver o cotidiano real, com contextos reais, pessoas reais.

4.5 AMBIENTE, DOCUMENTAÇÃO, ESCUTA: OS PILARES DO RESPEITO

Respeitar a criança implica cuidar dos ambientes como espaços que sejam “o terceiro educador”, para usar a expressão de Reggio Emilia. O ambiente escolar deve estar preparado esteticamente, mas também funcionalmente, para interligar o cognitivo com o afetivo, com o relacional. O espaço fala: as paredes, os recantos, a luz, o verde. As paredes que documentam: trabalhos, ideias, descobertas, as flores de lama, os rastros dos pés. A expressão “nossas paredes falam” (Malaguzzi, 2016, p. 69), lembra que onde há documentação, há escuta. Sendo assim “todas essas considerações nos lembram o modo que nos relacionamos com as crianças influenciam o que as motivam e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a

interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e afetividade.” (Malaguzzi, 2016, p.73).

Documentar é acolher: é tornar visível o invisível do processo, é reivindicar que o fazer da criança importe tanto quanto o resultado, que seus rumos privados sejam ouvidos. O professor se volta para interpretar processos contínuos, mais do que avaliar resultados. A criatividade renasce quando os adultos se libertam de métodos prescritivos e permitem que o método se construa junto com as crianças, na incerteza, na surpresa, na pesquisa (Malaguzzi, 2016, p. 82).

Respeitar a criança é reconhecer seu direito de ser sujeito de sua própria infância. A escola e os professores(as) não podem ser apenas transmissores, apontadores de metas, definidores de ritmos. Devem ser aliados na constituição de infâncias plurais, ornamentadas de tempo, espaço, autonomia, expressão livre. Devem projetar espaços físicos, temporais e simbólicos, ateliês, ambientes ricos, materiais diversos; cultivar uma escuta sensível; promover documentação que reconheça trajetórias; valorizar cada expressão e dar visibilidade às criações, aos erros, ao brincar, ao perguntar.

Porque a infância habita o simples de forma complexa e a vida está aí, inteira, pulsante, naquilo que se permite florescer no chão de terra, no riso espontâneo, no risco de manchar-se, no traço livre. Valorizar esse viver não é luxo: é justiça. É respeitar as crianças no direito de serem quem são. Por que organizar os espaços?

O espaço é lugar de encontro entre a busca pelo conhecimento e a expressão das múltiplas linguagens da criança. É nele que surgem oportunidades, quando a criança dispõe de tempo e liberdade para explorá-lo. Ao valorizar o espaço, conferimos qualidade à experiência: mais detalhes, mais sutilezas, mais possibilidades. Olhar para o espaço de forma minuciosa significa pensar sobre cada parte dele: o que desejamos que ele comunique? Que experiências queremos que ele possibilite? O espaço educativo não é neutro; ele sempre diz algo. Um ambiente arrumado comunica cuidado, intencionalidade, convite. Um ambiente desorganizado também comunica, mas o que ele expressa? O espaço é linguagem, voz, convite. Ele reflete nossas concepções de infância, de ensino e de aprendizagem.

4.6 O ESPAÇO COMO COMUNICAÇÃO E REFLEXÃO

Quando observamos um espaço cheio de tapetes coloridos ou desenhos feitos por adultos, percebemos marcas de uma educação engessada, transmissiva, onde a criança não tem voz. Ali, o adulto ocupa o centro, e a criança é passiva. Em contrapartida, um espaço com

materiais acessíveis, harmonia, estética, possibilidades de leitura de mundo e de criação torna-se sedutor, convidativo e acolhedor. Um espaço que deseja ser habitado. Ele traz vivência, dá voz à criança e estimula sua participação ativa. Não se trata apenas de organizar objetos, mas de construir intencionalidade pedagógica: um espaço que permite autoria, singularidade, identidade.

No livro “Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender”, Carla Rinaldi (2012) O espaço como terceiro educador, discute a definição do espaço como terceiro educador, conceito central em Loris Malaguzzi. Para ele, a criança tem o direito a um meio ambiente que seja belo, instigante, construído coletivamente uma estética compartilhada que se expressa em um processo permanente de pesquisa.

Assim, o espaço educativo adquire dimensão estética e pedagógica, unindo prazer, beleza, ludicidade e conhecimento.

4.7 ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Ao relacionar os princípios de Reggio Emilia com a escola em que trabalho, percebo claramente como o ambiente fala às crianças e as influenciam. Quando o espaço está arrumado e convidativo, as crianças sentem-se pertencentes. Quando o espaço está vazio e sem atrativos, elas ficam mais oscilantes, revelando a necessidade de um ambiente que dialogue com seus desejos e curiosidades.

Na escola, muitas professoras organizam salas atrativas: disponibilizam argila, aquarela, peças de construção, entre outros materiais que cativam as crianças. Teoria e prática caminham juntas. Na sala da professora Andressa (nome fictício) por exemplo, o espaço é cuidadosamente planejado. Em um projeto sobre o corpo humano, ela organizou um canto com uma cabeça de manequim, espelhos e imagens das próprias crianças, olhos, narizes, bocas para que se observassem. Ao lado, a argila estava disponível para modelagem.

Nesse ambiente, mesmo sem intervenção direta, Andressa observou as crianças colando cabelo no manequim, tocando o nariz, explorando texturas e dialogando sobre o que sentiam. Trata-se de uma aprendizagem que emerge do espaço, mas não apenas dele: de sua intencionalidade, da escuta e do respeito à curiosidade infantil. Outros cantos, como os de construção, permanecem sempre acessíveis, convidando a criança a inventar e criar livremente.

Dessa forma, o espaço se constitui não como cenário, mas como protagonista da prática pedagógica. Ele é voz, convite, terceiro educador. Um espaço que acolhe, provoca e inspira lugar onde a criança constrói identidade, autoria e pertencimento.

4.8 O ESPAÇO E A ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar o espaço na educação infantil é reconhecer sua potência educativa, estética e relacional. No livro *Interações: onde está a arte na infância?* (Barbieri, 2012, p. 49) ressalta que o espaço precisa ser pensado como um lugar que “propicie encontros, pesquisas e criações”. A autora defende que a criança desfrute da escola sem restrições, “como brincante que é”, em um ambiente que acolhe, oferece segurança e permite espontaneidade, flexibilidade e alegria.

O espaço com intenção pedagógica não se reduz a organização material; ele é um convite à ação. Como reforça Barbieri (2012, p. 54), “um ambiente em que é possível pensar fazendo, onde perguntas, ideias e invenções ganham movimento, amplia as possibilidades da criança de se concentrar naquilo que faz sentido para ela”. Nesse sentido, garantir acesso aos materiais é oferecer às crianças liberdade para criar, experimentar e dar forma a seus próprios percursos criativos.

Fotografias 9 e 10 – Produções das crianças nos armários e no teto.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Fotografia 11 – Salas de aula que respiram vida, autonomia, produção, sensibilidade



Fonte: Acervo da autora (2025)

Nas imagens, fica evidente que os trabalhos das crianças são expostos de forma visível e valorizada, mostrando que o ambiente incentiva a exploração e a interação, exatamente como o texto defende. Desse modo, uma sala como ambiente que acolhe produções feitas pelas próprias crianças, trazendo pertencimento e identidade. Sendo assim, o ambiente expressa vida e autonomia das crianças, ou seja, não é apenas uma sala arrumada, é uma sala que fala, convida, provoca e ensina.

4.9 A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EXPERIÊNCIA

A dimensão estética no contexto da infância deve considerar o olhar das crianças e valorizar os seus pontos de vista (Costa, 2019). Para Dante Galeffi (2007) a formação estética diz respeito aos modos de afetar e ser afetado pelo mundo socio-histórico-cultural que habitamos, relacionados aos processos de percepção, imaginação e interpretação por meio dos quais a sensibilidade é alargada”. Nessa mesma direção, Veia Vecchi (2018, p. 21) enfatiza que “o ensino não pode esquecer a beleza”. A estética, portanto, se torna uma dimensão essencial do aprendizado, pois amplia a capacidade de imaginar, sentir e criar em diálogo com contextos culturais diversos.

As paredes falam. Não apenas as salas, mas também os corredores e demais espaços externos comunicam. Barbieri (2012, p.56) provoca ao perguntar: “Quais são as contribuições dos desenhos como decoração nas paredes da instituição, em suma infantilizados e estereotipados, para a formação e aproximação das crianças com a arte?” Para ela, esse tipo de estética artificial distancia as crianças de uma verdadeira relação com a arte.

Na mesma direção, Malaguzzi (2016) afirma que as paredes falam e documentam. Para ele, as escolas precisam ter uma vibração estética, pois nelas a documentação pedagógica e as produções das crianças narram histórias, projetos e percursos de aprendizagem.

Assim, o espaço não deve ser visto como suporte neutro, mas como voz ativa, memória coletiva e fonte de pertencimento. Ele educa, acolhe e provoca. Um espaço esteticamente pensado se torna convite para brincar, investigar e criar, permitindo que a criança seja autora de seus percursos.

4.10 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO NARRATIVA SENSÍVEL DA INFÂNCIA

Nesse contexto, emerge uma das fases mais importantes e sensíveis do trabalho pedagógico: a documentação pedagógica. Como explica Izoli (2025), em seu curso Acolher, a documentação tem como objetivo “tornar visível o invisível”, abrindo-se ao novo, acolhendo o imprevisível e narrando o cotidiano pela ótica das crianças.

Malaguzzi (2016) já destacava que a documentação é fundamental porque transforma o ato pedagógico em objeto de estudo, reflexão e diálogo coletivo. Ao valorizar não apenas resultados, mas trajetórias de pensamento, ela reafirma a imagem de uma criança “forte, competente e criativa”, dotada de uma visão própria sobre o mundo, visão esta que merece ser conhecida e respeitada.

4.11 A EXPERIÊNCIA VIVIDA: MEMÓRIAS COMO NARRATIVA

Inspirada por essa concepção, desenvolvi uma proposta com minha turma do integral (Infantil 5 e 1º ano, crianças de 5 a 6 anos). Partimos da leitura do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Mem Fox (1984) no qual o protagonista escuta que Dona Antônia, uma senhora querida, perdeu a memória. Movido por isso, ele passa a perguntar às pessoas o que são memórias e recolhe objetos que, ao final, ajudam Dona Antonia a se lembrar.

Esse enredo nos provocou a pensar: o que são memórias para as crianças? Realizamos uma roda de conversa, registrada no meu diário de campo. Cada uma trouxe sua percepção:

Quadro 4 - O que são memórias para as crianças?

P.: “memória é quando você se lembra de uma coisa.”
M.: “memória é quando você se lembra de alguma coisa que já aconteceu no seu ciclo de vida.”
Í.: “é uma coisa que você se lembra.”
M. complementa: “eu me lembro de quando eu morava em São Paulo, que tinha dois passarinhos, um morreu e hoje um sobrevive.”
T.: “um dia, na minha casa, eu encontrei uma joaninha da sorte.”
I.: “um dia eu fui mudar de casa e me mudei para uma casa nova.”
L.: “quando eu fui para a Disney eu era pequena, enquanto meu irmão comia sorvete, eu comia banana; meu irmão comia sorvete, eu comia uva-passa.”
S.: “meu vô e minha vó, a gente foi passear de bicicleta elétrica, a gente correu tanto e fomos até o parquinho.”

Fonte: Do diário de campo da autora (2025).

Após esse momento, ampliamos a conversa: será que a memória tem cheiro, gosto, cor, textura? Esse exercício de reflexão estética (Vecchi, 2017) possibilitou às crianças aprofundar a percepção de si mesmas e do mundo, transformando lembranças em matéria-prima para criação, narrativa e poesia.

Essa experiência revela que a documentação pedagógica não é simples registro, mas um espaço de escuta e de diálogo. Ao narrar as memórias das crianças, reconhecemos nelas sujeitos de cultura, capazes de atribuir significados às experiências vividas. Assim, a documentação se torna um dispositivo ético, estético e pedagógico: ela acolhe o inesperado, dá visibilidade à inteligência das crianças e possibilita revisitar percursos de aprendizagem, construindo memória coletiva da escola.

4.12 A PRESENÇA NOS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO

Nesse contexto, ao abordar a presença nos referenciais da educação, o livro *Diário do Acolhimento na Escola da Infância*, do professor e pesquisador Gianfranco Staccioli (2013) revela uma pedagogia construída no cotidiano, no encontro e na relação que os professores estabelecem com as crianças uma construção real e sensível da escola da infância. Em seu livro, Staccioli (2013, p.28) afirma que “acolher uma criança é também acolher o mundo inteiro de uma criança: as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”.

Logo, entramos na importância da brincadeira, compreendida não apenas sob uma ótica psicológica, mas também pedagógica e cultural. As brincadeiras de faz de conta representam, uma forma lúdica privilegiada na infância, aprofundando características fundamentais do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Em um ambiente planejado, as pessoas são convidadas a agir de uma forma e não de outra: certas ações são favorecidas, colocam-se em prática explorações. Um ambiente confuso gera situações confusas; um ambiente rígido pode gerar comportamentos desviantes; um ambiente vazio torna-se desmotivador. Já um ambiente cuidadosamente pensado expõe a criança a estímulos precisos e envia sinais claros e identificáveis.

Escutar significa assumir uma postura de investigação: tentar se colocar na perspectiva da criança que está buscando entender os mecanismos da linguagem, compreender as hipóteses que ela está construindo sobre o mundo. No curso Acolher, de Camila Izoli (2025) em um dos módulos é abordada a importância de encantar e acolher por uma educação poética, estética e sensível. Camila nos ensina, enquanto professores, a sermos mais sensíveis e a percebermos nas miudezas a grandeza da vida. Ela nos provoca com a pergunta: Quais marcas queremos deixar nos outros? Segundo Camila, na educação é essencial cultivar: A estética é uma forma de organizar a mente por meio das formas, das cores, dos sons e das imagens. Ela perpassa os sentidos. Desde sua origem do grego *aisthesis*, a estética refere-se à percepção, à sensação, à capacidade de sentir.

Na abordagem de Reggio Emilia, onde Veia Vecchi é uma das grandes referências, a estética não é apenas o “bonito”: ela é uma linguagem, uma forma de escuta, de cuidado e também uma ferramenta de presença.

A experiência estética também pode envolver estranhamento, surpresa, tensão, contraste, inquietação, algo que desloca o sujeito e o convida a perceber o mundo de outra forma. Pensando nisso, lembro com carinho da viagem de formação que fiz ao Peru, onde visitei o Colégio Aleph uma escola privada em que cada detalhe exalava arte. Que lugar lindo! As salas, os corredores, as entradas... tudo era arte. Viver aquilo foi mágico. Claro que cada lugar tem sua cultura e contexto, mas essa experiência me fez refletir sobre como podemos trazer um pouco dessa inspiração para a nossa realidade, dentro dos contextos sociais em que estamos inseridos.

Paola Strozzi (2014, p. 64) afirma que a documentação cobre as paredes da escola como uma “segunda pele”. Ela convida a sentir-se parte de uma experiência coletiva. A estética está em tudo: na entrada, nas paredes, nas salas de aula. O que esses espaços querem transmitir? Qual imagem de criança está refletida neles? O ambiente faz com que o gesto se torne presente?

Um olhar que espera, um toque que pergunta, uma voz que convida. Um espaço em harmonia acolhe. Ele oferece à criança o sentimento de pertencimento e reconhece seu direito de habitar o mundo, convidando-a a criar significados nele. Beatriz Marcano (2022), afirma que os espaços afetivos são aqueles que, ao serem habitados, revelam acolhimento, memória e pertencimento. São espaços que permitem que as subjetividades encontrem morada.

O cuidado estético do espaço cria uma atmosfera afetiva, ou seja, é uma maneira de “dizer sem palavras” que o professor está atento, sensível e presente. Isso favorece a criação de vínculos de confiança, fundamentais para uma educação centrada na escuta e no respeito. De acordo com Paulo Freire (2019) em “Pedagogia do Oprimido”, a presença afetiva rompe com a lógica da educação bancária, que compreendia o professor como o único detentor do conhecimento. Ao contrário disso, uma educação afetiva pressupõe diálogo, horizontalidade e reconhecimento mútuo entre os sujeitos do processo educativo. Nessa perspectiva, a presença afetiva pode ser compreendida como elemento que potencializa a relação pedagógica, favorecendo vínculos, empatia e experiências de aprendizagem significativas.

A abordagem de Reggio Emilia valoriza a escuta como um ato pedagógico essencial. Escutar, nesse contexto, é estar presente de forma ativa, curiosa e respeitosa diante das crianças. Essa abordagem reconhece as crianças como protagonistas do seu processo de aprendizagem. Reaprender com as crianças se faz pela escuta e presença.

A presença na Educação Infantil vai além da dimensão física: ela se revela na forma como o professor organiza tempos, espaços e materiais. Nesse contexto, a estética é uma forma sensível de acolhimento, pois comunica intencionalidade pedagógica. Planejar ambientes que estimulem a criança a ampliar suas percepções é uma forma de valorizar sua expressão e enriquecer sua compreensão de mundo.

4.13 O OLHAR DO(A) PROFESSOR(A) PARA AS EXPRESSÕES E NECESSIDADES DAS CRIANÇAS

No desenvolvimento deste estudo, observou-se como as crianças traziam à tona memórias sensoriais, associadas a cheiros, sabores e sensações, contribuindo uma narrativa pessoal e coletiva a partir dessas lembranças. A pesquisadora Gabriela Sewaybricker, examinadora da Banca do trabalho, nos inspirou a buscar por uma definição de memória para fundamentar este estudo. Assim, escolhemos nos basear no mesmo aporte no qual Sewaybricker (2020, 2021) se apoia: Jaques Le Goff.

Para Le Goff (2003), a memória é a capacidade de preservar informações, relacionadas as funções psíquicas, e embora tenha caráter individual, está inserida em um contexto social, estabelecendo conexões entre experiências pessoais e coletivas. Nesse sentido, a memória oral das crianças se mostra um recurso valioso para a constituição de narrativas do cotidiano, permitindo que vivências subjetivas e cotidianas sejam expressas, muitas vezes invisíveis nos registros oficiais, conforme lembra Bosi (2003). O processo das crianças entrevistaram professores, e a partir disso, gerarem novas memórias, exemplifica a dimensão coletiva da memória descrita por Halbwachs (2006), na qual a socialização das experiências pessoais contribui para a construção de sentidos compartilhados. Essas práticas evidenciam que a memória não é apenas registro do passado, mas também um instrumento de criação de novas experiências, entrelaçando o sensorial, afetivo e o social.

No contexto do Projeto Integral sobre memórias, realizamos uma atividade muito significativa com as crianças. A partir da leitura do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” (Fox, 2002) que aborda memórias e seus sentidos, fizemos uma conversa na qual cada criança respondeu a perguntas como: “Memória tem cheiro? Tem gosto? Tem cor? Tem sabor? É gelada? É quente?”. As respostas foram variadas e cheias de imaginação. Algumas crianças diziam que a memória tinha cheiro: “Tem cheiro de macarrão da minha mãe.” Outras falavam que tinha cor, como o rosa por ser a cor favorita de uma delas. No entanto, também houve quem dissesse que memória não tem gosto, nem cor, nem cheiro. Essas dúvidas e hipóteses deram origem a uma nova proposta, que foi feita por mim como professora, mas aceita pelas crianças, que gostaram e se animaram com entusiasmo de descobrir: entrevistar professores(as) da escola para descobrir mais sobre o que é memória.

As crianças, foram divididas em pequenos grupos e cada grupo escolheu um(a) professor(a) para entrevistar. Além de mim, nesta ocasião estão mais três docentes, para os quais foram escolhidos nomes fictícios, pois conforme mencionado no Capítulo de Metodologia, este trabalho mantém o cuidado ético: Pedro, professor de Educação Física que ministra as aulas de Corpo e Movimento; Thiago, professor de Arte que ministra as aulas de Teatro; Denise, professora de Arte que ministra as aulas de Música, com base no livro, as próprias crianças formularam as perguntas. Eu entreguei papéis e riscantes variados para as crianças e elas foram escrevendo, desenhando, dialogando, criando mapas mentais.

A partir desse movimento, elas criaram o seguinte roteiro de questões: Memória é algo gelado?” “Tem gosto?” “Tem cheiro?” “Memória é quente?”. “São lembranças?” (Diário de campo da autora, 2025).

Fotografias 12 e 13 – Elementos representando o fogo, calor, gelo e frio, contextualizando com o tema sobre memórias



Fonte: Acervo da autora (2025)

Ao longo do mês de agosto, as crianças realizaram entrevistas com diferentes professores, e uma das primeiras conversas aconteceu com o professor Pedro. Lembro-me de como ficaram curiosas sobre o tema das memórias e de como suas perguntas surgiam com grande espontaneidade. Quando perguntaram ao professor o que era uma memória, ele explicou que se tratava de algo que já aconteceu e que fica guardado em nosso cérebro, podendo ser uma lembrança alegre ou triste, como as bolinhas coloridas do filme *DivertidaMente*, que imediatamente despertaram reconhecimento no grupo.

A conversa tomou um rumo ainda mais interessante quando as crianças começaram a imaginar se as memórias poderiam ter temperatura ou cor. Recordo-me de que uma delas perguntou se memória era algo quente, e o professor respondeu que poderia ser. Em seguida, quiseram saber se memória tinha cor. Ele brincou, convidando o grupo a imaginar se as memórias dentro da cabeça seriam organizadas por cores. As crianças logo associaram a memória verde ao nojo, a vermelha à raiva e a azul à tristeza, relacionando tudo ao universo das emoções.

O professor Pedro aproveitou para problematizar essas associações e perguntou se uma memória triste seria necessariamente ruim. As crianças refletiram e concordaram que havia lembranças tristes que ainda assim eram positivas ou importantes.

Em meio às reflexões, uma das crianças comentou que memória era algo que acontecera “faz muito tempo”. O professor, então, ampliou o conceito e contou que não é apenas a cabeça que guarda lembranças: o corpo também possui memória. Explicou sobre a chamada “memória muscular”, dizendo que quando treinamos muito para aprender algo - como arremessar uma bola no basquete - o corpo guarda esse aprendizado. E mesmo que fiquemos um tempo sem

praticar, ao retomarmos a atividade, o corpo se lembra mais rápido porque carrega esses registros. Disse, com entusiasmo, que nosso corpo está cheio de memórias.

A conversa foi marcada por curiosidade, imaginação e descobertas, mostrando como o tema das memórias encanta e mobiliza as crianças de formas inesperadas e criativas.

Essa conversa inspirou o Professor Pedro a aprofundar o tema durante sua aula. Em uma segunda-feira de agosto, no solário (um espaço aberto da escola), ele realizou uma atividade sensível: espalhou bolinhas coloridas feitas de garrafa PET e pediu que as crianças as separassem por cor. Cada cor representava uma emoção, e, ao entregar a bolinha, a criança deveria lembrar e contar uma memória relacionada àquela emoção.

Por exemplo: Joaquim (nome fictício) pegou a bolinha rosa (representando vergonha) e disse: “Agora eu estou com vergonha.” Samuel (nome fictício), ao pegar a bolinha verde (representando nojo), lembrou: “Fiquei com nojo quando comi brócolis pela primeira vez.”

Assim, cada bolinha se tornou um ponto de partida para acessar uma memória afetiva relacionada às emoções. Na quarta-feira seguinte, durante a aula de Teatro com o Professor Thiago e de Música com a Professora Denise, as crianças continuaram. Na conversa com o Professor Thiago, ele afirmou que memória é algo que vive na nossa cabeça, mas não está mais na nossa realidade. Ela só existe porque fazemos com que exista. É uma forma de visitar lugares e momentos que não conseguimos mais ir com o nosso corpo, então viajamos com a imaginação. “Por exemplo, lembro da primeira vez que fui ao circo. Acho que nem existe mais. As pessoas devem ter virado estrelinhas. A lona era tão velhinha que deve ter rasgado com a primeira chuva.” *G perguntou: Memória tem cor?* Pedro respondeu que às vezes tem cor, cheiro e sabor, e que sua avó, que o criou, era uma grande cozinheira. “Quando lembro dela, lembro do sabor do doce que ela fazia, um sonho de padaria com recheio de creme. Sempre tentava comer um antes do almoço! Essa é uma memória com sabor.” (Diário de campo da autora, 2025)

No dia 20 de agosto, às 16h30, as crianças conversaram com a professora Denise, da área de Música. Lembro-me de como estavam animadas para perguntar sobre memórias e de como Denise acolheu cada curiosidade com leveza. Quando questionada sobre o que era uma memória, ela explicou que, para ela, memórias são lembranças guardadas na cabeça (algumas boas, outras nem tanto) acontecimentos que fazem parte da vida. As crianças quiseram saber se essas lembranças tinham cor ou cheiro, e Denise respondeu que sim. Contou que sempre se lembra do pai brincando com ela, dos aniversários da infância, do cheiro dos doces e das flores, e também do dia de seu casamento, que foi muito bonito. Comentou ainda que, quando o assunto é comida, as memórias aparecem com muita força: disse que basta falar “abacaxi” para

que ela imediatamente se lembre do gosto. Uma das crianças, ao ouvir isso, comentou que gostava era de chocolate branco, e Denise sorriu, afirmando que isso também era uma memória.

Dias depois, no dia 26 de agosto, chegou a vez das crianças conversarem comigo. Recordo-me de que queriam saber o que eu entendia como memória. Disse a elas que memória é algo que lembramos de acontecimentos do passado e contei que uma das minhas memórias favoritas era pegar conchas na praia com minha avó. Novamente, surgiu a pergunta sobre temperatura: queriam saber se a memória podia ser algo quente. Respondi que sim, lembrando do chocolate quente feito pela minha mãe, que eu adoro. Em seguida, quiseram saber se a memória também podia ser algo frio, e expliquei que podia: como dormir bem quentinha em um dia gelado ou tomar sorvete no calor. Contei que meu sabor preferido era pistache, o que logo gerou uma pequena e divertida discussão entre as crianças, que afirmaram, quase em coro, que preferiam chocolate ou chocolate com morango. Uma delas, mais silenciosa, apenas murmurou que não se lembrava.

Esses encontros foram marcados por delicadeza, imaginação e pela forma afetiva com que as crianças se aproximam da ideia de memória, sempre relacionando-a ao corpo, aos sentidos e às experiências vividas.

Criação coletiva: das entrevistas às experiências vividas inspiradas pelas falas dos professores, as crianças foram convidadas a criar experiências para instigar os professores a reviverem suas memórias, assim como o menino Guilherme fez com Dona Antônia no livro.

Para o Professor Thiago, o grupo criou um circo: havia palhaço, mágico, equilibrista e apresentador, tudo organizado pelas crianças para ele reviver a memória do circo antigo. Para o Professor Pedro, construíram uma academia, chamada "Esportes", com esteiras (de estepes), pesos (com vassouras), entre outros elementos. Fizeram convites ilustrados com horário e nome.

Fotografias 14 e 15 – Desenho feito pelas crianças para compor a academia denominada por elas como Academia Isportes e criança usando a esteira da academia



Fonte: Acervo da autora (2025).

Para a Professora Denise, criaram um restaurante de doces na areia, com convites, enfeites e bolos simbólicos.

Fotografia 16 – Comidas de areia para compor o nosso restaurante feito pelas crianças
“Memória é algo doce”



Fonte: Acervo da autora (2025).

Para mim, criaram um espaço no quintal (um espaço verde da escola) com terra e água, fazendo uma grande panela de chocolate quente.

Fotografia 17 – Criança fazendo chocolate quente com água e terra “Olha, o que eu fiz para você, muito chocolate quente porque você gosta’



Fonte: Acervo da autora (2025)

Por fim, para reviver o momento do circo e mobilizar memórias relacionadas ao tema, as crianças trouxeram fantasias de casa e as apresentaram umas às outras.

Fotografia 18 – Grupo de crianças caracterizadas assistindo o espetáculo circense enquanto aguardam sua vez de entrar em cena.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Após essas ações, retomei com as crianças o que elas haviam descoberto ao entrevistar seus professores. O que antes era “memória não tem cheiro nem gosto”, agora se transformava em respostas mais elaboradas. Uma criança chamou o projeto de “Memórias Gostosas”, e o nome pegou! “Memórias Gostosas”: comida, família e afeto.

Ao dialogar com elas sobre o que aprenderam, foi interessante perceber que aquelas que anteriormente diziam que memória não tinha cheiro, passaram a afirmar que memória tem cheiro, cor, sabor e assim a conversa foi se aprofundando. Chegamos então à pergunta:

“Memória tem gosto?” E, claro, as crianças sabidas logo responderam que sim! A partir daí, nasceu a proposta das "memórias de sabores das comidas".

Essa etapa do projeto teve como objetivo convidar as crianças a criar os pratos favoritos que suas famílias fazem, justamente porque essas comidas estavam diretamente ligadas às suas melhores lembranças. Daí o nome: Memórias Gostosas. Cada criança criou o seu prato, o seu próprio talher e, junto com isso, elaborou o cardápio, listando os ingredientes e o modo de preparo. Como citado anteriormente, “as paredes falam” por isso, decidimos expor nas paredes o processo vivido pelas crianças, registrando o que estavam aprendendo e experimentando. Colocamos suas falas (construídas de forma coletiva, com uma criança ajudando a outra), os cardápios e suas criações manuais.

A produção foi realizada no ateliê (um espaço para as crianças fazerem arte, usarem, experimentarem tintas, carvão, e outros diferentes materiais) após uma conversa prévia com o grupo, em que perguntamos quais materiais gostariam de utilizar. Uma das crianças disse que não poderia faltar o barbante, pois representaria o macarrão. Então, organizamos o espaço com todos os materiais sugeridos: argila, tinta, biscuit, barbante, entre outros. As crianças tinham acesso livre a tudo isso e puderam manipular livremente os materiais para compor seus pratos. O cardápio foi escrito por cada criança de forma individual, respeitando o processo de alfabetização de cada uma considerando que havia crianças de 5 a 7 anos, com diferentes níveis de escrita: algumas já alfabetizadas, outras em processo.

Fotografia 19 – Pratos produzidos pelas crianças da comida favorita



Fonte: Acervo da autora (2025)

Nas fotos dos pratos produzidos pelas crianças da comida favorita, há macarrão com molho vermelho e branco, miojo, strogonoff, lasanha e sopa de brócolis.

Nesse contexto, as crianças deram continuidade à sua pesquisa. Logo após a realização dos pratos, organizamos uma roda de conversa sobre as memórias, momento em que cada criança compartilhou suas percepções e conclusões sobre o processo vivido. Em seguida, propôs que elas se dividissem em pequenos grupos para escolherem um novo objeto de investigação. Como mencionado anteriormente, o grupo havia explorado as memórias relacionadas ao sabor, e eu desejava observar quais outros temas emergiram a partir das escolhas das crianças. Essa divisão em grupos pequenos favorece o diálogo, a escuta e a construção coletiva de ideias, pois, em grupos reduzidos, elas expressam com mais liberdade o que pensam, sentem e desejam investigar.

A turma é composta por 13 crianças, mas nesse dia estavam presentes 11. Assim, os grupos começaram a se organizar e escolher seus novos temas de pesquisa. O primeiro grupo optou por investigar as “memórias brilhantes”, o que inicialmente me causou curiosidade. Uma das crianças explicou: “Memórias brilhantes porque eu me lembro que o meu peixe era bem brilhante. Então temos coisas que são brilhantes.” A partir dessa explicação tão sensível, o grupo decidiu seguir com o tema. No mesmo grupo, o mesmo menino desenhou um par de óculos, uma tampa e um peixe. Questionei sobre o significado de cada desenho, e ele respondeu: *M: “O óculos representa quando eu vou para a praia. Minha memória é disso; eu uso óculos na praia e vi um peixe prateado.”*

Eu: “E por que você colocou uma tampa?”

M: “Porque é a tampa da panela em que minha mãe faz strogonoff. Isso é uma memória brilhante.”

Fiquei encantada com as respostas das crianças e pude perceber, mais uma vez, como a escuta atenta e o olhar sensível são capazes de transformar o simples em algo mágico. Ao avançar para os demais grupos, o grupo 2 escolheu trabalhar com o tema das “memórias coloridas”. Contaram que, para elas, a memória “tem cor”. Uma das crianças comentou que suas lembranças tinham tons de azul, laranja, verde e amarelo, associando essas cores às memórias de uma ida à praia, lugar que, segundo ela, reunia exatamente essas tonalidades.

As crianças foram, então, desenhando e narrando suas lembranças, preenchendo-as com cores que faziam sentido para cada uma. Já o grupo 3 decidiu relacionar suas memórias às emoções. Perguntei sobre o que estavam desenhando e quais sentimentos surgiam nesse processo. Recordo-me de que uma criança contou que desenhava o dia em que seu peixe morreu

e disse ter se sentido muito triste. Outra mencionou a alegria de jogar futebol com um amigo, enquanto uma terceira relembrou uma ida à praia que havia sido muito divertida.

O trabalho seguiu nessa tessitura delicada entre lembranças e afetos. Cada criança, com sua singularidade, trouxe fragmentos do próprio mundo interno, revelando como experiências e emoções se entrelaçam naquilo que permanece guardado na memória. Ouvir atentamente cada uma delas é reconhecer o valor daquilo que expressam de forma tão própria e especial.

Ao final de cada desenho, lancei um desafio ao grupo: como poderíamos tornar aqueles registros visuais também sensoriais? Expliquei que, ao tocar os desenhos, todos estavam muito lisos, e que seria interessante transformar o painel em algo que despertasse diferentes sensações ao toque. As ideias surgiram rapidamente. Uma das crianças, que havia desenhado uma paisagem de praia, sugeriu colar areia para representar o ambiente marinho. Outra, que havia desenhado um peixe, comentou que poderia trazer pequenos pedaços de grama para simbolizar o alimento do animal. Houve ainda quem dissesse que poderia incluir folhas, lembrando uma viagem para Gramado, enquanto outra criança pensou em usar um papel mais rígido para representar nuvens, ideia que logo foi substituída por algodão, após uma tentativa que não a deixou satisfeita.

E assim, cada criança foi criando o seu painel sensorial. As crianças dos brilhantes disseram que não precisavam colocar nada, porque a aquarela brilhante já representava as cores.

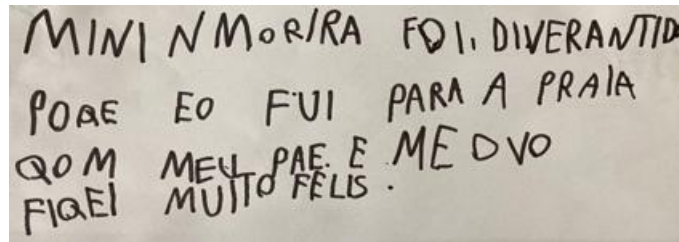
Fotografia 20 – Desenhos de memórias sentimentais de quem escolheu falar que memórias ligadas a sentimentos



Fonte: Acervo da autora (2025)

Ambos os desenhos são do grupo que. Foi feita também a escrita do que cada desenho representa e qual é a emoção que a criança está sentindo.

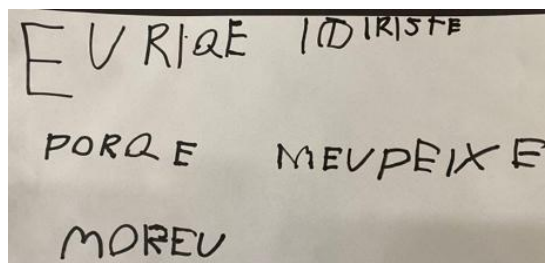
Fotografia 21 – Memória divertida: “Minha memória foi divertida porque eu fui para a praia com meu pai e meu vô. Fiquei muito feliz” (L, 6 anos)



MINI N MORIRA FOI DIVERANTIDA
POAE EO FUI PARA A PRAIA
QOM MEL PAE E ME DVO
FIQUEI MUITO FELIS.

Fonte: Acervo da autora (2025)

Fotografia 22 – Memória triste: “Eu fiquei triste porque meu peixe morreu” (M, 5 anos)

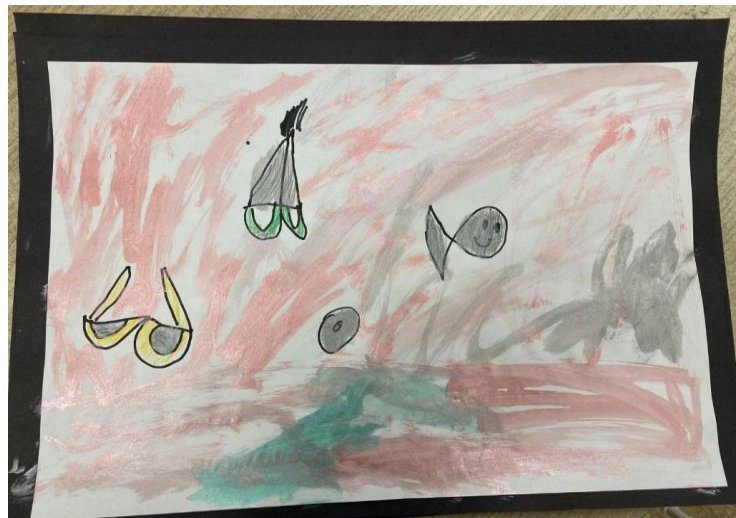


EU FIQUEI TRISTE
PORQUE MEU PEIXE
MORREU

Fonte: Acervo da autora (2025)

As crianças também criaram trabalhos artísticos ligados ao tema “coisas brilhantes”.

Fotografia 23 – Memórias brilhantes



Fonte: Acervo da autora (2025)

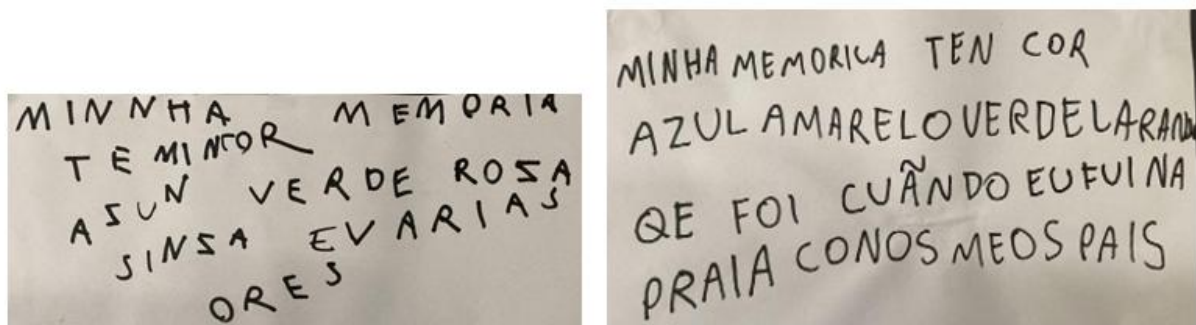
O estudante explica que: “Óculos escuro na praia porque foi com ele que eu vi um peixe prateado brilhante, a tampa da panela da minha mãe que ela faz strogonoff e uma tesoura, tesoura porque ela tem ponta brilhante”. (M,6 anos) (Diário de campo da autora, 2025). E por último, memória ligada as cores.

Fotografias 24 e 25 – Desenho das crianças sobre as cores da sua memória.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Fotografias 26 e 27 – Memórias coloridas: parte 2. “Minha memória tem cores azul, amarelo, verde, rosa, cinza e várias cores” (Is, 5 anos). “Minha memória tem cores azul, amarelo, verde, laranja que foi quando eu fui na praia com os meus pais” (E, 5 anos).



Fonte: Acervo da autora (2025)

4.14 A COLCHA DE MEMÓRIAS

Lá no início do projeto, cada criança desenhou uma memória. Retomamos esses desenhos após a leitura do livro “Colcha de Retalhos”, de Conceição Evaristo e Nye Ribeiro (2010), que narra como uma avó costura memórias em uma colcha.

Fui até a casa da minha avó e trouxe diversos retalhos para a escola. As crianças escolheram os tecidos e compartilharam as histórias que cada um representava: Roberta (nome fictício) escolheu o de flores, pois lembrava o vestido de casamento da irmã. Joaquim escolheu o de pássaros, pois lembrava quando o pai atropelou passarinhos acidentalmente.

Alice escolheu o de bolinhas, por lembrar da colcha da vovó em que dorme. Com esses tecidos, criamos uma grande colcha de memórias. Levei os retalhos até minha avó,

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho buscaram evidenciar que teoria e prática não são dimensões separadas, mas caminhos que se entrelaçam e se fortalecem mutuamente. A investigação teve como propósito compreender como a estética pode constituir um espaço de acolhimento educativo às crianças, inspirando-se nos princípios da abordagem de Reggio Emília e nos aportes de Veia Vecchi, Carla Rinaldi e Stella Barbieri, articulados às minhas próprias construções e vivências profissionais.

Observa-se que, em muitas instituições educativas, a estética continua sendo tratada de forma padronizada, reduzidas à reprodução de modelos e atividades prontas, o que invisibiliza a autoria e a potência criadora das crianças. Diante desse cenário, este trabalho não se limitou a apresentar a beleza e profundidade teórica que Reggio Emília propõe, mas buscou “colocar a mão na massa”, experimentando práticas que revelassem a possibilidade de uma estética que acolhe, que convida, que reconhece as crianças como protagonistas e produtoras de cultura.

Ao propor experiências sensíveis, espaços que comunicam e materiais que instigam, foi possível perceber como a arte se torna um meio de expressão, exploração e afirmação da identidade infantil. A estética, entendida não como decoração, mas como uma linguagem que comunica sentidos, mostrou-se fundamental para que a criança se sinta pertencente ao espaço escolar. Quando ela chega a um ambiente pensado com cuidado, beleza e intencionalidade pedagógica, sente-se segura, vista e acolhida e isso se traduz em disponibilidade para aprender, investigar e habitar a escola como um lugar seu.

Assim, reafirma-se a importância desse tema para a educação contemporânea. Falar de estética como acolhimento não é tratar de um detalhe secundário, mas defender uma concepção de infância potente, sensível e criadora. É reconhecer que ambientes, materiais e propostas dizem algo às crianças e que esse “algo” pode abrir portas para aprendizagens profundas. Este trabalho, portanto, reforça a necessidade de práticas educativas que valorizem a singularidade de cada criança e que apostem na estética como caminho de cuidado, escuta e construção de vínculos.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Stella. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Nacional, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAMINHANDO COM TIM TIM. Gravação e edição: Tiago Expinho. Texto, narração e toque de sanfona: Genifer Gerhardt. Música original: Renatinho Müller. 17 dez. 2014. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI&t=15>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- CARMANI, Alê. *Pelo prazer dos gestos*. [S.l.: s.n.], 12 out. 2023. Música. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=demCna-QT9A>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- CORRÊA DA SILVA, Conceil; RIBEIRO, Nye. *A colcha de retalhos*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010. 24 p.
- COSTA, Paula Soares da. *A arte como expressão da criança na abordagem Reggio Emilia de educação da infância*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13021>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.
- EVARISTO, Conceição; RIBEIRO, Nye. *Colcha de retalhos*. [S.l.]: Editora Brasil, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 91ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Ilustrações: Julie Vivas. Tradução: Gilda de Azevedo. São Paulo: Brinque-Book, 2002.
- GALEFFI, Dante Augusto. *Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente*. Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2603/2341> Acesso em: 21. setembro.2025.
- GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. *A reinvenção da educação infantil: uma experiência de Reggio Emilia*. Curitiba: UTP, 2018.
- HAN, Byung- Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: vozes, 2015.
- IZOLI, Camila. *Curso Acolher*. Nutrór, 2025. Curso on-line, em andamento. Disponível em: <https://camilaizoli.com.br/acolher.html>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- LE GOFF, Jaques. *História e memória*. 5ª ed. Editora da Unicamp: Campinas, SP, 2003.

- LUIS CARLOS, Caroline. Intérprete: Raça Negra. In: *Raça Negra – Volume I*. São Paulo: RGE, 1991. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=63-CwG51RYY>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- MALAGUZZI, Loris. *Histórias, ideias e filosofia básica*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. 2016. p. 57-98.
- MASCELLO, Leonardo. *A estética de Frederico Nietzsche*. Cad. Nietzsche, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 131-137, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-82422015v36011m>. Acesso em: 19.novembro.2025.
- MOTTA, Flávia Naethe. Notas sobre o acolhimento. *Educação em Revista*, v. 30, n. 4, p. 205-228, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w6GqBPzMmr7mmGwzryfXc7z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21.setembro.2025.
- NOGARO, Arnaldo; RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 17.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 35, p. e2024c1204BR, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8678668>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda; FOLQUE, Maria Assunção; BEZELGA, Isabel. *Além de um Programa Curricular: a formação estética de professoras/educadoras das infâncias*. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 9, n. 27, p. 23–35, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v9i27.12609. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/12609>. Acesso em: 27 nov. 2025.
- PANDINI-SIMIANO, Luciane; LISBOA, Anna Carla Luz. Documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um olhar para o princípio estético. *Educação e Pesquisa*, v. 48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246869por>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Tradução: Isabel Lopes. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 162-163.
- SEWAYBRICKER, Gabriela Maldonado. *Memórias docentes e Educação Infantil: diálogos com a formação de professores na cidade de Sorocaba - SP*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13967>. Acesso em: 12.agosto.2025.
- SEWAYBRICKER, Gabriela Maldonado. *Memórias de infância: narrativas de velhas a respeito de ser criança no século XX na cidade de Sorocaba*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020.
- SIMIANO, Luciane Pandini. Das coisas que moram no chão: a documentação pedagógica como narrativa peculiar para e com crianças na creche. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 2, p. 275-289, 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. *Diário de um acolhimento na Escola da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2013.

TEMPOS MODERNOS. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists/Charles Chaplin Productions, 1936. 1 DVD (83 min).

VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte, 2017.