

Patricia Neves Pinheiro Nascimento
Kezia Rodrigues Nunes

Baú das infâncias

artistagens, práticas e políticas interinstitucionais



encontrografia

Patricia Neves Pinheiro Nascimento
Kezia Rodrigues Nunes

Baú das infâncias

artistagens, práticas e políticas interinstitucionais



encontrografia

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Magnific.com

REVISÃO

Alexi Ravi Virgínia (Estagiário)

Paula Vigneron (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Nascimento, Patricia Neves Pinheiro
Baú das infâncias : artistagens, práticas e
políticas interinstitucionais / Patricia Neves
Pinheiro Nascimento, Kezia Rodrigues Nunes. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora,
2026.

ISBN 978-65-5456-182-2

1. Artes 2. Educação infantil 3. Prática
pedagógica 4. Práticas educacionais I. Nunes,
Kezia Rodrigues. II. Título.

26-357827.0

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil 372.21

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

DOI: 10.52695/978-65-5456-182-2

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

PREFÁCIO.	8
1. ABRINDO O BAÚ.	9
2. ENTRE ARTES E INFÂNCIAS.	12
3. TRILHAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	28
4. CICLOS, PLANEJAMENTOS E NARRATIVAS DOCENTES.	43
5. ARTISTAGEM, LITERATURA E DOCÊNCIA.	53
6. TESOUROS DO NOSSO BAÚ	70
7. UMA PAUSA NO PERCURSO	99
REFERÊNCIAS	105
AS AUTORAS.	118

PREFÁCIO

Ao abrir este livro, sinto como se estivesse diante de um baú da infância; dele, brotam lembranças, afetos e brincadeiras que marcaram gerações. Ele nasceu do encontro entre pesquisa e prática docente e, acima de tudo, da escuta sensível às vozes das crianças. É dessa mistura que surge a força desta obra: mostrar que brincar é aprender, criar, compartilhar e pertencer.

Patricia Neves Pinheiro Nascimento e Kezia Rodrigues Nunes transformaram Guarapari em cenário e inspiração, mas o convite que fazem vai muito além das praias e das ruas da cidade. Cada página abre espaço para que meninos e meninas se reconheçam como exploradores de mundos e guardiões de memórias. Aqui, a infância aparece em sua beleza plena, não como promessa do que virá, mas como potência do que já existe.

Ler este livro é mais do que acompanhar uma narrativa: é deixar-se tocar por uma infância viva, pulsante, que nos recorda do essencial. É um chamado para que famílias, professores e cuidadores mantenham aberto o espaço do brincar, lugar onde moram os maiores tesouros da vida.

Desejo que cada leitor encontre, nestas páginas, um pedaço de si: uma memória guardada, uma risada esquecida, um sonho ainda possível. Que este baú seja aberto com carinho, e que dele sempre brotem novas descobertas.

Com afeto,

Glicia Tavares Vicente

Pedagoga, Técnica Pedagógica da Secretaria
Municipal de Educação de Guarapari – SEMED



CAPÍTULO 1. **ABRINDO O BAÚ**

Abrir um baú é sempre um gesto de descoberta. Dentro dele, cabem memórias, objetos, afetos, experiências e expectativas. Ao abrimos o nosso baú, convidamos o leitor a partilhar dos tesouros que encontramos nas práticas com as crianças: cores, sons, gestos e narrativas que revelam a potência da Arte na Educação Infantil e a urgência de defendê-la como direito.

O livro nasce da experiência de duas pesquisadoras que caminham entre salas de aula, grupos de pesquisa e projetos coletivos com professores da Educação Infantil. Nossa trajetória é marcada pelo desejo de compor com as crianças, em atenção às demandas do tempo em que vivemos, registrando práticas que emergem nos cotidianos escolares. O trabalho com

Arte, em especial, mostrou-se campo fértil para que as crianças expressem suas memórias, imaginação e modos singulares de habitar o mundo, especialmente considerando uma pesquisa de mestrado (Nascimento, 2024) e a literatura infantil dela decorrente (Nascimento; Nunes, 2024).

O texto também se ancora no compromisso indissociável entre pesquisa, ensino e extensão. Cada capítulo carrega marcas de uma prática acadêmica que dialoga com a universidade, as escolas, as famílias e as comunidades e registra o investimento na colaboração interinstitucional como caminho para a transformação social.

Atualmente, as crianças pequenas vivem em meio a transformações sociais, tecnológicas e culturais que impactam diretamente suas experiências educativas. Ao narrar as artistagens que emergem das práticas docentes, buscamos defender o direito de cada criança de ser vista como produtora de cultura, de brincar, de imaginar e de criar — direitos assegurados em legislações nacionais e internacionais, mas ainda ameaçados pela precariedade das políticas públicas e das condições de trabalho docente.

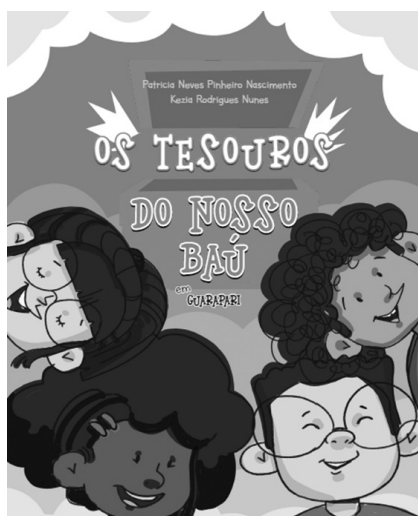
Nesse contexto, o ensino da Arte assume papel central como direito. Defender a Arte na Educação Infantil é, ao mesmo tempo, combater o excesso de telas que aprisiona olhares e movimentos e abrir espaço para experiências coletivas, materiais e sensíveis. Ao pintar, modelar, dançar, cantar e inventar, as crianças desenvolvem modos de pensar e sentir que fortalecem sua saúde integral, sua convivência e sua cidadania. Este livro é, portanto, um chamado à valorização da Arte como eixo estruturante de uma infância plena e criativa. Em atenção às crianças em suas multiplicidades e às artistagens produzidas com elas, este livro registra nosso investimento por políticas para a infância na composição com práticas no ensino da Arte.

Registramos nosso profundo agradecimento: aos profissionais das escolas, que nos recebem com carinho; aos profissionais das secretarias, que conferem condições para que a pesquisa e as ações de formação em serviço sejam potencializadas; às crianças, que nos trazem esperança de tempos mais alegres e justos; às famílias, que compõem conosco o desejo por práticas educacionais que valorizem as crianças e seus modos de ser e estar no mundo; aos sujeitos da Ufes, profissionais do Programa de Pós-Graduação

Profissional em Educação (PPGPE), membros do Ciclos, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior, que compartilham conosco o investimento por políticas de infância de modo interinstitucional e com impacto acadêmico e social.

Convidamos você a trazer suas experiências para o nosso baú. Por isso, cada seção se encerra com espaço para registro de suas narrativas, tão preciosas para nós, que incentivamos as pesquisas das docências, as escritas de si, a alegria de ser professor. Compartilhe conosco por meio das redes sociais do Ciclos, especialmente do Instagram @ciclos_ufes. Também a conhecer a literatura infantil desenvolvida a partir desta pesquisa: *Os tesouros do nosso baú em Guarapari* (Nascimento; Nunes, 2025), disponível para *download* no site do Ciclos.¹

Que esta leitura se expanda em ações com crianças em diferentes escolas, lares, parques, praças, comunidades e universidades e inspire outras produções que tragam a alegria que vivemos neste trabalho!



As autoras.

1 Esses outros volumes da Coleção de literatura infantil capixaba *É massa* estão disponíveis em: <https://ciclos.ufes.br/e-massa-literatura-infantil-capixaba>.



CAPÍTULO 2. **ENTRE ARTES E INFÂNCIAS**

Os estudos sobre a infância têm se fortalecido a partir das contribuições da sociologia, da filosofia, da antropologia e da pedagogia da infância (Sarmiento, 2009; Ostetto, 2011; Abramowicz; Tebet, 2017). Essa produção acadêmica dialoga diretamente com a vida cotidiana, com as concepções que atravessam nossas práticas e com as histórias que dão sentido às experiências. Larrosa (2002, p. 21) lembra que a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nesse sentido, pensar a infância é também considerar os modos como ela nos afeta e nos transforma. Como observa Ostetto (2011), é fundamental valorizar as vivências infantis e reconhecer as histórias que as crianças carregam.

Essas práticas, muitas vezes invisíveis, revelam a potência criadora do cotidiano. Certeau (1994) descreve-as como táticas de invenção e resistência, capazes de transformar o comum em espaço de significação. Nessa mesma direção, Ferraço (2007) destaca que o ordinário é território fértil para aprendizagens, no qual interações e experiências se entrelaçam, moldando identidades e práticas pedagógicas. Assim, refletir sobre Arte e infâncias implica considerar tanto os saberes produzidos nos encontros cotidianos quanto as múltiplas linguagens que as crianças mobilizam para se expressar, criar e reinventar o mundo.

A presença da Arte na Educação Infantil suscita inquietações e abre espaço para novas formas de pensar o currículo. No cotidiano das escolas, os momentos de planejamento e as práticas pedagógicas revelam desafios importantes. Lopes e Macedo (2011) apontam que o currículo deve ser sensível às realidades dos estudantes, valorizando suas culturas e seus contextos de vida.

Nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a interação e a brincadeira aparecem como eixos estruturantes. A partir deles, atividades lúdicas são incorporadas às propostas educativas, reafirmando que a infância é território de expressão e invenção. Diferente da lógica tradicional de ensino, centrada em conteúdos e exercícios, a Arte na Educação Infantil assume-se como prática que transita entre o brincar, o imaginar e o criar.

Esse cenário provoca questões fundamentais: de que modo as práticas curriculares de Arte se diferenciam das experiências conduzidas pela professora regente? Qual a contribuição da Arte para a formação das crianças pequenas? Nessas indagações, a noção de artistagens infantis emerge como possibilidade de compreender cotidianos, saberes e fazeres das crianças na escola pública. Trata-se de reconhecer que cada criança carrega um potencial criador, que se manifesta em sua imaginação fértil e em sua curiosidade incessante. É um território em que brincar e aprender se entrelaçam.

A infância não deve ser reduzida a uma etapa de desenvolvimento, mas compreendida como tempo de criação, pensamento e invenção (Kohan, 2004, 2011; Nunes, 2012). Sarmiento (2005) reforça que as infâncias são

múltiplas, atravessadas por contextos socioculturais diversos. Kramer (2004), por sua vez, destaca a necessidade de considerar essas singularidades, respeitando cada trajetória e ampliando experiências. Assim, viver a infância é também reinventar o mundo em um processo contínuo de brincar, sonhar e aprender.

As concepções de infância ultrapassam a visão romântica e idealizada da criança (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues 2009). Incluem experiências diversas: infâncias de rua, de movimentos sociais, de acampamentos, de abrigos ou ainda aquelas marcadas por tragédias, como enchentes recentes no Espírito Santo e no Rio Grande do Sul. Pensar a infância nessa multiplicidade implica reconhecê-la como experiência situada em contextos sociais, econômicos e culturais distintos. Essa compreensão convida a repensar práticas pedagógicas e espaços educativos, de modo a acolher as vozes infantis e suas formas próprias de inventar e experimentar o mundo.

Nessa direção, a escola pode se tornar um espaço de liberdade, autonomia e criatividade, rompendo padrões normativos e afirmando a diversidade das infâncias. Kohan (2004, p. 51) provoca: “O que é infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levá-la até onde, de fato, nos faça interrogar?”. A questão revela que, mais do que respostas, a infância nos convoca ao movimento contínuo de escuta e experiência, sempre aberto às possibilidades que emergem do cotidiano. A infância é um espaço de constante movimento (Kohan, 2004) em que novas situações, brincadeiras, aprendizagens e interações podem surgir a qualquer momento.

A ideia da infância carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. [...] já que ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma desidade. Dessa forma, como experiência, pode também atravessar, ou não, os adultos (Barros; Munari; Abramowicz, 2017, p. 122).

Os docentes, ao se relacionarem com as infâncias, são chamados a abrirem-se às múltiplas possibilidades que elas apresentam, permitindo que essas experiências também os transformem. A infância, como espaço

de potencial criativo, impacta os professores, desafiando-os a repensarem suas práticas e a encontrarem novos caminhos de ensinar e aprender.

Criança e infância são conceitos interligados: a criança é o sujeito singular; a infância é uma construção social e cultural, que varia conforme o contexto histórico e as particularidades de cada sociedade (Sarmiento, 2005; Kohan, 2003; Kramer, 2004; Nunes, 2012). Reconhecer a diversidade de experiências infantis exige um olhar atento às especificidades de cada criança.

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) estabelece a criança como sujeito de direitos, destacando a responsabilidade do Estado, das famílias e da sociedade de promover condições para um desenvolvimento saudável e inclusivo. Políticas públicas como essa são fundamentais para valorizar a infância e garantir ambientes que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Olhar para a pluralidade das infâncias amplia a compreensão sobre a importância de reconhecer e estimular a potência criativa das crianças. A infância não deve ser vista apenas como preparação para a vida adulta, mas como um espaço de significação, imaginação e ação (Nunes, 2012, 2019). Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem ouvir e aprender com as vozes das crianças, respeitando suas singularidades e possibilidades de expressão e reconhecendo o cotidiano escolar como espaço rico de experiências e de encontros significativos. Movido pelo interesse de explorar novos caminhos e ampliar trilhas para o ensino e a prática na Educação Infantil, este estudo questiona: quais temáticas, saberes e fazeres são ampliados no currículo de Arte em uma escola pública de Guarapari/ES?

O trabalho reconhece a importância da Arte nessa faixa etária e está vinculado ao Projeto de Pesquisa (PRPPG, UFES, 12610/2023) do Ciclos – Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior, coordenado pelas professoras Dr.^a Kezia Rodrigues Nunes e Patrícia Neves Pinheiro Nascimento. O grupo investiga estratégias colaborativas envolvendo universidades, escolas, secretarias e famílias, compreendendo o cotidiano como um espaço dinâmico de pesquisa.

Nos cotidianos escolares, os currículos se expressam como potentes possibilidades de ampliação e problematização do campo discursivo, atravessados por propostas oficiais e outros determinantes (Ferreira, 2007). Ao pensarmos as práticas curriculares na Educação Infantil, buscamos valorizar a infância, suas descobertas e estratégias próprias, acompanhando os desafios e questões desse segmento. As crianças, ao brincarem, revelam uma habilidade singular de atribuir novos sentidos aos objetos, transformando-os em narrativas inventivas que extrapolam usos convencionais e se moldam às necessidades de sua imaginação (Cunha, 2021). De que forma pensar com as crianças? Com a infância? Observando o que nos apresenta Ostetto (2010, p. 280), continuamos a refletir:

Crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas. Apresentar desafios para os quais não se espera uma única resposta é algo distinto de oferecer uma atividade 'para fazer assim', para chegar naquilo que o professor determinou que seria o produto final. Implica em considerar especificidades de um campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras. Pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integrar o fazer artístico.

O cotidiano da Educação Infantil revela a importância de o professor refletir continuamente sobre sua prática, reconhecendo que diferentes abordagens pedagógicas contribuem para a construção de propostas, reorganizando tempos, espaços e atividades.

Cunha (2019) destaca que a arte é um "faz de conta" em que crianças, como artistas, transformam rabiscos, objetos ou pensamentos em outras coisas, expressando experiências, emoções e percepções do mundo. Para

a autora, não se trata de comparar a arte infantil à adulta, mas de valorizar sua potência criativa como linguagem própria, capaz de produzir sentidos e narrativas que nos desafiam a acompanhar e compor com elas novos caminhos (Cunha, 2019, 2021).

Nessa direção, Silva (2005) afirma que os currículos devem incorporar as vozes e perspectivas infantis, tornando-se vivos e reflexivos, abrindo possibilidades para aprendizagens significativas. Assim, a pesquisa aqui apresentada surgiu da necessidade de compreender e acompanhar as vivências das crianças na prática do ensino de Arte, em sintonia com as orientações da BNCC (Brasil, 2018).

O documento enfatiza que a Arte na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é essencial para o desenvolvimento integral, contemplando os campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamentos e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos, centrados nas interações e brincadeiras, valorizam a expressão de sentimentos, a exploração de linguagens e a construção de convivências, de modo que a arte se torna meio privilegiado de aprendizagem e crescimento das crianças.

Diante dessas reflexões, buscamos compreender de que maneira as práticas artísticas na Educação Infantil revelam e potencializam temáticas, saberes e fazeres que compõem o currículo vivido em uma escola pública de Guarapari/ES. Nesse percurso, interessou-nos conversar com professores, pesquisadores, crianças e famílias.

Como objetivo geral, o texto se propõe a *identificar quais temáticas, saberes e fazeres se constituem no movimento de currículo de Arte na Educação Infantil em uma escola pública de Guarapari-ES*. Como objetivos específicos, destacamos: *a) Conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre currículos da Arte na Educação Infantil nos últimos 5 anos (2019 a 2023); b) Ampliar contribuições para as práticas curriculares de Arte em uma escola pública em Guarapari; c) Problematicar os efeitos do ensino de Arte com crianças da Educação Infantil.*

A pesquisa tem abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen 1994), centrada nos estudos com os cotidianos (Certeau, 1994; Ferraço, 2007). Ferraço (2003) aborda que o cotidiano é um *espaçotempo* no qual sujeitos, objetos, memórias e sensibilidades se transformam mutuamente, incluindo o pesquisador. A metodologia com o cotidiano orienta, assim, os modos de produção de dados, valorizando narrativas, gestos e experiências partilhadas em campo.

Neste estudo, acompanhamos práticas e vivências nas aulas de Arte da Educação Infantil em uma escola municipal de Guarapari/ES, envolvendo uma turma de 20 crianças e o professor de Arte responsável. O trabalho voltou-se a observar interações e processos criativos das crianças por meio de procedimentos como observação, entrevistas, diálogos, registros em diário de campo e imagens autorizadas pelos responsáveis.

Além do prefácio e do texto inicial, compõem o livro outros três capítulos, que abordam uma revisão bibliográfica sobre o tema, a pesquisa com os cotidianos e as problematizações finais.

Caminhos do ensinar e do aprender

No aprofundamento teórico-metodológico sobre artistagens infantis, recorremos a autores que discutem Arte, infância e currículo em seus entrelaçamentos. No campo do ensino de Arte, Lavelberg (2003, 2013, 2015, 2017, 2022, 2024), Cunha (2019, 2021) e Corazza (2006) defendem práticas que valorizam imaginação, criatividade e expressão das crianças, entendendo a Arte como processo dinâmico e transformador. Sobre as infâncias, Kohan (2019), Sarmiento (2003, 2005, 2007), Abramowicz e Tebet (2017) ressaltam sua pluralidade e especificidades, reforçando a importância de respeitar a singularidade de cada criança.

Na perspectiva das práticas curriculares, Alves (2002), Certeau (1994), Ferraço (2003, 2007, 2008, 2017) e Nunes (2012, 2019, 2023) apontam o cotidiano como espaço inventivo em que experiências, interações e subjetividades se transformam em saberes. Lopes e Macedo (2011) e Nunes e Neira (2021) enfatizam que as práticas curriculares compõem diferentes redes, contextos, cenários e sujeitos nas produções de conhecimentos

e experiências. Por fim, Goodson (2008) lembra que pensar o currículo é reconhecer sua multiplicidade de percursos em diálogo com demandas e interesses dos sujeitos envolvidos.

Segundo Sacristán (2000), o currículo não se limita a um conjunto de conteúdos, mas resulta de escolhas intencionais que refletem interesses específicos. Assim, ele é marcado por conflitos de valores e perspectivas, o que exige refletir criticamente sobre o que ensinar e por que ensinar. Para o autor:

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos etc. (Sacristán, 2000, p. 173).

Silva (1999) identifica três abordagens curriculares: *tradicional*, focada na transmissão de conhecimentos e valores culturais; *crítica*, que questiona estruturas de poder e desigualdades sociais; e *pós-crítica*, que reconhece a complexidade e diversidade das experiências educacionais. Lopes e Macedo (2011) complementam ao analisar as correntes teóricas que compõem o currículo, considerando suas diferentes configurações — prescrito, ensinado, aprendido e oculto — e as complexidades de sua implementação e interpretação nas escolas. As autoras questionam:

[...] o que é currículo? Numa perspectiva antirrealista, o currículo não é coisa alguma. [...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. [...] a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído [...]. Não são

um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais denominamos currículo (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Compreendemos, assim, que o currículo é posto como um sistema, isto é, uma tecnologia poderosa que influencia profundamente a experiência de aprendizado dos alunos e a formação da sociedade como um todo. Quando entendemos a importância do currículo como um amplo sistema, percebemos que aqueles com o poder de tomar decisões sobre seu conteúdo e implementação têm uma influência significativa sobre o que é ensinado, como é ensinado e quem se beneficia desse ensino.

De acordo com Nunes e Neira (2021), a pesquisa se insere nos estudos pós-críticos da educação, que problematizam a fluidez e a incerteza do currículo. Assim, o currículo não é visto como uma prescrição rígida, mas como uma rede dinâmica de conhecimentos e experiências, construída no encontro com as crianças e os demais sujeitos escolares. Como os autores, compreendemos a relevância de ir além de uma abordagem documental do currículo e a importância de experimentá-lo como algo em constante movimento. Isso significa que não assumimos o currículo apenas como uma prescrição ou um conjunto de conteúdos prescritos a serem ensinados, mas, sim, como uma rede de conhecimentos e experiências no encontro com as crianças e demais sujeitos escolares.

Silva (2019) aponta que o currículo não possui definição fixa, pois depende da perspectiva de cada teoria, sendo central a questão de qual conhecimento deve ser ensinado. Ferraço (2017) complementa ao compreender o currículo como fluxo de intensidades nas relações de poder nos cotidianos escolares, não apenas como produto ou forma. A partir disso, diferenciam-se prescrições curriculares (documentos, legislações, projetos) das práticas curriculares (encontros e experiências), destacando instrumentos que orientam a Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

As DCNEI (Brasil, 2010) definem o currículo como um conjunto de práticas que articulam os saberes e as experiências das crianças com conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. Além das prescrições, as práticas curriculares são ampliadas nos encontros com as crianças, nos quais significados são construídos por meio da interação, do brincar e das experiências artísticas. Segundo Brazil e Marques (2014), as artes visuais, a dança e a música possibilitam a expressão, a compreensão do mundo e o desenvolvimento integral, fortalecendo a presença da Arte na Educação Infantil.

Para promover experiências significativas na Educação Infantil, é essencial incluir práticas artísticas como música, teatro, dança, artes visuais, cinema e literatura, que enriquecem os saberes e fazeres das crianças. As artes visuais permitem expressar e comunicar sentimentos, pensamentos e percepções por meio de linhas, formas, cores, volumes e espaço, enquanto cada criança constrói significados a partir de suas experiências e interações com o mundo e a produção artística. Maranhão (2016) ressalta que o ensino de Arte é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Para Lavelberg (2015, p. 34):

Realizar, refletir e consumir são contínuos na experiência singular e na ordem das experiências que se sucedem. Compreendemos a experiência singular como aquela que ocorre nos percursos de criação dos artistas e das crianças nos quais processos e produtos são encadeados nesse movimento de consumação e novo começo.

A autora destaca, assim, fases importantes no processo criativo: realizar ou executar uma ação criativa, refletir (pensar sobre o que foi feito) e consumir (concluir ou finalizar uma obra). Essas etapas não são eventos isolados, mas acontecem em uma sequência contínua. O desenvolvimento curricular valoriza os docentes como protagonistas criativos, conforme Certeau (2014, p. 92-93), que, diante de regras e limitações, criam “[...] um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta

do lugar”. Assim, o ensino vai além da transmissão de conhecimentos, configurando-se como verdadeiras artes de fazer.

Com Alves (2007) e Certeau (2014), percebemos que, nos cotidianos escolares, desenvolvem-se conhecimentos e significações por meio das táticas criativas dos professores, que vão além das prescrições curriculares. Como destacam Andrade, Caldas e Alves (2019), os movimentos surgem nos encontros, nas trocas e nas buscas curiosas das crianças em múltiplas conversas, interesses e criações.

Em um contexto educacional dinâmico, os professores integram diferentes metodologias, tecnologias e abordagens pedagógicas. Suas táticas cotidianas (Alves, 2007; Certeau, 1994; Ferraço; Soares; Alves, 2018) tornam cada prática curricular única, viva e pulsante, considerando os sujeitos praticantes, seus saberes, fazeres, desejos, interesses e realidades (Ferraço; Soares; Alves, 2018). A educação, assim, revela a riqueza dos conhecimentos práticos oriundos da experiência vivida e sua interação com os saberes teóricos construídos no agir pedagógico.

As aulas de Arte constituem um *espaçotempo* de saber e criação, permeado por prazeres, imaginações, solidariedades e diversidade de modos de sentir, fazer e pensar (Alves, 2010). Elas incentivam a liberdade criativa e a expressão individual e coletiva de professores e crianças, indo além do ensino de técnicas para promover explorações diversas. Segundo Corazza (2006), as crianças podem ser vistas como artistas que se expressam por meio de diferentes linguagens — desenho, dança, música e brincadeira —, vivendo a aprendizagem de forma significativa e autêntica, enquanto refletem sobre a realidade e suas transformações.

Nesse contexto, ao compreender as práticas curriculares como verdadeiras artes de fazer docente (Certeau, 1994), percebe-se que elas envolvem uma negociação contínua com o currículo previsto, que se constitui como um processo em constante desenvolvimento, mediado pelas interações e pelas múltiplas realidades escolares. Dessa forma, assuntos, planos, conhecimentos, experiências, teorias, práticas, planejamentos, ações e avaliações se entrelaçam, refletindo a capacidade do educador de organizar e articular esses elementos de forma estratégica e significativa.

Artistagens e infâncias

As artistagens infantis, conforme discute Corazza (2006), não se limitam a uma concepção de arte como obra acabada ou resultado estético. Ao contrário, revelam-se como movimentos criadores, experimentações e invenções que nascem do cotidiano e da relação sensível das crianças com o mundo. Corazza (2006, p. 29) explica que “artistar é um modo de agir e pensar que não se submete a modelos prévios, mas que se abre para a invenção e para a diferença”. Nesse sentido, o termo artistagem ultrapassa a noção de ensinar técnicas ou reproduzir padrões artísticos, pois valoriza a potência criativa da infância como prática em si mesma.

A criança, quando artistando, transforma materiais simples, gestos e brincadeiras em formas de expressão que carregam marcas de sua subjetividade. Trata-se de uma ação que não busca necessariamente o belo ou o correto, mas o encontro com o inesperado, o lúdico e o sensível. Como destaca Corazza (2006, p. 41), a artistagem não se preocupa em ser arte legitimada, mas em “produzir efeitos, afetar e ser afetada”. Esse deslocamento permite pensar a criação infantil como um acontecimento, que não se fecha em resultados, mas se abre a processos múltiplos de experimentação

Assim, as artistagens infantis rompem com a lógica da escolarização rígida, pois não cabem em moldes fixos de avaliação ou julgamento. Elas se manifestam quando a criança inventa usos inéditos para objetos, cria narrativas a partir de suas experiências, desenha mundos possíveis e reelabora o real. Ao observar tais práticas, podemos compreender que a artistagem é tanto criação estética quanto forma de conhecimento. Segundo Corazza (2006, p. 30), “criar é experimentar; e experimentar é abrir-se ao que ainda não se sabe”.

Dessa forma, ao valorizar as artistagens, o educador reconhece que a infância não precisa ser adestrada para reproduzir saberes já dados, mas pode ser acolhida como potência inventiva. É nesse campo de liberdade que emergem linguagens próprias, carregadas de sentidos e afetos, que compõem o universo expressivo das crianças. As artistagens infantis, portanto, não apenas revelam modos de fazer, mas também modos de viver e de pensar o mundo, instaurando outras formas de existência no espaço educativo.

As artistagens infantis vão além de brincadeiras despretensiosas: elas desempenham papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional, refletindo modos de uso característicos da liberdade criativa (Certeau, 1994). Para Certeau, as artes de fazer e as artes de dizer revelam como as pessoas comuns empreendem seus modos particulares de interagir com o mundo. No contexto da Educação Infantil, isso destaca a importância das ações e expressões cotidianas das crianças como elementos fundamentais do aprendizado.

Ao observar o cotidiano, percebemos a coexistência entre estratégias e táticas, sendo a primeira relativa ao controle e à organização formal dos espaços e ações e a segunda relacionada à improvisação, à adaptação e à resiliência dentro desses espaços (Certeau, 1994). Essa relação tensiona movimentos pouco óbvios na dinâmica das práticas diárias com as crianças, compondo com o planejado, o intempestivo, o inesperado, o conflito, o consenso, o silêncio e tantos outros.

Nunes (2019), apoiada em Certeau (1994), entende o cotidiano como uma construção criativa na qual crianças e adultos são agentes ativos e não meros receptores de normas. Assim, estratégias como elementos normativos planejados pela instituição coexistem com táticas como ações flexíveis e inventivas, que se manifestam tanto na organização do ensino quanto nas práticas das crianças. Os diferentes modos de uso das pessoas mostram que os espaços planejados se transformam em espaços vividos, constituídos pelas interações, ações e fazeres que neles ocorrem. Na Educação Infantil, interessamo-nos por como os pequenos exploram, experimentam e criam, ampliando possibilidades nas aulas de Arte. Dessa forma, crianças e professores tornam-se protagonistas e autores das práticas, fazendo acontecer os discernimentos que orientam a investigação (Ferreira, 2007).

No estudo com turmas da Educação Infantil, participamos das práticas cotidianas de forma propositiva, atentos a como a Arte influencia a construção de sentido pelas crianças em espaços por elas vivenciados. Kramer (2000) aponta que as concepções sobre criança e Educação Infantil são construções sociais moldadas pela cultura, história e contexto social. Como afirma a autora, “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao

longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (Kramer, 2000, p. 207).

Essa perspectiva nos lembra de que nossas ideias sobre infância não são fixas, mas influenciadas por fatores históricos e sociais, convidando à reflexão sobre diferentes contextos e à promoção de uma compreensão mais ampla e inclusiva da Educação Infantil.

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressarem. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (Sarmiento, 2005, p. 25).

Para Sarmiento, a infância não deve ser vista como um período de ausência de linguagem. Desde muito cedo, as crianças se expressam de múltiplas formas, que vão além da fala verbal, incluindo gestos, expressões corporais, posturas e linguagens plásticas, como desenho, pintura e modelagem. Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004, p. 16) complementam ao destacar que a infância é um período de construção de um sistema pessoal de comunicação, no qual signos e sinais são usados para se fazer ouvir. Assim, essas expressões constituem as ferramentas pelas quais as crianças manifestam necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos.

Para Larrosa (2006), ao contemplarmos a infância, somos desafiados a repensar nossas concepções sobre ela. Nesse sentido, “a criança assume

um papel ativo, participativo e central, construindo e reconstruindo os espaços à sua volta com base em parâmetros sociais e históricos” (Kramer, 2000, p. 277). Aqui, observamos a valorização de uma abordagem inclusiva e dinâmica, reconhecendo a diversidade de experiências e perspectivas individuais e tratando a infância como um fenômeno social, histórico e político. Ariès (2011) aponta que a infância é uma tentativa de nomear e ressignificar as vivências da criança, que constrói ativamente conceitos sociais e culturais no cotidiano.

Para Kohan (2019), a infância atravessa a vida como fonte de curiosidade, alegria e vitalidade. Na Educação Infantil, metodologias lúdicas oferecem às crianças oportunidades de explorar, experimentar e aprender de forma ativa, respeitando seus ritmos e interesses individuais. Conforme Kuhlmann (1998) e Redin (2007), a infância é uma condição inerente à criança, interligada às suas ações, descobertas e brincadeiras, sendo a expressão artística essencial para o desenvolvimento da identidade, da expressividade e da autonomia infantil.

Neste capítulo, vimos que a compreensão de currículos em redes não está reduzida a uma prescrição; e também que assumimos uma pluralidade para o conceito de infância, considerando diferentes cenários, contextos de vida e modos de assumir a infância como conceito para além da criança, na intenção de valorizar essa concepção como categoria de duração.

Além disso, esse movimento nos ajuda a compreender que o ensino da Arte não se reduz a técnicas ou produtos finais: trata-se de um campo de direitos e de políticas para a infância. Reconhecer a criança como artista em formação implica assumir compromissos coletivos — garantir espaços adequados, formar professores e fortalecer redes entre escola, universidade e comunidade. É nesse horizonte que a Arte se torna não só experiência estética, mas também política de cuidado e de ampliação cultural.

Agora é com você! Vamos enriquecer o nosso baú!

Esta seção convida você a pensar em seus processos de formação, docência e artistagens. *Quais lembranças da sua infância guardam cheiro de tinta, som de música ou cor de sonho? Quais demandas te desafiam*

neste tempo? Compartilhe suas problematizações conosco! É uma alegria ampliarmos juntos as compreensões sobre o cenário atual!





CAPÍTULO 3.

TRILHAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda (Kohan, 2011, p. 239).

Fazer pesquisa com crianças é entrar em uma trilha que não tem mapa prévio. O olhar se reinventa a cada passo: uma pergunta pode virar desenho e uma lembrança, transformar-se em dança, um objeto ganha nome de tesouro. O desafio metodológico é registrar a experiência sem sufocar a espontaneidade; traduzir a potência criadora sem reduzir sua complexidade.

Desse modo, os estudos com crianças nos exigem conhecer o que já foi produzido sobre o ensino de Arte para entender como os currículos se

constroem e como elas participam de suas próprias aprendizagens. Assim, aproximamo-nos de perspectivas pós-críticas, valorizando novas formas de pensar e organizar o currículo. Inspirados em Certeau (1994), observamos como estratégias e improvisos se misturam no cotidiano escolar, revelando os diferentes saberes, práticas e experiências que se entrelaçam nas aulas de Arte.

As crianças convivem com profissionais de formações diversas, Artes, Educação Física, Pedagogia e Música, e um dos desafios é integrar os conhecimentos sem fragmentá-los. Pesquisas indicam que, desde meados do século XX, o debate sobre currículo de Arte e Educação Física vem ampliando abordagens de modelos tradicionais para abordagens críticas e pós-críticas.

Em levantamentos recentes de dissertações e teses, Nascimento, Nunes e Coutinho (2024) destacam temas como práticas pedagógicas, trajetórias docentes, organização curricular e legislação, mas ainda há lacunas, principalmente sobre a participação ativa das crianças e sobre as concepções metodológicas do ensino de Arte. Historicamente, as atividades artísticas na infância foram registradas de formas simples, como desenhos, e, com o tempo, ampliaram-se para incluir pintura, modelagem e colagens. Atualmente, ainda predominam concepções tradicionais e modernistas, muitas vezes influenciadas por perspectivas europeias.

Nosso estudo se concentrou nos trabalhos publicados entre 2019 e 2023, com o objetivo de identificar quais temas, práticas e experiências têm marcado o currículo de Arte na Educação Infantil nos últimos anos. Escolhemos os últimos cinco anos, considerando tanto a disponibilidade para acesso na plataforma da Capes quanto os registros pós-pandemia que tanto impactaram as práticas curriculares e formativas. Percorremos o seguinte campo problemático: *quais temáticas, saberes, fazeres e tensões são veiculadas em dissertações e teses no movimento curricular de Arte na Educação Infantil?*

O que dizem os estudos recentes (2019-2023)?

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação vinculada ao Ministério da Educação, atua na expansão e

consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, promovendo a pesquisa científica, a formação de pesquisadores e a qualidade da educação. Suas funções incluem a avaliação da pós-graduação, divulgação da produção científica, investimento na formação de recursos humanos de alto nível, promoção da cooperação internacional e fomento à formação de professores para a Educação Básica. Considerando que esta pesquisa utilizou o banco de dados da Capes, ressalta-se a relevância desse repositório, que permite avaliar a consolidação de áreas de pesquisa e cruzar informações sobre linhas, projetos e pesquisadores (Silva; Luz; Faria, 2010).

O período de investigação considerou os anos de 2019 a 2023, a partir da publicação da última versão da BNCC (Brasil, 2018), com o objetivo de avaliar também seu impacto na produção acadêmica. A pesquisa seguiu a metodologia da revisão integrativa, conforme Garzon, Silva e Marques (2018), permitindo sistematizar conhecimentos e resultados de estudos relevantes, identificar descobertas principais e sugerir novas áreas de estudo.

O estudo envolveu dois delineamentos: mapeamento e análise temática. No mapeamento, foram definidos objetivo, descritores, critérios de inclusão e exclusão, busca dos textos e leitura de elementos pré-textuais para composição do *corpus* (títulos, resumos e palavras-chave), além da sistematização de dados como tipo de pesquisa, ano, instituição de origem, região e temáticas. Na análise temática, foram lidas seções metodológicas e conclusivas para identificar e organizar as discussões centrais.

Os descritores foram “criança”, “infância”, “ensino de arte”, “Educação Infantil” e “primeira infância”. Os critérios de inclusão foram: trabalhos sobre Educação Infantil que abordassem o ensino de Arte e data de publicação a partir de 2019. Assim, os critérios de exclusão foram: produções de outros níveis de ensino, trabalhos fora do período temporal ou, ainda, trabalhos indisponíveis. A busca, realizada em setembro de 2023, resultou na seleção de 26 estudos, sendo seis teses de doutorado e 20 dissertações de mestrado.

Dos 26 trabalhos selecionados, 20 abordam especificamente a temática da Arte, enquanto seis tratam de outros temas conforme os critérios de seleção. Nos estudos sobre Arte, as temáticas exploram diversas práticas, como desenho, dança, teatro, estética nas produções infantis,

arte circense, formação de professores para o ensino de Arte, políticas públicas voltadas à Educação Infantil e contribuições da Arte para o desenvolvimento integral das crianças. As demais seis pesquisas tratam de práticas de professores regentes, avaliação, documentação pedagógica e um estudo sobre versões da BNCC, analisando continuidades e descontinuidades do currículo nacional.

A produção acadêmica foi originada em 22 universidades, com mais destaque para a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade do Vale do Taquari (Univates) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), cada uma com dois trabalhos. As demais instituições — incluindo USP, Fuvates, UFRRJ, Univille, UEL, UFU, UFSC, Colégio Pedro II, UFMS, UnB, UFPB, UFPEI, Unitau, UNIVC, Uesc, Udesc, UEM e UFRJ — apresentaram apenas uma pesquisa cada, evidenciando ampla distribuição geográfica e institucional, mas com concentração limitada em algumas universidades.

Em relação à distribuição geográfica, a maioria das dissertações foi produzida na Região Sudeste (nove estudos), seguida pelas regiões Sul (sete), Centro-Oeste (quatro) e Nordeste (dois), não havendo registros na Região Norte nesse período.

Ao analisar os elementos pré-textuais, observou-se que não houve repetição de orientadores entre mestrado e doutorado, indicando ausência de continuidade a longo prazo nessa temática. Quanto às abordagens metodológicas, os estudos incluíram pesquisas bibliográficas, documentais, etnografias, pesquisas-ação, estudos de caso e outras, sendo predominante a abordagem qualitativa, com algumas conexões entre dimensões qualitativas e quantitativas. Os instrumentos utilizados englobaram diários de campo, entrevistas, fotografias, observações e questionários, entre outros, evidenciando diversidade metodológica e riqueza de dados para análise. A análise dos 26 trabalhos selecionados, especialmente das seções de metodologia e conclusão, permitiu identificar quatro grandes categorias temáticas:

A primeira, **práticas curriculares, avaliação e conteúdos de Arte**, contempla 14 estudos (54%) que abordam expressões corporais e movimento (dança, brincadeiras, circo, teatro), experiências estéticas, exploração da

poeticidade nas linguagens artísticas, contação de histórias, desenvolvimento da percepção sensorial, práticas avaliativas, ambientes de aprendizagem, relações étnico-raciais e estímulo da capacidade criadora.

A segunda, **contribuições do ensino de Arte na Educação Infantil**, contempla seis estudos (23%) que destacam o papel da Arte no desenvolvimento cognitivo, emocional e físico das crianças, o uso de imagens de obras de arte como recurso pedagógico e as linguagens artísticas próprias da infância.

A terceira, **formação inicial e continuada de professores em espaços formais e não formais**, com três estudos (11,5%), aborda questões de arte, cultura e patrimônio, experiências inclusivas em ateliês efêmeros e encontros pedagógicos que exploram materialidades como possibilidades inventivas.

Por fim, a quarta categoria discute **prescrições curriculares e legislação**, com três estudos (11,5%), incluindo a influência das versões da BNCC na Educação Infantil, a compreensão das professoras sobre políticas públicas para a Arte e a articulação entre arte contemporânea e campos de experiência da BNCC. A análise dos 26 trabalhos selecionados permitiu identificar quatro grandes categorias temáticas, descritas a seguir e sintetizadas na tabela 1:

Tabela 1 — Mapeamento da produção acadêmica

Categoria	N.	Foco principal
Práticas curriculares, avaliação e conteúdos de Arte	14	Dança, teatro, brincadeiras, experiências estéticas, contação de histórias, práticas avaliativas e ambientes de aprendizagem
Contribuições do ensino de Arte na Educação Infantil	6	Papel da Arte no desenvolvimento cognitivo, emocional e físico; uso de imagens de obras; linguagens artísticas infantis
Formação inicial e continuada de professores	3	Formação docente em arte, cultura e patrimônio; experiências inclusivas e encontros pedagógicos
Prescrições curriculares e legislação	3	BNCC e políticas públicas; articulação com campos de experiência e arte contemporânea

Fonte: Nascimento (2024).

Na análise dos trabalhos, foram identificados referenciais teórico-metodológicos das Ciências Humanas e Sociais, como Vygotsky, Piaget, Sarmento, Kishimoto, Ostetto e Lavelberg, entre outros. Destacam-se Vygotsky (17 estudos), Sarmento (15), Piaget (12), Kishimoto (12), Ostetto (10) e Lavelberg (5), sendo os dois últimos voltados especificamente para Arte na Educação Infantil. Esses autores enfatizam a importância do brincar e da experimentação da criança, ampliando as possibilidades de experiências nesse contexto.

Deleuze e Guattari também são citados em alguns estudos (Paula, 2020; Zdradek, 2022; Rosa, 2019; Silva, 2019; Lima, 2019), destacando a criação de conexões e a experimentação de novas formas de pensar e de se expressar por meio da Arte. Assim, essas pesquisas evidenciam como os referenciais das Ciências Humanas e Sociais enriquecem a compreensão e a prática pedagógica da Arte na Educação Infantil.

A categoria **práticas curriculares, avaliação e conteúdos de Arte** reúne 14 estudos, representando a maior parte das temáticas analisadas. Esses trabalhos destacam ações integradoras, estéticas e lúdicas, evidenciando a Arte como ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Nesse contexto, o conceito de estratégias e táticas de Certeau permite compreender a relação entre abordagens planejadas (estratégias) e ações criativas e improvisadas de educadores e crianças (táticas) no ensino artístico.

Estudos de Lima (2019), Babugem (2022) e Silva (2023) apontam para práticas artístico-pedagógicas com teatro, contação de histórias e artes circenses, mostrando que a teatralidade integra elementos artísticos e pedagógicos para envolver as crianças de forma significativa. Borges (2021) e Rohleder (2021) destacam as artes visuais como principal linguagem artística, seguidas por música, teatro e dança, ressaltando a importância da ludicidade e da interação artística para promover autonomia, sensibilidade, imaginação e criatividade em consonância com os direitos de aprendizagem previstos na BNCC.

Rohleder (2021), em pesquisa etnográfica durante aulas remotas, observa a diminuição das oportunidades de brincar e criar, evidenciando

que atividades excessivamente centradas na escrita e concentração restringem experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil, a escolarização futura e a vida cotidiana das crianças.

O estudo de Brito (2023) investigou a avaliação na faixa etária de zero a três anos, abordando seu papel no ensino-aprendizagem, práticas avaliativas em creches e o protagonismo das crianças nesse processo. Concluiu-se que a avaliação formativa é fundamental, mas ainda há escassez de pesquisas sobre avaliação de bebês e crianças pequenas, especialmente em relação à participação ativa das crianças.

Quanto às prescrições curriculares, os estudos destacam o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998a, 1998b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018), com ênfase no campo de experiências “traços, sons, cores e formas”, em que a Arte é referenciada.

Essas referências aparecem em diversos estudos, como Anversa (2022), Babugem (2022), Baldani (2022), Borges (2021), Brito (2023), Cassimiro (2019), Castilho (2021), Cortez (2022), Leite (2021), Lima (2019), Mendes (2020), Paula (2020), Pereira (2021), Pimentel (2023), Reis (2021), Rohleder (2021), Rosa (2019), Silva (2023), Trigo (2020), Trindade (2019), Wilmsen (2021) e Zdradek (2022), evidenciando a importância das diretrizes curriculares na organização das práticas avaliativas e artísticas na Educação Infantil.

Quanto à relevância e às contribuições do ensino de Arte na Educação Infantil, os estudos ressaltam que a Arte é produtora de conhecimento e permite múltiplas formas de participação das crianças, como riscar, pintar, modelar e construir. Destaca-se que qualquer material pode ser transformado em obra de arte e que ela constitui um saber científico importante (Cortez, 2022; Reis, 2021). Trindade (2019) enfatiza que a Arte desenvolve pensamento, percepção, sensibilidade, imaginação e o lado artístico das crianças.

Além disso, o ensino de Artes Visuais amplia o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, possibilitando que a criança se expresse, compartilhe sentimentos e ideias e aprofunde sua relação com o mundo. Assim, a Arte funciona como recurso pedagógico essencial para a formação integral do aluno (Ferreira, 2015).

Corazza (2006) ressalta que o ensino de Artes Visuais vai além da transmissão de técnicas, ampliando conhecimentos e potencialidades dos alunos, permitindo que se expressem, manifestem sentimentos e ideias e fortaleçam sua interação com o mundo. Ferreira (2015) complementa, apontando que a Arte constitui um recurso essencial para a formação integral da criança.

Os conteúdos abordados envolvem diversas manifestações culturais, como música, cinema, dança, teatro, arte circense, literatura, poesia, colagem e elementos audiovisuais. Lopes (2011), Silva (1999) e Sacristán (2000) destacam que o currículo não se resume a uma lista de conteúdos, mas constitui um processo dinâmico de encontro de saberes e experiências que vai além da escola. As práticas curriculares indicam o uso de pintura, teatro, brincadeiras, música, dança, desenho e obras de artistas renomados.

Góes (2023) ressalta que, desde o século XIX, há uma perspectiva de ensino de Arte que valoriza a produção livre e espontânea das crianças, com intervenção mínima do professor fortalecida por práticas docentes espontaneístas. Os estudos associam a Arte na Educação Infantil à BNCC, que serve como guia para conteúdos, métodos e recursos, embora com enfoque principalmente no curto prazo. Além disso, parte das pesquisas enfatiza o protagonismo infantil, mostrando a relação próxima entre professores e crianças no processo de construção do conhecimento (Mendes, 2020).

Nas DCNEI (Brasil, 2010), encontramos orientações para que se efetive a garantia de vivências/experiências que estimulem conhecimentos para a criança, podendo oportunizar o aprofundamento nas diferentes linguagens — teatral, verbal, musical, entre outras.

Na BNCC (Brasil, 2018, p. 41), também encontramos orientações, tais como:

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfi-

gurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

A análise indica que, embora as prescrições curriculares sejam mencionadas nos estudos, não é possível mensurar seu impacto real nas práticas pedagógicas cotidianas das escolas. Os dados mostram que as práticas de Arte na Educação Infantil valorizam a expressão criativa, a experimentação e a descoberta. Observa-se, contudo, limitação dos espaços, com poucas vivências fora da sala de aula, como visitas a museus, e ausência de trabalhos com escultura e modelagem, apesar de essas práticas serem contempladas pela BNCC como direito da criança no campo de experiências “traços, sons, cores e formas”: “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (Brasil, 2018, p. 48).

Na categoria **contribuições do ensino de Arte na Educação Infantil**, Anversa (2022), Baldani (2022), Borges (2021), Leite (2021), Pereira (2021) e Pimentel (2023) utilizaram metodologias como estudo de caso, pesquisa exploratória quanti-qualitativa, bibliográfica e documental. As práticas investigadas incluem desenho, pintura, identificação de cores, brincadeiras e uso de brinquedos, com a BNCC sendo apontada como referência para o planejamento do ensino.

Os estudos destacam que a Arte é fundamental na Educação Infantil, pois é nessa fase que as crianças exploram a imaginação e desenvolvem habilidades criativas, abrangendo aspectos cognitivos, estéticos e emocionais. Leite (2021) observou que as professoras possuem diferentes representações sobre a Arte, como associação ao desenho pronto, o que pode gerar desordem quando se utiliza tinta ou recortes, embora esses recursos estimulem criatividade e imaginação. Assim, o papel do professor envolve lidar com essas representações e criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento das linguagens artísticas, influenciado por atitudes sociais e subjetividade individual.

Em nossa investigação, verificamos que 11 das pesquisas mapeadas foram realizadas por professores de Arte (Anversa, 2022; Babugem, 2022;

Baldani, 2022; Cortez, 2022; Leite, 2021; Lima, 2019; Silva, 2023; Stein, 2019; Trigo, 2022; Trindade, 2019; Zdradek, 2022), com formações em Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança, Educação Artística e Arte-Educação. As demais 15 pesquisas envolveram professoras da Educação Infantil, formadas em Pedagogia, que também trouxeram contribuições relevantes.

Na pesquisa de Borges (2021), com crianças de 4 e 5 anos, o ensino de Arte incluiu leitura de histórias da literatura infantil brasileira, ilustrações e atividades com pincéis, lápis de cor, giz de cera, tinta guache e cartolina, além de desenho livre. As crianças também fizeram releituras de obras famosas, como a Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, experimentando a sensação de pintar algo semelhante ao original. Segundo a autora, tais práticas favoreceram a criatividade, a expressão, o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, além de ampliar o contato com artistas renomados, aspectos que contribuem para a formação da identidade infantil.

Nos estudos de Castilho (2021), as práticas envolveram o uso de vídeos sobre artistas renomados, colagens com releituras de obras (paisagens, naturezas-mortas, flores, retratos), atividades inspiradas em Matisse, experiências musicais com o xote ecológico de Luiz Gonzaga, desenhos a partir de poemas de Cecília Meireles, teatro baseado em obras literárias e dobraduras de barquinhos de papel, utilizando materiais como tinta, lápis de cor e canetinhas.

Silva (2019), por sua vez, apresentou propostas com carimbo de mãos, modelagem com massinha, desenhos de histórias, música e teatro, destacando as Artes Visuais como um tempo desacelerado que desperta o olhar e cria espaços significativos. Esses estudos evidenciam como o ensino de Arte na Educação Infantil contribui para a construção de um currículo ampliado, afetivo e aberto aos diferentes saberes das crianças. Observa-se também que boa parte dos professores que atuam nesse campo possui formação em Pedagogia e especialização em Arte, o que amplia a presença dessa área na Educação Infantil.

O diálogo sobre as contribuições do ensino de Arte na Educação Infantil envolve a integração de práticas artísticas ao cotidiano das crianças. Nesse sentido, o conceito de cotidiano de Certeau (1994) ajuda a

compreender como as experiências diárias constroem significados e identidades. Assim, ao vivenciarem música, histórias, desenhos e outras expressões artísticas por meio dessas práticas cotidianas, as crianças ampliam sua imaginação, criatividade e sensibilidade, enriquecendo o ambiente educacional e fortalecendo seus processos de aprendizagem.

Na categoria **Formação inicial e continuada de professores** em espaços formais e não formais, reunimos três pesquisas que apontam contribuições para a docência na Educação Infantil. O foco recai sobre a integração entre teoria e prática e a necessidade de docentes preparados para o trabalho cotidiano. Reis (2022) evidencia as dificuldades enfrentadas por muitos professores para desenvolverem práticas de Arte contextualizadas, sobretudo pela ausência ou fragilidade desse ensino nos cursos de Pedagogia em Santa Catarina. Com base em Dewey (2010), defende mudanças urgentes no modelo de formação artística e cultural dos pedagogos. Na formação continuada, Souza (2019) propõe uma pesquisa-intervenção com 19 professoras da Educação Infantil, destacando a importância da reflexão permanente das práticas. Utiliza oficinas com música, movimento, colagem e exploração de linhas como dispositivos para repensar a docência.

Já Silva (2022) investiga experiências em espaços não formais por meio de ateliês efêmeros, realizados com estudantes de um curso superior. O estudo define tais espaços como ambientes expandidos, sem fronteiras fixas, nos quais a interação com arte, arquitetura e natureza ativa sensações, intuições e fruções distintas. A pesquisa conclui que a formação docente pode ser enriquecida quando articula dimensões éticas, estéticas e políticas, valorizando experiências sensíveis em contato com a Arte e a cultura. Sacristán (2000) ressalta que o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo.

Nessa direção, reconhecemos que a Arte, enquanto proposta curricular, envolve diretamente as crianças. Para tanto, é essencial que o professor também a vivencie, pois, somente ao experimentar e mobilizar sua própria sensibilidade, poderá assumir uma postura crítica e criativa diante das produções infantis (Andrade, 2009). As pesquisas analisadas evidenciam

as contribuições de Nóvoa (2015) e Pimenta (1996), que compreendem os saberes docentes como frutos da experiência cotidiana, demandando reflexão permanente sobre a prática pedagógica. Assim, a formação de professores se configura como processo contínuo e indissociável do fazer docente.

Sob a ótica do conceito de tática em Certeau (1994), a formação continuada revela-se como campo fértil para compreender como os educadores elaboram estratégias no dia a dia, reinventando modos de enfrentar desafios e ressignificar práticas. Dessa forma, investir na formação docente é condição fundamental para qualificar as ações educativas e ampliar as experiências e linguagens das crianças.

Na categoria **Prescrições curriculares e legislação**, reunimos três trabalhos que dialogam com as normativas da educação infantil. Wilmsen (2021), em um estudo de caso, investiga as concepções de infância e criança presentes nas documentações pedagógicas escolares. Conclui que registrar as jornadas das crianças significa reconhecer e garantir seus direitos fundamentais: brincar, explorar, investigar e se relacionar. Afirma ainda que “[...] pesquisar as infâncias na educação permite buscar recortes da realidade que podem ser analisados, refletidos e ressignificados, com a intenção de contribuir para a qualidade de vivências das crianças na Educação Infantil” (Wilmsen, 2021, p. 18), articulando seu estudo às orientações da BNCC.

Já Cassimiro (2019), a partir de uma pesquisa-ação, questiona como as políticas públicas de Arte orientam o trabalho docente na Educação Infantil. O estudo se desenvolveu em oito encontros de estudo e debate sobre legislações e diretrizes, tanto nacionais quanto locais. Com base em Vygotsky, os resultados apontaram para o desconhecimento das professoras em relação aos documentos oficiais e para a utilização restrita da Arte como mero recurso metodológico. Evidenciou-se também a carência de vivências artísticas na formação inicial e profissional, além da ausência de propostas de formação continuada no município voltadas especificamente à Arte na Educação Infantil.

Os estudos analisados evidenciam que a Arte, quando presente na Educação Infantil, contribui para ampliar a imaginação, favorecer a expressão de sentimentos, desenvolver a motricidade fina, fortalecer vínculos sociais entre as crianças e expandir linguagens, mesmo diante de contextos desafiadores como o período da pandemia. As experiências artísticas também se mostram como oportunidade de diálogo entre linguagens oral, plástica, corporal, permitindo que cada criança encontre diferentes caminhos para se comunicar e expressar.

Entre os conteúdos mais abordados, destacam-se as práticas de desenho, pintura, colagem, modelagem e música, frequentemente associadas à exploração de cores, formas e movimentos. Tais conteúdos aparecem, em geral, como propostas que estimulam a criatividade, mas também como estratégias de apoio ao processo de alfabetização, de organização espacial e de socialização no grupo.

As investigações também indicam que, embora a Arte esteja assegurada pela BNCC, sua presença nas escolas ainda enfrenta limitações estruturais, culturais e pedagógicas. Falta compreender mais profundamente como os docentes têm transgredido fronteiras disciplinares e como as crianças se apropriam dessas experiências dentro e fora da escola. Além disso, permanece ausente um número mais expressivo de estudos que analisem o que, de fato, as crianças aprendem nas aulas de Arte.

Os estudos revelam outros limites: em muitos casos, a Arte é tratada como atividade secundária, desprovida de intencionalidade pedagógica mais ampla; há carência de pesquisas que abordem, de forma sistemática, a formação docente em Arte, e a escassez de recursos materiais e espaços adequados também aparece como entrave recorrente. Ainda assim, ao revisitar essa produção, podemos pensar a pesquisa atual de modo mais situado e crítico. O conjunto de estudos ilumina caminhos já percorridos e aponta lacunas que justificam novas investigações, sobretudo aquelas que relacionem a Arte à vida cotidiana das crianças, que valorizem a colaboração interinstitucional e que contribuam para a formulação de políticas públicas que garantam o direito da infância à experiência estética e criadora.

Somos instigadas por perguntas que nos deslocam da zona de conforto: como abrir espaços para mais liberdade nas práticas de Arte na Educação Infantil? As crianças podem ampliar experiências de pintura (com os pés, com carvão, com canetinhas) e com composições (recolher folhas caídas para criar intervenções artísticas ou realizar uma *frottage*)? Que possibilidades surgem ao desenhar de olhos fechados ou compor mosaicos? Estariam atentas às linhas dos ambientes da escola, dentro e fora da sala, e aos movimentos artísticos, não como conteúdos fixos, mas como experiências de contemplação e criação? Questões como essas nos inquietam e nos provocam a pensar a Arte como campo aberto de invenções e descobertas.

Como questiona Nunes (2019): O que podem as crianças? Que linguagens são essas? Como potencializá-las? Essas questões se respondem nas experiências cotidianas, brincadeiras e diálogos em que surgem afetos, fantasias e aprendizagens. Como lembra Manuel de Barros (1999), a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças, reforçando, junto a Alves (2010), o cotidiano como espaço de saber, de criação e de múltiplas formas de sentir e fazer. O ensino dessas práticas favorece a criatividade, a imaginação como espaço rico de saber, criação, prazer e diversidade em que a criança vivencia e amplia modos de sentir, fazer e pensar.

As trilhas metodológicas analisadas aqui mostram que pesquisar é também partilhar. A escuta das crianças, os registros feitos por professores e a análise em parceria com a universidade revelam como a construção coletiva amplia sentidos. Mais do que descrever práticas, a pesquisa aponta caminhos para políticas públicas que valorizem a documentação pedagógica como instrumento de formação e de memória da infância. Com essas investigações, robustecemos nosso baú.

Agora é com você! Vamos enriquecer o nosso baú!

Esta seção convida você a pensar em seus processos de formação, docência e artistagens. *Esse mapeamento das produções acadêmicas dialoga com sua história de vida e práticas pedagógicas? Escolha um momento do cotidiano escolar e tente enxergá-lo como obra de arte: o*

que você vê, ouve e sente? Compartilhe suas problematizações conosco!
É uma alegria ampliarmos juntos as compreensões sobre o cenário atual!





CAPÍTULO 4.

CICLOS, PLANEJAMENTOS E NARRATIVAS DOCENTES

Esta seção registra nossa atenção aos movimentos metodológicos nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Quanto a isso, a pesquisa com os cotidianos (Ferraço, 2007) assumiu três fases de um ciclo (Nunes, 2023): a) *Planejamento* (março a abril de 2024), em que houve um mapeamento com os professores de Educação Infantil da rede municipal, a eleição da escola e do professor parceiro, a apresentação dos termos do Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes e a apresentação para as crianças da escola; b) *Desenvolvimento* (maio a setembro de 2024), que buscou conhecer, produzir e ampliar experiências; c) *Finalização* (outubro a dezembro 2024), que buscou sistematizar as análises e elaborar uma literatura infantil a

partir das experiências colaborativas com a escola, secretaria, universidade e famílias.

Começamos, assim, pelas conversas com os professores, tanto da rede municipal quanto da escola da pesquisa. A intenção era realizar registros dos modos de uso. Como nos ensina Certeau (1994), com mil maneiras de caça não autorizada, os fazeres e saberes se compõem e trazem para os cenários cotidianos uma beleza única e irrepetível. Desse modo, registrar essas histórias é evitar o apagamento da memória, bem como o apagamento de outras versões da história (Benjamin, 1994).

Na composição com os cotidianos (Certeau, 1994; Ferraço, 2007), houve uma variedade de movimentos que continuamente foram integrando nosso diário de campo, com observação participante, registros fotográficos e fílmicos e diálogos, que aprimoraram a nossa intenção de pesquisa.

A convite da Semed, participamos, em abril de 2024, de uma formação com representantes da Educação Infantil de Guarapari, momento em que conversamos com 25 professores de Arte, dos quais 22 possuem licenciatura em Artes Visuais e especialização. Por meio dessas conversas, buscamos ouvir as experiências e práticas docentes, registrando considerações que revelam tanto desafios quanto possibilidades de aprimoramento das práticas curriculares na Educação Infantil, valorizando a escuta como forma de compreender os saberes e fazeres dos professores (Ferraço; Perez; Oliveira, 2008; Nunes; Ferraço, 2021).

Como estamos em permanente processo formativo, há sempre possibilidades de expansão de conhecimentos e de experiências na intenção de qualificar as práticas curriculares e o trabalho docente. Expomos alguns destaques dos docentes:

- *Uma limitação é o tempo para desenvolver atividades artísticas, dificuldade de integrar a arte com outras disciplinas, falta de orientações específicas para um planejamento adequado em arte na Educação Infantil (Professora 1, 2024).*
- *Há dificuldade de avaliar o progresso dos alunos em expressão artística (Professora 2, 2024).*

- *Encontrar conteúdos de Arte para a Educação Infantil também é um grande desafio* (Professora 3, 2024).
- *Não ter sala de Arte dificulta o trabalho com maior amplitude. Temos que organizar a própria sala de aula para a execução com tinta, por exemplo. Depois de realizada a atividade, limpar as crianças sujas com a pintura e possíveis desordens da demanda da aula, tudo em menos de 50 minutos, torna-se cansativo e desmotiva realizar esse movimento em cada turma durante todo o dia de aula; afinal, são 10 turmas por dia* (Professora 4, 2024).
- *Eu não utilizo tinta, por isso, sem auxiliar em sala, não tem como realizar!* (Professora 5, 2024).
- *Tenho que sair correndo na última aula para pegar o ônibus que passa em minha escola, que é no interior. Quando trabalho com recorte, a sala fica muito suja, então prefiro usar o básico, que é o lápis de cor* (Professora 6, 2024).
- *O material disponível para trabalhar com artes não fica disponível. Preciso pedir ao professor regente, por vezes, tesoura, cola.* (Professora 7, 2024).

“Observar e olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras [...]”. (Ferraz; Fusari, 2010, p. 76), assim também ouvimos os professores e muitos relatos. As conversas com os professores foram enriquecedoras para a pesquisa, evidenciando desafios no cotidiano da Educação Infantil. Destacaram a falta de recursos, como papéis, xerox, tinta e, principalmente, a inexistência de salas de Arte, o que dificulta atividades que envolvem sujeira, como pintura, e demanda adaptações, como levar as crianças ao banheiro para lavar as mãos. Outro ponto relevante foi a necessidade de assistente para apoiar na organização e limpeza, permitindo que as crianças explorassem livremente.

As narrativas docentes trazem as especificidades dos contextos dessa rede municipal. Essas observações refletem que as ações cotidianas dependem de planejamento e estratégias que combinam o pensar e o agir (Certeau, 1994). Embora nosso desejo seja de compor práticas com os sujeitos,

falando da beleza dessas conexões, também estamos atentas às necessidades e aos modos de enfrentamento que podemos operar juntos.

Com base em Certeau (1994), entendemos o cotidiano não apenas como um lugar, mas como uma rede de espaços, tempos, ações, práticas, táticas e estratégias que constituem a vida das pessoas. As atividades diárias e as práticas comuns são fontes de significado e aprendizado significativo. Os dados da pesquisa não estão disponíveis para serem coletados, mas são produzidos, com intencionalidade acadêmica, por nós, pesquisadoras, sujeitos e contexto, revelando uma multiplicidade de narrativas e experiências.

O cotidiano escolar é também marcado por desafios e opressões do presente, mas é rico em aprendizagens e significados velados que precisam ser observados com atenção e sensibilidade (Certeau, 1994). A pesquisa busca percorrer esse caminho devagar, refletindo sobre o que pode ser invisível ou não evidente, valorizando a diversidade de experiências e realidades no ambiente escolar. Nesse movimento contínuo, questionamos a contribuição do ensino de Arte para as crianças, reconhecendo a importância de acompanhar as práticas em ação, os saberes, os fazeres e as criações que emergem diariamente (Dewey, 2011).

Quanto à metodologia e aos conteúdos do ensino de Arte, os docentes ainda registram:

- *Tenho um conjunto de conteúdos particulares, pré-estabelecidos, e, à medida que observo o desenvolvimento do grupo, proponho atividades que são avaliadas com base nas necessidades das crianças* (Professora 1, 2024).
- *Trabalho com projetos temáticos ao longo do ano* (Professora 2, 2024).
- *Minha metodologia de trabalho consiste em propor atividades diversas: colagens, recortes, histórias, pinturas, por exemplo.* (Professora 3, 2024).
- *Gosto muito de utilizar brincadeiras cantadas, música. As crianças gostam bastante* (Professora 4, 2024).

- *Quando temos culminância de um projeto da escola, geralmente, preparamos alguma encenação* (Professora 5, 2024).
- *Uso vídeos que eu mesma produzo com as crianças. Eu tenho um canal no YouTube e gosto de articular o material que já tenho* (Professora 6, 2024).
- *A massinha é um recurso de que gosto. As crianças gostam, mas tem aquelas que comem, por isso uso bem aleatoriamente, também porque nem sempre tem disponível na escola* (Professora 5, 2024).

As questões discutidas levaram os professores a compartilharem atividades propostas para as crianças, como colagem, pintura, contação de histórias, teatro, brincadeiras e jogos, evidenciando o trabalho com temáticas diversificadas, tal como apresentam as produções da revisão de literatura atual (Borges, 2021; Castilho, 2021; Silva, 2019). Cada escola organiza seus conteúdos de forma colaborativa com os/as pedagogos/as, semanal, quinzenal ou mensalmente. Valorizar a escuta ativa dos professores contribui para um ambiente mais colaborativo, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e a efetivação do currículo.

Além disso, compreender o cenário a partir das perspectivas docentes permite criar condições de trabalho mais favoráveis, oferecer formação continuada e suporte para o desenvolvimento profissional, ampliando a qualidade das práticas pedagógicas e das experiências estéticas das crianças. Nesse sentido, como destacam Lopes e Macedo (2011), as construções discursivas e seus modos de significação são fundamentais. A escuta dos professores, sujeitos situados cultural, histórica e socialmente, amplia os conhecimentos e experiências na Educação Infantil.

A pesquisa com o cotidiano fala muito de nós. A expressão dos professores exprime nossas atitudes e composições como docentes quanto à prática, ao cuidado, à preparação e ao planejamento. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo, estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros” (Ferraço, 2003).

Ferraço (2007) nos lembra que estudar o cotidiano escolar envolve não apenas a observação dos outros, mas também a reflexão sobre nossas próprias construções, identidades e entendimentos. Essa perspectiva cria uma dinâmica de troca, aproximando pesquisador e sujeitos e estimulando uma postura constante de atenção, observação e questionamento.

Com os cotidianos, professores, crianças, famílias, vamos construindo modos de realizar registros que confirmam visibilidade às demandas do tempo atual e às sistematizações possíveis em prescrições locais e em publicações que nos auxiliam a compor processos formativos significativos em serviço com os sujeitos escolares (Nunes, 2023; Nunes et al., 2025).

Em relação à escola, nossa aventura começou em março de 2024 e seguiu até setembro do mesmo ano, com 20 crianças do Pré II. Cada encontro, às terças-feiras, trazia momentos de exploração, histórias, contação e atividades artísticas, permitindo que todos mergulhassem em experiências sensoriais, corporais e expressivas. Essas aventuras mostraram que, no dia a dia da escola, cada gesto, cada criação e cada risada são um tesouro a ser descoberto, sem a necessidade de conclusões definitivas, mas celebrando a riqueza das descobertas e do aprendizado compartilhado.

Como nos lembra Ferraço (2007) sobre a riqueza dos encontros ordinários, explorar o cotidiano com os sujeitos escolares é um verdadeiro processo de descobertas, feito a partir da atenção às interações, às brincadeiras e às criações artísticas. Assim, fomos atentos aos pequenos gestos, às conversas e às experiências que surgiam, percebendo a multiplicidade de significados presentes em cada atividade. A partir dessas descobertas, perguntamo-nos: *quais histórias, brincadeiras e aprendizagens surgem quando ampliamos o currículo de Arte com essas crianças em Guarapari?*

A Arte na escola não acontece apenas em momentos isolados, como lembra Ostetto (2010); ela está presente em cada cantinho e em cada experiência, conectando diferentes saberes e brincadeiras. O cotidiano das crianças, como observa Certeau (1994), é cheio de surpresas e pequenas descobertas, um verdadeiro espaço de invenção em que elas exploram, criam e aprendem de maneiras inesperadas.

No primeiro dia em sala, fomos apresentados à turma e explicamos nossa proposta de forma lúdica, sendo recebidos com abraços e palavras carinhosas. Registramos observações, diálogos e fotos das atividades realizadas na própria sala de aula, já que a escola não possui sala específica para esse trabalho. Durante o momento de coloração de uma folha para o caderno de Arte, as crianças exploraram a atividade de maneiras diversas, expressando preferências e escolhas próprias, ilustrando sua criatividade e autonomia (Diário de campo, março de 2024).

Nas primeiras semanas, compreendemos as escolhas pedagógicas do professor de Arte, que organiza suas aulas conforme temáticas semanais (como linhas, cores e datas comemorativas) e referências, como BNCC e DCNEI (Professor de Arte, 2024). O docente destacou dificuldades para lidar com diferentes segmentos ao mesmo tempo, o que exige planejamentos variados e complexos, especialmente por ser sua primeira experiência com turmas do Pré II (4 e 5 anos). Sua prática cotidiana combina experiências anteriores, referências curriculares nacionais e estaduais (BNCC, DCNEI e currículo do Espírito Santo) e atividades centradas principalmente em xerox de exercícios e pintura com lápis de cor.

Nos primeiros encontros e nas imagens, observamos um trabalho mais estratégico, no sentido que Certeau (1994) ensina quanto ao engessamento das ações: desenhos prontos, atividades soltas, materiais comuns, organização em filas (Imagem 1). As crianças aguardavam todos os dias o horário de entrada na escola ao tocar o sinal, às 13 horas. Ao chegarem, ficavam em filas correspondentes à sua turma, cantavam uma música direcionada pela coordenação e, depois, eram levadas pelos professores para as suas salas de aula.

Acompanhamos esse início de forma reflexiva: há espaço e tempo para a criação docente e infantil? Espaço aqui vai além do sentido físico, como a sala de aula ou o pátio. Ele inclui também o espaço simbólico e pedagógico que permite a criatividade e a liberdade de expressão. Ainda pensamos: qual a nossa contribuição com esta pesquisa? Continuamos o nosso percurso sem mapas...

Imagem 1 – Aula de Arte: atividades xerocadas
e pintura dentro do contorno



Fonte: Nascimento (2024).

- Percebo que as crianças pintam com o lápis de cor dentro do contorno das imagens. Sempre retomo perguntas sobre a aula anterior, recordando as temáticas trabalhadas, e eles respondem, significa que lembraram! (Professor de Arte, 2024).

Com Certeau (1994), colocamo-nos em composição com os sujeitos. Nessa conexão estratégica, a conversa com o professor nos levou a outras pistas que dialogam com as crianças, com o professor de Arte, com a professora regente e com as nossas experiências: a contação de histórias. O professor nos afirmou:

- *Gosto da contação de histórias, conversas e diálogos com as crianças, elementos das artes visuais (cor, linha e formas), pinturas e recortes, o que ainda não começamos a fazer* (Professor de Arte, 2024).

No primeiro mês da pesquisa, ao atuar como professora-pesquisadora, trabalhamos com histórias infantis e atividades de artes visuais, seguindo

observações do professor sobre o interesse das crianças pela contação de histórias. As aulas eram planejadas semanalmente em conjunto com pedagogas, alinhando temas e conteúdos (Iavelberg, 2016). Em conexão com nossas experiências, os professores, as crianças, as produções acadêmicas e os cenários cotidianos, fomos construindo taticamente (Certeau, 1994) um modo particular de condução de experiências com o ensino da Arte.

Nossa aproximação com o cotidiano escolar se deu por meio de uma metodologia que “valoriza as práticas concretas, os diferentes caminhos percorridos por cada sujeito e a diversidade de ações, representações e interações” (Ferraço, 2008, p. 112–113). Reconhecemos que somos parte do que estudamos, integrando-nos às experiências, saberes e fazeres das crianças e percebendo as “artes de fazer” como formas de reconfigurar o cotidiano, transformando o espaço e as regras existentes, mesmo dentro de limites pré-estabelecidos (Certeau, 1994).

As vozes dos professores na formação da Semed e no CMEI revelam que o ensino da Arte na Educação Infantil se constrói em meio a tensões: falta de tempo, ausência de sala específica e carência de materiais. Ainda assim, também emergem alternativas, pequenas invenções metodológicas e modos de resistir que sustentam a Arte como parte do currículo. A formação continuada, nesse cenário, não pode ser vista apenas como atualização técnica, mas como espaço de escuta e valorização das experiências, de fortalecimento da autoria docente e de produção coletiva de conhecimento. Reconhecer e registrar essas narrativas é também um ato político: amplia o repertório sobre o ensino da Arte, dá visibilidade às práticas cotidianas e inspira políticas públicas que apoiem, de fato, o trabalho pedagógico.

As narrativas dos professores revelam que a formação continuada não é apenas um espaço de atualização de técnicas, mas, sobretudo, um tempo de encontro e partilha. Esses relatos mostram que a formação precisa ser prática, colaborativa e situada em contexto, com abordagem local e sistêmica, tal como temos investido em diferentes ações colaborativas interinstitucionais (Nunes *et al.*, 2025), valorizando a experiência de cada docente e fortalecendo sua confiança para ousar com as crianças. Nesse sentido, as

colaborações interinstitucionais entre universidade, secretaria e escola demonstram seu potencial para contribuir com a consolidação da Arte como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Agora é com você! Vamos enriquecer o nosso baú!

Esta seção convida você a pensar em seus processos de formação, docência e artistagens. *Quais espaços e tempos para formação continuada ou em serviço você tem vivido? Como as conversas entre professores podem se transformar em espaços de criação artística coletiva?* Compartilhe suas problematizações conosco! É uma alegria ampliarmos juntos as compreensões sobre o cenário atual!





CAPÍTULO 5.

ARTISTAGEM, LITERATURA E DOCÊNCIA

O brincar e o aprender andam juntos, não se separam. Nas atividades de aprendizagem, há sempre o brincar, assim como, nas brincadeiras, há sempre aprendizagem (Kishimoto, 2019, p. 4).

Esta seção nos leva a conhecer as experiências vividas com as crianças da Educação Infantil em composição com seus saberes, descobertas e brincadeiras cheias de significados afetivos e culturais. Trata de um modo de falar da docência em conexão com as crianças, com os professores, com as nossas experiências e com diferentes recursos que atravessam nossa prática pedagógica.

Por meio de diálogos e escutas, aprofundamos a compreensão das atividades cotidianas nas aulas de Arte, seus temas, saberes, fazeres e significados, acompanhando as experiências proporcionadas às crianças. Inspirados em pesquisas com crianças (Nunes, 2012; Nunes; Ferraço, 2018), envolvemos a turma na escolha de um nome para representar a escola na pesquisa, registrando sugestões, organizando votação e promovendo a eleição, valorizando a participação ativa das crianças.

- *Eu prefiro: escola de samba* (Criança 1, 2024).
- *Aqui nem é escola de samba* (Criança 2, 2024).
- *Coloca: Escola Fantástica* (Criança 3, 2024).
- *Eu prefiro escola das máscaras; tem muitas máscaras de carnaval lá fora!* (Criança 4).
- *Tia, pode ser escola das princesas?* (Criança 5, 2024).
- *É melhor escola arco-íris!* (Criança 6, 2024) (Diário de campo, março/2024).

O nome “Escola Fantástica” foi escolhido pelas crianças com 11 votos, superando “Escola de Samba” que recebeu 9 votos. A pesquisa começou logo após o Carnaval, com lembranças das atividades e máscaras expostas pelos corredores, o que despertou comentários e memórias das crianças. Nomeamos, então, a escola como “Fantástica”. A metodologia adotada valoriza pesquisar com as crianças, acompanhando seu universo e percebendo múltiplas possibilidades nos pequenos detalhes de suas ações e criações.

Em nossa pesquisa, a artistagem (Corazza, 2006) se revelou um meio de valorizar a expressão livre, a improvisação e a criatividade singular de cada criança, permitindo que sejam vistas como criadoras ativas, capazes de produzir conhecimentos por meio de suas próprias formas de expressão artística, desafiando normas e convenções tradicionais. Afinal, entendemos que a criança:

[...] vai deixando suas marcas no papel ou em qualquer superfície disponível (as paredes, o chão) e, desta forma, a criança vai contando sua história, passando por um intenso processo existencial, de

transformações, em que cognição e sentimento estão juntos, intimamente ligados (Ostetto, 2011, p. 10).

Refletimos sobre a conexão entre crianças, professores, Artes e Educação Infantil, questionando como ampliar práticas artísticas na escola e explorar materiais e técnicas diversas, como pintura com o corpo, *frottage* (técnica de criar desenhos friccionando o papel), mosaicos e diferentes cores e estilos. Essas propostas revelam potenciais que se manifestam nos afetos, percepções e sentimentos durante a pesquisa com o cotidiano. Observamos que a exploração das práticas artísticas no cotidiano escolar contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo criatividade, expressão pessoal, além do crescimento cognitivo, emocional e social.

Para Lavelberg (2006), as práticas artísticas constituem uma linguagem que permite às crianças explorar o mundo, expressar emoções e construir conhecimento de forma lúdica e significativa. Lopes e Macedo (2001) enfatizam a importância de valorizar múltiplas linguagens e formas de expressão, reconhecendo a Arte como um campo essencial para a Educação Infantil. Assim, as práticas artísticas são estratégias educativas que oferecem um ambiente rico em possibilidades para o aprendizado e para a formação de indivíduos sensíveis e reflexivos.

Elegemos algumas literaturas para realizar composição com nossas aulas, tendo como referência possibilidades para brincar com diferentes universos. Separamos uma caixa como instrumento para guardar um elemento surpresa, convidando as crianças para a aula. Nela, havia pedaços de papel em cores ou alguma imagem que representava o personagem principal da temática.

Na sequência, apresentamos algumas imagens e narrativas das crianças com as histórias: *A Festa do Leão Lino* (Souza, 2020), *A Linha Assanhada* (Jorge, 2020), *O Circo* (Zigg; Araújo, 2008), *Chapeuzinho Vermelho* (Villela, 2013) e *Castelo de areia* (Proteti, 2000).

Depois dessas ações, compartilhamos como as composições com as crianças, as famílias, os professores, a equipe pedagógica e a cidade nos

ajudaram no desenvolvimento do projeto “Baú de Memórias” e nas suas diferentes atividades, que envolvem a elaboração da Trilha de Guarapari, exposição de brinquedos e brincadeiras que atravessam o tempo, bem como da literatura infantil *Os tesouros do nosso baú em Guarapari* (Nascimento; Nunes, 2024).²

É importante ressaltar que nossa proposta de projeto não se conecta com a noção de algo planejado e pronto, mas com a atenção aos movimentos cartografados no percurso (Nunes; Neira, 2021).

Imagem 2 – História *A festa do leão Lino* e as composições infantis



Fonte: Nascimento (2024).

2 Por meio da Coleção *É massa: conhecer, brincar e sonhar*, de literatura infantil, buscamos incentivar as crianças a ler, brincar, sonhar e conhecer os municípios capixabas. Elaborada com os estudantes da graduação em Licenciatura em Educação Física e da Pós-graduação em Educação Profissional da Ufes. Por ora, temos 8 volumes que tematizam os municípios de Vitória, Cariacica, Viana, Vila Velha, Guarapari e Rio Novo do Sul (Nascimento; Nunes, 2024; Sales; Nunes, 2024; Silva; Nunes, 2024; Gomes *et al.*, 2025; Lopes *et al.*, 2025; Morgado *et al.*, 2025; Wandenkolken *et al.*, 2025; Wetler *et al.*, 2025). Disponível em: <https://ciclos.ufes.br/e-massa-literatura-infantil-capixaba>.

- *Hoje, vamos fazer uma atividade com dobradura em forma de leão! Vocês conhecem o que é dobradura em papel?* (Pesquisadora, 2024).
- *Eu sei, dobra tudo!* (Criança 1, 2024).
- *É igual barquinho de papel, né, tia?* (Criança 2, 2024).
- *Eu nunca vi isso!* (Criança 3, 2024).
- *Meu leão tem muitas cores! Vou usar todas as minhas canetinhas!* (Criança 1, 2024).
- *Meu leão vai fazer xixi na sua cabeça!* (Criança 2, 2024).
- *Tia, espera eu acabar para tirar foto do “leão”* (Criança 3, 2024).
- *Tia, quando a gente voltar do recreio, vai ser artes de novo? Quero fazer mais atividade!* (Criança 4, 2024).
- *Tia, minha amiga “tá” imitando minhas cores, minha “dobadrura” é muito colorida* (Criança 5, 2024).
- *Vamos juntar todos os leões, depois eles vão es-
corregar no quadro.* (Criança 6, 2024).
- *Só com canetinha fica mais bonito* (Criança 7, 2024).
- *Vou fazer igual ao leão da história!* (Criança 8, 2024).

Em *A Festa do Leão Lino* (Souza, 2020), os amigos do leão organizam uma festa-surpresa com música e celebração, emocionando e alegrando o personagem ao longo de uma semana inteira. A contação de histórias foi a atividade central, permitindo que as crianças mergulhassem no imaginário do conto, expressando emoções e reações verbalmente, por desenhos e dramatizações espontâneas. Segundo Abramovich (1989, p. 24), “ouvir narrativas é um momento de prazer, encantamento e maravilhamento, essencial para a criança que ainda não lê”.

A experiência também envolveu o desenho reprodutivo, auxiliado por formas prontas (dobraduras) e materiais como canetinhas e lápis de cor, estimulando a criatividade e a imaginação, especialmente ao introduzir recursos ainda pouco explorados pelas crianças. Além da elaboração

criativa dos personagens, a intenção era ampliar o repertório de brincadeiras simbólicas, valorizando pequenas histórias criadas por elas.

Durante as atividades, algumas crianças exploraram materiais de forma livre, pintando no corpo, na mesa e no caderno. O professor, preocupado com sujeira e a reação dos pais, restringiu o uso das canetinhas, alinhando-se à ideia de Lavelberg (2022) de que, embora as crianças de 0 a 6 anos sejam livres para criar e explorar diversas técnicas, essa liberdade precisa ser mediada por orientações didáticas que promovam autoria e respeitem suas necessidades, sempre dentro do projeto curricular da escola.

Ferraço (2007) e Nunes (2012) ressaltam que as aprendizagens mais significativas se tecem no cotidiano. Inspiradas por Ostetto (2021), buscamos criar espaço para diálogo com o mundo por meio de diferentes materiais, processos e ambientes. Em um dos planejamentos, a temática abordou tipos de linhas, e as crianças, ao chegarem, organizavam seus estojos de lápis de cor antes de iniciarem a atividade com a caixa-surpresa, que continha um rolo de barbante, incentivando exploração e criatividade.

Imagem 3 – Linhas que formam um coração



Fonte: Nascimento (2024).

- *Com as nossas mãos, criamos formas que lembram linhas. O que vocês acham que podemos fazer?* (Pesquisadora, 2024).
- *Olha, tia, eu e minha amiga sabemos: um coração!* (Criança 1, 2024).

Em *A Linha Assanhada* (Jorge, 2020), aprendemos que uma linha pode assumir diferentes formas e criar muitas figuras. Inspiradas por Iavelberg (2006), destacamos a Arte como linguagem que estimula o pensamento criativo, promovendo habilidades motoras, cognitivas, além de oferecer espaço para a expressão da imaginação, experiências constantemente manifestas no cotidiano das crianças.

Como professoras e pesquisadoras, somos constantemente atravessadas pelas vivências no cotidiano escolar, percebendo que pensar os currículos envolve mais do que o formal, incluindo toda a dinâmica das relações (Ferraço, 2007). Participamos de conexões contínuas em que as interações das crianças nos inspiram a explorar novas possibilidades nas aulas de Arte, práticas e modos de fazer, refletindo a ideia de Certeau (1994) de que certas experiências não podem ser apenas ensinadas, mas devem ser praticadas.

As artistagens acompanhavam as descobertas e as criações das crianças, alinhadas aos campos de experiência da BNCC, que estruturam a Educação Infantil para promover desenvolvimento integral, curiosidade, criatividade e interação social, abrangendo áreas como “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Os campos de experiência conectam as vivências individuais das crianças com saberes culturais, artísticos e científicos, valorizando protagonismo e criatividade (Brasil, 2018). Segundo Zuccoli (2015), esses campos são âmbitos do agir infantil, em que o adulto atua como apoiador, ampliando significados e descobertas. No cotidiano, brincar, explorar e criar são essenciais para desenvolver habilidades e construir sentido. O campo “Traços, Sons, Cores e Formas” engloba linguagens expressivas como artes visuais, música e movimento, incentivando a expressão de ideias e sentimentos.

- *Eu desenhei o nariz do palhaço* (Criança 1, 2024).
- *Eu sei fazer círculo igual ao nariz do palhaço* (Criança 2, 2024).
- *Tia, pode levar para casa para minha mãe ver a dobradura?* (Criança 3, 2024).
- *Tem que pedir para o tio* (Criança 4, 2024).
- *Pinta no meu rosto, desenha o coração dos dois lados. Fica combinando* (Criança 5, 2024).
- *Eu quero que passe a tinta com glitter para ficar tudo brilhando* (Criança 7, 2024).

Com a música *O Circo Chegou* (Mundo Bitá) e a contação da história *O Circo* (Ivan Zigg e Marcello Araújo), apresentamos personagens circenses coloridos e envolventes. Diferentes atividades foram propostas para essa aula: pintura de rosto, dobradura de palhacinho e brincadeira de desenhar o nariz do palhaço de olhos fechados no quadro. Ensinamos as crianças a dobrarem a folha para dar o formato de chapéu com espaço para fazer o rosto do palhaço. Foram momentos marcados por muita interação e participação das crianças, com destaque para a pintura de rosto, o desenho no quadro com o pincel atômico da professora e levar para casa a dobradura de brincar, sem precisar colar no caderno.

Conforme Iavelberg (2013), crianças da Educação Infantil experimentam movimentos e materiais de forma espontânea, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e criativas, dando vida às suas artistagens. Corazza (2006) define “artistagem” como a produção estética que se transforma continuamente, envolvendo invenção e criação. Na pesquisa, o conceito se manifesta ao explorar, com as crianças, múltiplas possibilidades inventivas na Arte.

Imagem 4 – Livro O chapeuzinho vermelho

Fonte: Nascimento (2024).

- *Cortei no meio, tia. Acho que não é assim* (criança 1, 2024).
- *O meu não deu certo. Esse círculo é grande e pequeno* (criança 2, 2024).
- *Pode desenhar o olho dela e a cestinha?* (criança 3, 2024).
- *Eu já conheço a história de chapeuzinho e não tem círculo* (criança 4, 2024) (Diário de campo, 2024).

Em abril, durante o mês do livro infantil, exploramos a história *Chapeuzinho Vermelho* (Bia Villela), que apresenta a narrativa em formas geométricas. Pela primeira vez, as crianças utilizaram tesouras para recortar as formas, realizando dobras e colagens para montar suas composições, promovendo experiências de coordenação motora, criatividade e exploração artística. Atividades como recortar, colar e desenhar são fundamentais na Educação Infantil, pois estimulam o desenvolvimento motor, cognitivo e criativo, além da imaginação e da resolução de problemas. Segundo a BNCC e as DCNEI (Brasil, 2010), o currículo deve respeitar as necessidades das crianças, garantindo o direito ao brincar e ao cuidado afetivo. Após recortar e montar personagens da história da Chapeuzinho Vermelho, as

crianças desenharam os rostos das personagens e brincaram entre si com suas criações.

Em sequência, introduzimos o tema “Autorretrato”, utilizando obras de artistas renomados como Salvador Dalí, Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Pablo Picasso e Vincent Van Gogh. As crianças observaram as reproduções e participaram ativamente da atividade. Conforme Lavee (2006), o autorretrato contribui para que as crianças desenvolvam uma relação autoral com suas ações, explorando identidade e subjetividade. Cunha (2019) reforça que a Arte funciona como espaço de diálogo entre cultura visual e cotidiano infantil, ampliando o repertório criativo e crítico das crianças.

Imagem 5 – As artistagens na atividade de autorretrato



Fonte: Nascimento (2024).

- *Nós vamos fazer uma atividade com autorretrato. Então, o que vocês acham que devem desenhar?* (Pesquisadora, 2024).
- *Um desenho da gente mesmo* (Criança 1, 2024).
- *Pode colocar tudo igual ou alguma coisa diferente?* (Criança 2, 2024).
- *Eu queria pintar meu cabelo de azul, pode?* (Criança 3, 2024).

- *Tia, esse bigode de homem com nome engraçado, acho que é Dalí, ele é todo enrolado pra cima. Pode fazer assim?* (Criança 4, 2024).
- *Eu vou desenhar meu olho sem óculos!* (Criança 5, 2024).
- *E boné, pode?* (Criança 6, 2024).
- *Tia, é com tinta? Eu queria muito fazer com tinta igual era antes* (Criança 7, 2024). (Diário de campo, 2024).

Explicamos às crianças que, antes do surgimento da fotografia, a forma de registrar e preservar a imagem de uma pessoa ou de uma família era por meio da pintura, conhecida como retrato. Ressaltamos que, naquela época, os retratos eram feitos com tinta, pois não existiam câmeras fotográficas ou celulares para capturar fotos. Perguntamos às crianças se elas tinham porta-retratos em casa, e algumas responderam afirmativamente, enquanto outras disseram que não. Durante uma conversa, discutimos como, no passado, as pessoas encomendavam retratos seus e de seus familiares para artistas. Além disso, explicamos que alguns artistas pintavam a si mesmos, criando obras que chamamos de autorretratos, como os exemplos.

As falas das crianças durante a atividade de autorretrato revelam que a proposta estimula a autoexpressão, a criatividade e a percepção de si mesmas. Comentários como “Um desenho da gente mesmo” indicam uma compreensão inicial do conceito, enquanto outras manifestações mostram a vontade de personalizar e reinterpretar a própria imagem, como pintar o cabelo de azul ou ajustar detalhes como o bigode “pra cima” de Salvador Dalí. Esses exemplos evidenciam que o autorretrato na Educação Infantil vai além da reprodução da realidade, configurando-se como uma construção subjetiva que integra saberes e fazeres. Cunha (2019) reforça que o aprendizado acontece na prática e na ação, concretizando-se nas experiências e atividades que permitem às crianças construir seu próprio conhecimento de forma ativa e criativa.

Imagem 6 – Brincando de massinha



Fonte: Nascimento (2024).

- *Vamos brincar de massinha* (Pesquisadora, 2024).
- *Eu quero fazer um dinossauro* (Criança 1, 2024).
- *Eu quero um tubarão* (Criança 2, 2024).
- *Eu quero fazer bolinhas* (Criança 3, 2024).
- *Eu quero fazer uma boneca* (Criança 4, 2024).

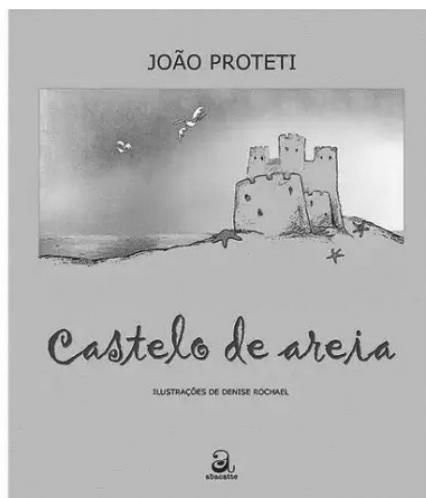
Ivalberg (2006) enfatiza que a Arte na infância deve possibilitar liberdade de expressão, permitindo que as crianças se representem de forma única, revelando aparência, emoções e fantasias. O interesse das crianças em usar tinta, “igual era antes”, evidencia a importância dos materiais artísticos no processo criativo e na memória afetiva, aspecto reforçado por Cunha (2019), que destaca como o contato com diferentes materiais e técnicas amplia e enriquece a experiência artística.

Na aula, depois de feita a atividade do autorretrato, saímos do formato sentados na cadeira e mesa e fomos brincar um pouquinho com massinha de modelar, sentados em roda, um momento para deixar fluir pensamentos e invenções de criança, sem alguma ideia pré-estabelecida. Assim como Ferrazo (2007), estamos permeando um currículo em ação que se

desenvolve nos pequenos detalhes do cotidiano e que abrange para além do que está estabelecido em um documento referencial.

Como canta Gonzaguinha (1982), “Eu fico com a pureza da resposta das crianças. É a vida, é bonita, é bonita, e é bonita”, celebramos a vida em toda a sua intensidade, destacando a alegria de viver apesar das dificuldades. Assim, convidamos a ver a beleza em cada detalhe, como declaram Ferraço *et al.* (2021), com a afirmação de uma vida bonita, permeada pelo currículo vivido entre os *saberes-fazer*es que são tecidos com os cotidianos das escolas.

Imagem 7 – História Castelo de areia



Fonte: Nascimento (2024).

- *O que vocês estão fazendo?* (Pesquisadora, 2024).
- *Eu não sei muito bem, pode ser uma buzina, um caminhão* (Criança 1, 2024).
- *Sou eu e minha irmã correndo na areia* (Criança 2, 2024).
- *Estou desenhando um golfinho que eu vi lá no fundo* (Criança 3, 2024).
- *Eu estou fazendo um armário* (Criança 4, 2024).

- *Esse armário é para guardar alguma coisa?* (Pesquisadora, 2024).
- *É que eu acho bonito* (Criança 5, 2024).
- *Eu fico na areia da praia com minha mãe e meu pai. Nós gostamos também de ir no shopping* (Criança 1, 2024).
- *Só vou na praia com minha tia. Minha mãe não vai, mas a gente pula onda e faz muitos castelos na areia* (Criança 2, 2024).

Com *Castelo de areia* (Proteti, 2000), atendemos a uma sugestão da equipe pedagógica de abordar a temática da praia, considerando a proximidade da escola com balneários lindos da cidade, bem como com as narrativas das crianças sobre suas idas à praia e brincadeiras que eram realizadas na areia e na água do mar. *Castelo de Areia* é uma obra que explora a relação entre infância, criatividade e efemeridade. A narrativa acompanha a construção de castelos de areia por uma criança na praia, simbolizando sonhos, fantasias e a inevitável passagem do tempo. O livro apresenta em destaque a importância do brincar e do imaginar com reflexo sobre as memórias e as experiências vividas na infância, além de enfatizar pequenas criações infantis.

São memórias preciosas que as crianças guardavam; são composições que têm relação com o contexto vivido pela criança e que potencializam cognições:

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, às crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, por exemplo, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (Brasil, 1998a, p. 28).

Percebemos que, ao vivenciarem brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças ativam sua capacidade de resolver problemas.

Através dessas brincadeiras, elas experimentam o mundo e constroem entendimentos entre os diferentes saberes. Esse processo favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional, ampliando sua compreensão de si mesmas e do ambiente ao seu redor.

Convidamos as crianças para desenharem na cartolina exposta abaixo do quadro, usando as canetinhas que levamos (conversamos com o professor para usarmos as canetinhas sob nossa supervisão; desde a última conversa sobre esse assunto, não utilizamos mais o recurso). A temática para o desenho foi brinquedos e brincadeiras na praia, e as convidamos para ilustrarem livremente, de acordo com suas vivências. Enquanto desenhavam, nós conversávamos com as crianças.

A atividade foi proposta com a intenção de ampliar possibilidades para que as crianças expusessem pensamentos, imaginações e fizessem isso através do desenho, valorizando o processo criativo da criança. Na mesma intenção que Kohan (2011, p. 118), trabalhamos “[...] pelo valor da experiência impulsionada [...]. São experiências de infância [...]”.

Imagem 8 – Teatro de sombra que não aconteceu



Fonte: Nascimento (2024).

- *Tia, por que eles são tudo sem cor?* (Criança 1, 2024).
- *Tem como aparecer sem estar colorido?* (Criança 2, 2024).
- *Tia, fecha a cortina da sala* (Criança 3, 2024).

— *Não deu certo hoje, mas outro dia faz de novo.
Não fica triste, nós podemos fazer outra atividade*
(Criança 4, 2024).

Planejamos um dia para trabalhar o teatro de sombra a partir da história do livro. Apresentaríamos personagens, tais como crianças, sol, estrela do mar, barquinho, baldinho de pegar areia, brinquedos de praia, peixe, gaivota, cavalo-marinho, tartaruga e até um polvo com seus oito tentáculos e outros que compõem o cenário de vida marinha, porém a claridade da sala não permitiu a visualização do teatro de sombras.

Montamos a caixinha de teatro de sombras, utilizando lanterna e as silhuetas dos personagens coladas em palitos de madeira. As crianças, já sentadas em suas cadeiras, aguardavam ansiosamente. No entanto, ao acendermos a lanterna, percebemos que a luz não foi suficiente para projetar as imagens, pois a sala era naturalmente muito clara, mesmo com as janelas fechadas. Tentamos de todas as maneiras, mas a iluminação não permitiu a criação das sombras, forçando-nos a apresentar os personagens fora da caixa, o que acabou não gerando o efeito esperado. Foi um momento de frustração, pois eu queria proporcionar às crianças a experiência de vivenciar uma arte milenar e diferente das atividades que elas já haviam experimentado.

As falas das crianças revelam tanto sua curiosidade quanto sua empatia em relação à experiência do teatro de sombras. A fala da criança — “Tia, por que eles são tudo sem cor?” — mostrou a compreensão inicial das crianças de que as silhuetas no teatro de sombras são diferentes das representações coloridas com as quais elas estão acostumadas. Isso revela uma abertura para novas formas de expressão visual, mas também uma expectativa de cor, que é comum no universo infantil e que elas já trazem consigo esse saber.

A criança, ao perguntar se é possível “aparecer sem estar colorido”, expressa uma tentativa de entender a técnica do teatro de sombras e como as imagens são formadas sem cor, demonstrando curiosidade, que é muito comum para essa faixa etária. A fala da criança — “Não deu certo hoje, mas outro dia faz de novo. Não fica triste” — atravessou-nos, revelando empatia e compreensão, o que nos mostrou como as crianças não

apenas observam o processo. Essas falas demonstram a importância de envolver as crianças no processo, valorizando suas ideias e percepções, além de destacar como elas podem ajudar a transformar um momento de frustração em uma oportunidade para reavaliar.

Faz-nos lembrar do que Kohan diz sobre estar na escola e que ela não seja vista apenas como lugar de reprodução de conhecimentos, mas também de promoção de acontecimentos e saberes. Para o autor, deve-se “[...] fazer dela espaço de experiência, acontecimentos inesperados e imprevisíveis [...]” (Kohan, 2007, p. 98).

Agora é com você! Vamos enriquecer o nosso baú!

Esta seção convida você a pensar em seus processos de formação, docência e artistagens. *Como você compõe seus projetos e práticas pedagógicas? Quais temáticas, literaturas, brincadeiras fazem parte do seu universo da docência? O que suas anotações do cotidiano revelam sobre a sensibilidade das crianças em relação à Arte?* Compartilhe suas problematizações conosco! É uma alegria ampliarmos juntos as compreensões sobre o cenário atual!





CAPÍTULO 6. TESOUROS DO NOSSO BAÚ

O brincar e o aprender andam juntos, não se separam. Nas atividades de aprendizagem, há sempre o brincar, assim como, nas brincadeiras, há sempre aprendizagem (Kishimoto, 2019, p. 4).

O **baú** é um lugar especial em que guardamos memórias que não são apenas de cada criança, mas compartilhadas com toda a turma e com as famílias. Nele, lembranças, afetos e histórias se encontram, criando um espaço mágico em que as crianças depositam suas experiências e sonhos, conectando suas vivências pessoais com as brincadeiras e a Arte explorada ao longo do tempo. Esta seção, desse modo, realiza conexão com as práticas pedagógicas, as experiências e as infâncias plurais com as quais lidamos.

Além de ouvir histórias, desenhar, fazer dobraduras, pintar, criar narrativas e brincadeiras, a temática da praia nos moveu, como professores, a realizar uma conexão com a comunidade e as famílias. Essas atividades deram origem ao projeto “Baú de Memórias”, que buscou integrar Arte, memórias afetivas e o contexto histórico-cultural de Guarapari, valorizando o diálogo entre crianças, famílias e escola.

Segundo Certeau (1994), as experiências estão ligadas às memórias e ao tempo de sua aquisição. Inicialmente, a proposta previa a presença das famílias na escola, mas, devido à dificuldade de participação, optou-se por enviar as atividades para serem realizadas em casa, mantendo a interação e o vínculo familiar com a prática artística. As crianças receberam com muito entusiasmo, cheias de ideias e expectativas:

- *Nossas atividades vão virar tesouro?* (Criança 1, 2024).
- *Eu já vi no filme um baú desses* (Criança 2, 2024).
- *Tem alguma coisa aí dentro?* (Criança 3, 2024).
- *Vai poder levar para casa?* (Criança 4, 2024)
- *Vai dar “pra gente”?* (Criança 5, 2024).
- *Eu brinco de baú de tesouro na minha casa, eu sou o pirata* (Criança 6, 2024)
- *Pode abrir, tia? O que tem nesse baú?* (Criança 7, 2024).
- *Vou falar para minha mãe fazer hoje comigo. É que ela não tem muito tempo, ela trabalha muito* (Criança 8, 2024).
- *Abracadabra 1, 2, 3, encontrei o tesouro e abra-se o baú* (Criança 9, 2024).
- *Pode abrir* (Pesquisadora).
- *Tia, eu queria ter um baú desse* (Criança, 2024) (Diário de campo, 2024).

O projeto seguiu diferentes ações. Primeiro, foi feito um convite formal às famílias para participarem respondendo a um questionário e criando

uma obra de arte em conjunto com seus filhos. Em seguida, as famílias devolveriam essa produção à escola para dar continuidade ao projeto com as crianças.

- *Hoje, vamos falar um pouco sobre Guarapari. O que vocês gostam de fazer pela cidade quando saem da casa de vocês?* (Pesquisadora, 2024).
- *Praia, parquinho perto da escola, lojas, shopping, loja pequenininha, loja de hambúrguer, sorveteria, loja que vende boia, supermercado, passear de carro, comprar armário, moto, parque aquático, feira, não sei, casa dos outros, zoológico, parque de diversões, a ponte, o Tigrão* (Respostas das crianças).
- *Eu gosto de pegar caranguejo no mangue* (Criança 1, 2024).
- *Como você consegue?* (Pesquisadora, 2024).
- *É perto da minha casa, tem um monte. Eu pego com meus primos* (Criança 2, 2024).
- *Tia, eu lembrei que, de noite, o olho do Tigrão fica verde* (Criança 3, 2024).
- *Vocês conhecem o Tigrão?* (Pesquisadora, 2024).
- *Fica perto da ponte, eu vi ele quando eu fui no ônibus* (Criança 4, 2024).
- *Eu já tirei foto lá quando estava com roupa de time de futebol* (Criança 5, 2024).
- *Que legal! Vocês sabiam que o Tigrão é uma grande escultura?* (Pesquisadora, 2024)
- *O que é escultura?* (Criança 6, 2024).
- *Escultura é uma forma de arte em que a gente cria coisas que se pode tocar e ver de vários lados, como brinquedos feitos de massinha ou areia. Usamos as mãos para moldar formas, como animais ou pessoas, com materiais como argila, madeira ou até papel. É como desenhar, mas, em vez de ficar no papel, vira uma coisa de verdade! O Tigrão é um exemplo de escultura bem grande. Podemos desenhar o Tigrão?* (Pesquisadora, 2024).

— *Sim, sim, sim* (Resposta das crianças).

Conversamos com as crianças sobre Guarapari, registrando seus saberes e narrativas, alinhando-nos à perspectiva de Certeau (1994) sobre a valorização das práticas cotidianas e das experiências individuais no ambiente em que vivem. Um elemento chamou muito a atenção das crianças, o Tigrão, monumento de 5 metros no centro de Guarapari. Inspiradas por ele, produziram releituras em folhas avulsas, algumas das quais foram cuidadosamente registradas.

No diálogo com a pesquisadora, os saberes infantis emergem de suas vivências cotidianas, articulando experiências fora da escola com aprendizagens escolares. As crianças relacionam a escultura do Tigrão às suas memórias, demonstrando como a Arte no cotidiano atua como ponte significativa para o aprendizado, ampliando o repertório cultural e as compreensões sobre diferentes linguagens artísticas (Lopes; Macedo, 2011; Iavelberg, 2006).

Apresentamos, aqui, uma breve história do Tigrão, que fica no centro de Guarapari e faz parte do cenário do município, sendo bem lembrado pelas crianças.

A história do Tigrão de Guarapari³ começou no ano de 1972, quando a Esso, empresa petroleira norte-americana, realizou uma campanha em todo o Brasil, em que os postos de combustíveis recém-inaugurados da marca exibiam estátuas de tigres, símbolo da companhia, feitas de fibra de vidro. Um dos postos que participou da campanha foi o de um amigo do Seu Dino, o empresário Adir Bachu, localizado em Cobilândia, Vila Velha. Dino gostou da estátua e a pediu emprestada ao amigo, para que ela passasse um tempinho em seu posto, em Guarapari. Só que o que era para ser dez dias acabou virando 51 anos. De acordo com a consultora e professora de marketing digital, Diana Pádua, filha do Seu Dino, o tigrão

3 Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/10/2023/dono-do-tigrao-de-guarapari-completa-97-anos-e-recebe-homenagem>.

fez tanto sucesso com os turistas que o pai pediu diretamente à Esso para ficar com ele de vez.

Não levamos uma cópia que representasse a imagem do Tigrão. As crianças desenharam segundo sua imaginação. Não observamos dificuldades para realizar as criações. Elas comentaram que o Tigrão mudava de roupa: às vezes, aparece com uniforme de time de futebol ou de Natal, e, até de máscara, eles falaram que viram o personagem.

Os desenhos produzidos pelas crianças devem ser valorizados como expressões genuínas de suas percepções e emoções, e não como modelos técnicos (Lavelberg, 2006). A prática artística estimula autonomia e criatividade, permitindo que as crianças explorem livremente experiências visuais e simbólicas (Cunha, 2019). Para o projeto, as famílias receberam uma semana para realizar as atividades propostas, entregando, na aula seguinte, o questionário e a produção conjunta com as crianças.

Foram quatro as questões para responder, conforme a sequência: *a) Quais eram as brincadeiras favoritas quando eram pequenos? b) Vocês costumavam brincar junto com seus pais ou outros adultos? Quais atividades faziam juntos? c) Que lembranças vocês têm das praias, especialmente de Guarapari, na sua infância? Vocês se divertiam com atividades específicas, como construir castelos de areia ou coletar conchas? d) Escreva o nome do brinquedo que a criança/estudante mais gosta.*

O projeto “Baú de Memórias” buscou fomentar reflexões sobre as vivências lúdicas e afetivas das crianças e de suas famílias, promovendo diálogo e valorizando experiências individuais. As respostas ajudaram a resgatar memórias de infância e a evidenciar como brincadeiras e momentos compartilhados contribuem para a formação da identidade. Em seguida, as famílias realizaram uma produção artística memorial, intitulada “Minhas lembranças transformadas em Arte”, utilizando desenhos, pinturas, dobraduras ou outras formas escolhidas por elas. Essas composições foram inseridas no baú, preservando memórias individuais e coletivas.

Segundo Cunha (2019), a Arte funciona como espaço para resgatar lembranças e experiências, permitindo construir narrativas visuais que

conferem novos significados afetivos ao passado. Na semana seguinte, recolhemos as atividades enviadas pelas famílias para compor o baú de memórias, que seria apresentado na aula de culminância.

Durante a mesma aula, realizamos uma atividade de dobradura inspirada na obra “Barco com bandeirinhas e pássaros”, de Alfredo Volpi, conectando a pintura à temática da “praia” e discutindo cores, elementos do mar e detalhes da obra com as crianças.

- *Eu consegui dobrar, parece um chapéu!* (Criança 1, 2024)
- *E se fosse uma lancha, o que acha?* (Pesquisadora, 2024)
- *Acho que eu não consigo!* (Criança 2, 2024).

Após a conversa inicial, entregamos as folhas brancas para realizarem as instruções de dobras para fazermos um barquinho simplificado, de maneira que as crianças conseguissem realizar de forma autônoma, sem muita complexidade. As instruções foram seguidas, e as crianças, ao terminarem, fizeram ilustrações em seus barquinhos.

A partir desse diálogo, podemos observar a relação entre as crianças e os processos criativos, além de notarmos a maneira como enfrentam desafios durante atividades artísticas. A fala da criança expressa a descoberta e o prazer de conseguir transformar a dobradura em algo concreto, como um chapéu. Isso evidencia o poder da imaginação e da manipulação de materiais, que, segundo Lavelberg (2006), são ações fundamentais no desenvolvimento da expressão artística infantil. Ao declarar “acho que eu não consigo”, revelou a presença de limites percebidos pela própria criança diante de uma nova proposta. Dessa forma, o diálogo reflete as dinâmicas de descoberta e autoconfiança que a arte pode estimular nas crianças.

Chegou o dia tão esperado. Fizemos o levantamento dos dados produzidos, e, para a primeira pergunta sobre quais eram suas brincadeiras favoritas quando eram pequenos e se brincavam mais dentro de casa ou ao ar livre, obtivemos diversas respostas. Sobre as famílias que brincavam ao ar livre, houve 16 respostas. Muitas brincadeiras descritas referem-se a tradições de

uma época em que o acesso à *internet* e aos jogos eletrônicos não eram tão facilitados. A seguir, apresentamos alguns registros das famílias:

- *Sempre brincamos na rua, uma época em que tínhamos que inventar brincadeiras porque não tínhamos televisão, muito menos o celular. Estávamos sempre caçando um tesouro que nunca foi encontrado* (Família 1, 2024).
- *Brincamos de coisas que as crianças não brincam mais hoje. Tudo era brincadeira, até subir em árvore e ficar lá em cima sem fazer nada, olhando a vista* (Família 2, 2024).
- *Não tinha quintal, mas brincamos muito na casa dos amigos* (Família 3, 2024).
- *Gosto de Arte, sempre gostei. Minha brincadeira preferida era desenhar as coisas. Passava horas desenhando e gastando todas as folhas de um caderno velho* (Família 4, 2024).

Esse diálogo entre as famílias revela o valor das memórias afetivas relacionadas às brincadeiras e vivências da infância, oferecendo um contraste entre as experiências do passado e o contexto atual. As falas das famílias também destacam a importância do brincar livre, muitas vezes ao ar livre, em um tempo marcado pela criatividade e pela ausência de tecnologias, como televisão e celulares. Essa dimensão de inventar brincadeiras e explorar o espaço e o mundo ao redor conecta-se com o conceito de Certeau (1994) sobre as práticas cotidianas das quais a criatividade emerge a partir das situações do dia a dia, como “caçar tesouros” ou simplesmente observar a vista de uma árvore.

A resposta da família que introduz o ato de desenhar como uma brincadeira preferida evidenciou o papel da Arte como um canal de expressão pessoal desde a infância. Isso dialoga com as ideias de Iavelberg (2006) sobre a Arte como elemento essencial das experiências infantis, capaz de promover não apenas o entretenimento, mas também a construção de significados e o desenvolvimento da sensibilidade estética. As memórias compartilhadas pelas famílias, portanto, ressaltam como as brincadeiras e

as práticas artísticas moldaram suas infâncias e influenciaram suas visões de mundo, muitas vezes com um impacto duradouro.

Entre as brincadeiras citadas nas respostas das famílias, apareceram: *adedonha, amarelinha, bandeirinha, bicicleta, bolinha de gude, boneca, brincar com os irmãos, carrinho, casinha, dança da cadeira, fazer comidinha, jogar bola/futebol, jogar pedra no lago, jogo do potinho, lego, pé de litro, pega-pega, pião, pique alto, pique-bandeira, pique-esconde, pular corda, pular elástico, queimada, subir em árvores, vôlei e passar anel.*

A partir das respostas das famílias sobre as brincadeiras, podemos concluir que há uma diversidade de atividades lúdicas que atravessam gerações, muitas delas envolvendo interação física e criatividade, como *“pular corda”, “subir em árvores”, “fazer comidinha” e “pega-pega”*. Essas brincadeiras tradicionais, citadas pelas famílias, refletem um contexto em que o brincar era mais livre, com menos mediação de tecnologias e mais vínculo com o espaço ao ar livre, além de ser um processo coletivo que, frequentemente, envolvia irmãos ou amigos, como sugere a fala sobre *“brincar com os irmãos”*.

A resposta sobre a participação de pais ou outros adultos nas brincadeiras revela um dado interessante: dez famílias indicaram que brincavam juntos, enquanto sete responderam que não. Isso sugere que, para uma parte significativa dessas famílias, o brincar também era um espaço de interação em que os adultos participavam ativamente, o que pode ter fortalecido laços afetivos e proporcionado momentos de aprendizagem mútua. No entanto, também há uma parcela significativa segundo a qual as brincadeiras eram vividas de forma autônoma pelas crianças, evidenciando como, em alguns contextos, o brincar era visto como uma atividade mais independente.

Essas conclusões reforçam a importância do brincar na infância, tanto como prática social quanto como elemento cultural. O brincar alinha-se à ideia de que esse ato é uma forma de construir saberes e experiências, como discutido por Ferraço (2007). Além disso, a ausência da mediação adulta em algumas respostas pode refletir diferentes dinâmicas familiares e sociais em que as crianças desenvolviam autonomia e criatividade no brincar.

Na sequência das perguntas sobre brincar junto com os pais ou outros adultos, houve dez famílias que responderam que brincavam juntos, uma família respondeu com os irmãos e sete que não brincavam juntos.

Na resposta à pergunta que se referiu a lembranças da praia, 11 famílias responderam que não moravam em Guarapari e, no local onde residiam, não havia praia; oito responderam que frequentavam à praia, e, entre as brincadeiras que lá faziam, estavam: fazer castelo de areia, pegar onda, pular onda, cavar buraco, coletar conchinhas, brincar de rolar na areia, piscina de areia e uma resposta em que o familiar aprendeu a nadar na Praia do Morro.

Sobre a última questão, acerca do brinquedo preferido da criança (estudante), foram citados: *bonecos, pelúcia, massinha, boneca, cozinha, co-midinha, bicicleta, torta na cara, carrinho, moto, bola, games, caminhão, lego, karaokê, pular corda, pega-pega e pique-esconde*. Identificamos que a maioria das famílias recorda uma infância repleta de brincadeiras, muitas das quais foram sendo gradualmente deixadas de lado devido ao avanço da tecnologia.

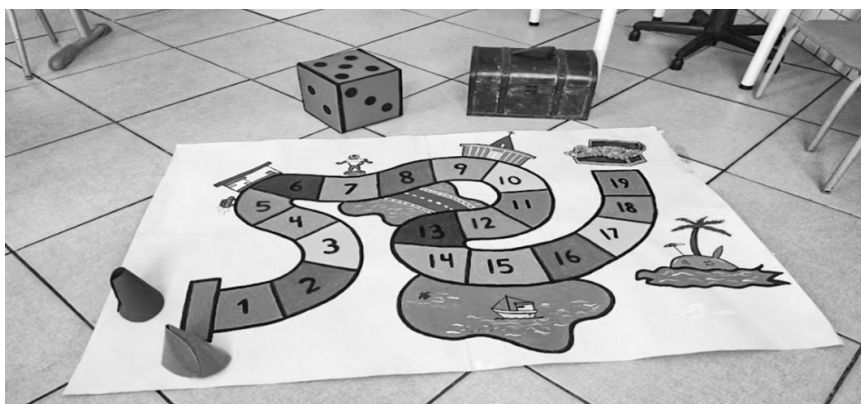
Atividades como pular corda, brincar de pega-pega ou subir em árvores, que marcaram gerações passadas, têm perdido espaço no cotidiano das crianças, especialmente com a presença crescente de dispositivos eletrônicos. Além disso, as respostas indicam que muitas crianças atualmente não participam tanto de brincadeiras em família; em parte, devido à rotina intensa de trabalho dos responsáveis, o que limita o tempo disponível durante a semana. No entanto, os momentos de lazer em família costumam se concentrar nos fins de semana, aproveitando o ambiente litorâneo da cidade, o que mostra que o espaço ainda oferece oportunidades valiosas para o brincar coletivo e para o fortalecimento dos laços familiares.

A partir das respostas das famílias, decidimos compor um jogo para que, ao final dele, as crianças pudessem abrir o baú em que estavam as atividades de todos e pudessem compartilhar como foi a atividade feita em família. Denominamos o jogo *Trilhas por Guarapari*, uma atividade lúdica e interativa realizada pela pesquisadora em que as crianças puderam explorar os pontos turísticos e culturais de Guarapari, além de vivenciarem arte e brincadeiras tradicionais. Na aula de culminância do projeto,

organizamos uma versão do jogo em formato de trilha gigante, como foi carinhosamente apelidada pelas crianças. Durante a atividade, elas avançaram pelo tabuleiro, cumprindo diferentes desafios até chegarem ao grande objetivo: o baú de memórias. A criança que chegasse primeiro à última casa poderia abrir o baú e descobrir o tesouro.

A trilha foi cuidadosamente pintada em cartolinas, e cada casa do jogo continha desafios que estimulavam a criatividade e o trabalho em equipe. Ao jogarem o dado, as crianças avançavam em direção ao baú, tornando o processo divertido e envolvente, integrando aprendizado e ludicidade.

Imagem 9 – Jogo Trilhas por Guarapari



Fonte: Nascimento (2024).

- *É uma trilha gigante! Quem vai jogar primeiro?* (Criança 1, 2024).
- *Ela trouxe o mapa do tesouro. Eu quero abrir o baú* (Criança 2, 2024).
- *Não pode. A tia que vai falar* (Criança 3, 2024).
- *Nossas atividades estão dentro?* (Criança 4, 2024).
- *Eu gosto de jogar, mas nunca vi um jogo desses tão grande!* (Criança 5, 2024).
- *Tudo de jogo, eu já sei. Eu jogo há muito tempo* (Criança 6, 2024).

Imagem 10 – Regras do jogo Trilhas por Guarapari

Jogo Didático: Trilha de Guarapari

Objetivo do jogo: percorrer a trilha de Guarapari, passando por diferentes pontos turísticos e aprendendo sobre a cidade. O primeiro jogador a chegar ao final da trilha é o que vai abrir o baú de memórias.

Componentes do jogo: Turma da educação infantil.

Tabuleiro de papel: Um tabuleiro desenhado com uma trilha que passa por pontos turísticos de Guarapari.

Regras do jogo:

Início: Todos os jogadores começam na casa 1. Para avançar as casas, dois peões, pois duas crianças participam de cada vez, mas todos passam pela oportunidade de jogar o dado.

Ordem de jogo/movimento: Os jogadores jogam o dado para determinar a ordem de seguimento das casas. Cada jogador, quando lança o dado, tem a oportunidade de avançar o número de casas correspondentes à casa que parar. A pesquisadora passa a instrução do que deve fazer; pode ser que avance ou retroceda.

Casas artísticas: Algumas casas requerem que o jogador faça uma pequena atividade artística relacionada.

Desafios: Os desafios podem variar; aqui estão alguns exemplos:

Perguntas: Qual o nome da praia que fica perto da escola?

Desenho: Desenhe no quadro a escultura do Marlim da Praia do Morro.

Mímica: Imite a pose da estátua que tem no Morro da Pescaria.

História: Conte uma história sobre uma visita à praia.

Música: Cante uma música que tenha a palavra peixinho.

Recortar: Recorte o contorno da obra de arte que está com a professora.

Final: O primeiro jogador a alcançar a última casa abre o baú com as atividades que trouxeram das famílias.

Exemplos de Casas Especiais e Desafios:

Casa 3: Volte duas casas.

Casa 5: Desafio de Desenho – Desenhe o Tigrão.

Casa 9: Faça Frottage de uma textura.

Casa 12: Desafio de Mímica – Imite um pescador na praia.

Casa 14: Desafio de História – Fale sobre um passeio que fez na cidade, por trenzinho ou outro transporte.

Casa 19: Desafio da pintura: Pegue a imagem com o professor e pinte o peixe bem colorido.

Fonte: Nascimento (2024).

O jogo era um tabuleiro gigante, feito em uma cartolina com várias trilhas numeradas. As crianças usavam um peão para andar pelas trilhas; a cada vez que jogavam o dado, avançavam ou voltavam algumas casas, tornando a brincadeira uma grande aventura! O professor e a pesquisadora davam as instruções a cada jogada. As casas do jogo mostravam ilustrações de praia e monumentos de Guarapari, enquanto, para as crianças, houve também uma oportunidade de relembrar a história e a cultura da cidade. Elas também faziam tarefas divertidas, como pintar, desenhar ou cantar.

O jogo teve desafios e perguntas, o que deixava tudo mais empolgante, ajudando a conhecer melhor a cidade e suas memórias através de brincadeiras e artes. Fizemos algumas regras e orientações que foram passadas oralmente para as crianças.

Montamos o jogo no chão da sala juntamente com o baú, no qual estavam as devolutivas das atividades feitas em família. Quando as crianças chegaram à sala, fomos registrando algumas conversações. Foi muito interessante observar a reação delas, pois se envolveram na proposta. Estávamos também entusiasmados quanto ao resultado, atentos às práticas e narrativas cotidianas, como nos ensina Certeau (1994).

Escutar as vozes das crianças significava reconhecer e valorizar suas formas de pensar, sentir e criar, respeitando suas lógicas e inventividades únicas. As invenções podem ser aprimoradas quando praticadas, como nos orienta Ferraço (2007). Pensamos o currículo como redes de saberes e fazeres cotidianos, o que significa enxergar tudo que vivemos na escola como parte dele. O currículo é aquilo que praticamos, sentimos e experienciamos diariamente, o que nos alegra e nos faz aprender e enfrentar os desafios de estar na escola. Empolgados e juntos, professor, pesquisadoras e praticantes, iniciamos o jogo.

- *Eu sei contar, caiu o número 4 no dado* (Criança 1, 2024).
- *É melhor andar com o peão de casa em casa na trilha. Vai estragar o jogo da professora pisando em cima* (Pedagoga, que passou pela sala).

- *Casa 5: Imite a estátua do Marlim da Praia do Morro* (Pesquisadora, 2024).
- *Muito fácil!* (Criança 1, 2024).
- *Casa 12: Desenhe no quadro o Tigrão de Guarapari* (Pesquisadora, 2024).
- *Eu já sei, nós já fizemos na atividade* (Criança 2, 2024) (Relato de diário de campo, 2024).

Optamos por usar os peões, como inicialmente sugerido e, cada vez que andavam as casas, havia tarefas para serem cumpridas. Ao indicarmos as tarefas, as crianças imediatamente realizavam, e uma nova dupla participava da brincadeira. As memórias das praias e dos monumentos de Guarapari foram bem lembradas pelas crianças.

Os comentários das crianças durante o jogo de trilha revelam sua familiaridade com os elementos culturais e artísticos locais, como o Marlim da Praia do Morro e o Tigrão de Guarapari. A resposta da criança, ao afirmar que imitar a estátua do Marlim era “muito fácil”, demonstra como esses marcos são parte de seu cotidiano visual e simbólico, facilitando o reconhecimento e a interação com eles. Já a resposta da criança, ao dizer que sabe desenhar o Tigrão por já ter feito isso em outra atividade, evidencia o poder da repetição e da experiência no processo de aprendizagem, conforme defendido por Lave (2006).

Essas interações mostram como a Arte e a cultura local, quando incorporadas ao contexto educacional, promovem o engajamento e fortalecem a conexão das crianças com seu entorno, transformando o jogo em uma experiência significativa de aprendizado.

As crianças, ao serem chamadas em duplas para realizarem as tarefas do jogo, aguardavam os comandos conforme as trilhas por que passavam. Elas expressavam suas ideias através de desenho, memórias de música e danças espontâneas. As artistagens fluíam.

A criança que aprende e se desenvolve nos planos da expressão e da construção artística ganha visibilidade, participação cultural e social nos

âmbitos micro e macro de sua vida, tanto no período escolar como ao longo da vida, expande as capacidades cognitivas e sensíveis em todas as suas experiências escolares e extraescolares (Ia-velberg, 2003, p. 20).

Percebemos, com a autora, que esse processo amplia capacidades cognitivas e enriquece as suas vivências, suas artistagens e brincadeiras, dentro e fora da escola. Com base nas contribuições de Kishimoto (2011), entendemos que as brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, funcionando como uma forma privilegiada de aprendizado. Através do brincar, as crianças não apenas exploram o mundo ao seu redor, mas também desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e motoras, além de construírem significados a partir de suas experiências.

É no ato de brincar que elas experimentam, testam limites, resolvem problemas e expressam sua criatividade, tornando-se protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, as brincadeiras, tradicionais ou vinculadas a referências culturais, como o jogo *Trilhas por Guarapari*, não são apenas momentos de diversão, mas oportunidades essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

- *Pegue o giz de cera e faça uma frottage.*
- *Eu não sei o que é isso (Criança 1, 2024).*
- *Frottage é uma arte em que a gente “esfrega” para fazer o desenho aparecer! Você coloca um papel em cima de algo com texturas, como uma folha ou moeda, e depois passa o giz de cera em cima. O desenho de baixo vai aparecer no papel como mágica! Pegue o material com o professor para realizar a atividade (Pesquisadora, 2024).*
- *Muito legal, sai a marca igual! (Criança 2, 2024).*

O jogo foi avançando e fomos chegando às casas finais. As crianças estavam esperando a abertura do tesouro, e chegou o momento de abriremos o baú de memórias. Preparamos uma sequência de colagens em cartolina de todas as artistagens feitas em família, e, ao abrirem o baú

e desenrolarem as folhas, tiveram a oportunidade de contar como foi a experiência em casa da atividade proposta.

- *A minha é a dobradura de barquinho* (Criança 1, 2024).
- *Meu desenho sumiu! (Estava procurando)* (Criança 2, 2024).
- *Eu fiz com giz de cera. Essa é minha!* (Criança 3, 2024).
- *Eu e minha mãe fizemos uma bicicleta* (Criança 4, 2024).
- *O meu é aviãozinho de papel* (Criança 5, 2024).
- *A mamãe desenhou, e eu pinteí. Meu desenho é sobre a praia. Essa é minha mãe e meu pai. Eu brincava de maquiagem* (Criança 1, 2024).
- *Na minha atividade, eu desenhei a aula de arte com você, tia* (Criança 2, 2024).
- *Eu e minha família na praia, com meus brinquedos* (Criança 3, 2024).
- *Minha mãe que desenhou minha bicicleta* (Criança 4, 2024).
- *Meu coelho e animais do jardim e eu* (Criança 5, 2024).
- *Eu fiz minha casa e nossa brincadeira de casinha* (Criança 6, 2024).
- *Nossa brincadeira de jogar bola e correr* (Criança 7, 2024).

Deixamos que explorassem as imagens que eles fizeram com a família. Era uma enorme alegria ao identificar a sua artistagem no mural que montamos. Ainda pedimos que as crianças contassem como foi sua experiência na atividade, logo apontavam suas artistagens e tinham muitas histórias.

As falas das crianças revelam como suas experiências e vivências pessoais se entrelaçam com a prática artística, refletindo a importância do desenho como uma forma de expressão e comunicação de suas identidades

e memórias. A criança que mencionou a colaboração com a mãe destacou como a Arte se torna um espaço de interação familiar e de construção de memórias, alinhando-se com as ideias de Ferraço (2007), ou seja, um meio significativo para as crianças expressarem suas vivências.

Além disso, as lembranças das crianças sobre a praia, a bicicleta, os animais e a casinha mostram a riqueza do cotidiano familiar e das interações sociais, reforçando a ideia de que as brincadeiras e as experiências compartilhadas em família são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

A composição que entrelaça as histórias das crianças, das famílias, da comunidade, da praia, da cidade, da escola e da universidade foi tão significativa que nos inspirou a elaborar uma literatura infantil, *Os tesouros do baú de Guarapari* (Nascimento; Nunes, 2025), que embala nossos sonhos, brincadeiras e amor pela infância, por Guarapari e pela brincadeira.

Ainda ressaltamos que Kishimoto (2011) destaca que, por meio do brincar, as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Assim, essas interações ilustraram como a Arte e o brincar se entrelaçam na formação das identidades infantis, promovendo aprendizagens significativas que vão além do espaço escolar.

Cada criança, após compartilhar suas memórias e artistagens feitas em família, recebeu um diploma de artista para levar para casa. Segundo Lavelberg (2006) e Cunha (2019), a criança pode ser considerada um pequeno artista no sentido de manifestar criatividade, imaginação e capacidade expressiva de maneira única, não como um profissional, mas como alguém que cria, que tem ideias. Para essas autoras, o processo artístico na infância é marcado pela liberdade de experimentar e pelo valor do fazer artístico, não pelos resultados. O diploma de artista, nesse contexto, simboliza o reconhecimento da criança como sujeito criador, que constrói sentido e significado por meio de suas produções, participando ativamente de seu próprio desenvolvimento cognitivo, que flui a partir das experiências vividas.

Assim como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil afirma que “[...] o principal indicador da brincadeira, entre as crianças é o

papel que assumem enquanto brincam” (Brasil, 1998a, p. 27), entendemos que são oportunidades de experienciar, de aprender com o outro e de compartilhar saberes.

Foram muitas experiências compartilhadas! Depois de abrirem o baú de memórias, as crianças compartilharam suas vivências com alegria, revelando como as lembranças evocadas pelas brincadeiras e histórias se conectaram às suas próprias afeições, criando laços entre o passado e o presente de forma criativa e envolvente. As imagens são as produções elaboradas pelas famílias e pelas crianças, que preencheram de memórias o baú de tesouros.

Algumas produções surgiram de forma espontânea, dialogando com Lavee (2006), que discute a importância da espontaneidade no processo educativo. Essas produções estavam fora dos limites da folha de atividades, como se o tempo de brincar ainda se fizesse vivo e presente. Acreditamos que tais produções tenham sido feitas pelas famílias, pois eram representações através de dobraduras de barcos e aviões de papel, indo além das propostas iniciais. Além dos desenhos feitos nas folhas, essas famílias exploraram outras formas de expressão criativa, revelando seu desejo de continuar experimentando e reinventando o que aprenderam há muito tempo, misturando arte e brincadeira de maneira livre e imaginativa.

A experiência ocorre quando há um encontro ou relação com algo que se vivencia. Segundo Larrosa (2002), a experiência é algo que nos atravessa profundamente, pois ela envolve o processo em que somos afetados e, por vezes, modificados pelo que nos acontece. Nesse contexto, entendemos que os educadores têm o papel de oportunizar brincadeiras às crianças, criando condições para que essas experiências sejam enriquecidas por aprendizagens significativas.

Como docentes, percebemos que a atividade do jogo despertou grande interesse nas crianças. Nossa proposta com o jogo *Trilhas por Guara-pari* foi relevante em seu resultado como uma estratégia para engajá-las no cotidiano vivido. Ao enfrentar situações lúdicas, elas se conectaram de forma mais natural ao que lhes foi ensinado, facilitando, dessa maneira, o processo de ensino.

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno (criança) diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola (Kishimoto, 1994, p. 13).

A importância do brincar e criar ambientes adequados que favoreçam a realização de jogos e brincadeiras parece não tão evidente no contexto em sala de aula, à qual as crianças chegam, sentam-se em suas cadeiras e esperam a programação da atividade do dia. Entendemos que o brincar é uma atividade dinâmica, que apresenta diferentes formas e concepções, levando em consideração as diferentes gerações e os múltiplos contextos. Quanto a importância das brincadeiras, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998a, p. 27) retrata a brincadeira como uma linguagem infantil:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

A brincadeira infantil é marcada pela liberdade e despreocupação, permitindo que as crianças explorem espontaneamente. Elas brincam para se divertir e liberar energia de forma natural e autônoma. Enfatizar o brincar aproxima um momento de criação e invenção, permitindo que

a criança saia dos modelos existentes e construa seu próprio brinquedo, podendo ser até imaginário, cheio de fantasias, pois, de fato, estimula sua imaginação, sua criatividade e seu desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas.

O brincar na Educação Infantil é essencial para promover a exploração livre e o estímulo à criatividade. Quando integrada à aula de Arte, essa ludicidade ganha um espaço por meio do qual a criança pode experimentar novas formas de expressão, ampliando suas capacidades cognitivas e sensíveis (Iavelberg, 2006). Dessa forma, o brincar se transforma em uma prática pedagógica que, além de divertir, contribui para o desenvolvimento.

Brinquedos e brincadeiras que atravessam o tempo

Imagem 11 – Exposição de Ivan Cruz



Fonte: Nascimento (2024).

Na infância, a Arte estimula imaginação, criatividade e expressão de emoções, oferecendo experiências diversificadas de aprendizagem (Barbieri, 2012). Conforme Corazza (2006), artista envolve arriscar-se no processo criativo sem buscar um produto final acabado. O aprendizado na Educação Infantil ocorre de forma integrada nos diferentes campos de experiência, sendo a brincadeira fundamental para promover um ambiente lúdico que

favorece a expressão, a fantasia e o desenvolvimento das crianças. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998a, p. 23).

Com base nas devolutivas das famílias sobre brincadeiras da infância, foi elaborada uma metodologia lúdica que integrasse experiências artísticas e o brincar, utilizando obras do artista Ivan Cruz. Suas pinturas destacam a infância, valorizando brincadeiras como amarelinha, bola de gude e cabra-cega, enfatizando identidade, autonomia e imaginação. Na sala de aula, as crianças observaram as obras, discutiram cores, espaços e interações. Foram apresentadas imagens sem cores para realizar atividades com tinta, proporcionando contato com materiais ainda não explorados devido a restrições anteriores.

No primeiro momento, depois do diálogo inicial, perguntamos às crianças sobre as brincadeiras expostas: se conheciam, se já haviam brincado e se poderiam falar um pouquinho sobre elas. Pedimos para irem bem perto das imagens para fazer a observação e fomos apresentando cada uma delas.

- *Eu conheço todas as brincadeiras!* (Criança 1, 2024).
- *Eu não conheço brincadeira “bafo”. O que é isso?* (Criança 2, 2024).
- *Eu acho que vocês conhecem com outro nome. Eu vi esses dias alguns de vocês segurando na hora do recreio. Vocês jogam cartinha?* (Pesquisadora, 2024).
- *Eu jogo, eu sei!* (Criança 3, 2024).
- *É cartinha?* (Criança 4, 2024).

— *As brincadeiras têm nomes diferentes em alguns lugares, não é, tia?* (Criança 5, 2024).

— *Eu tenho cartinha. Olha aqui, tia* (Criança 6, 2024).

As obras de Ivan Cruz em exposição retratam brincadeiras tradicionais, destacando a riqueza cultural e a importância do lúdico. Tais representações resgatam a simplicidade e a profundidade dos jogos infantis, evidenciando como eles são fundamentais para o aprendizado de valores, para a convivência e para a liberdade de imaginação. Em nossas aulas, tratamos do uso social e cultural dessas obras, que inspiram os modos de brincar e de se apropriar das brincadeiras tradicionais.

As imagens apresentam um cenário bem caracterizado: ruas de terra, casas simples e semelhantes, com telhados triangulares, e o uso de cores vibrantes tanto nas construções quanto nas roupas das crianças. A diversão ocorre no exterior das casas, num ambiente calmo e sereno que estimula o brincar e a criação. Entendemos que “[...] ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas” (Brasil, 1998b, p. 15). Participar de atividades lúdicas, como brincar, jogar, imitar, criar ritmos e movimentos, permite que as crianças possam assimilar aspectos da cultura a que pertencem. Isso significa que, ao se envolverem nessas práticas, eles aprendem e reproduzem comportamentos, gestos, valores e tradições culturais, desenvolvendo tanto suas habilidades físicas quanto seu entendimento sobre o mundo ao seu redor.

Convidamos as crianças para recriar as brincadeiras inspiradas nas obras de Ivan Cruz dentro da sala de aula, único espaço disponível, já que as áreas externas estavam ocupadas com professores em aula de Educação Física. Assim, organizamos pequenos grupos, duplas ou, quando necessário, atividades individuais para que todos pudessem participar. Uma preocupação nos acompanhava para realizar as propostas da aula:

Em nosso plano, desejamos que as crianças participem e sejam livres para expressar-se nesse tempo de interações e brincadeiras. A sala de aula é pequena. Vamos utilizar a lateral da sala para fazer

as brincadeiras. Como foi feito até aqui, é um espaço bem restrito (Diário de campo, 2024).

O trabalho prosseguiu com o desenvolvimento de algumas brincadeiras presentes nas obras de Ivan Cruz, tais como: *amarelinha, cabra-cega, brincadeira de roda, cabo de guerra*, entre outras. Em relação às brincadeiras, *aviãozinho e barquinho de papel*, por exemplo, foram confeccionados os respectivos brinquedos juntamente com as crianças para que elas brincassem. Fizemos uma amarelinha improvisada com fita adesiva. Aproveitamos o espaço ao lado das cadeiras, pois era o ambiente disponível. Brincamos também de cabra-cega. Pedimos que procurassem o colega indo em direção à carteira em que costumava se sentar para tentar acertar a localização com olhos vendados.

- *Eu amo brincar de amarelinha (pulando e cantando: um, dois, três) (Criança 1, 2024).*
- *Podia ter uma assim aqui dentro da sala (Criança 2, 2024).*
- *Você pode deixar aqui para sempre? (Criança 3, 2024).*
- *Quando tiver muito dever, a gente pode brincar um pouquinho e descansar (Criança 4, 2024).*

Cantamos cantigas de roda para brincar de “rodinha”, como as crianças mencionaram. No espaço restrito em que estávamos, participaram menos crianças da brincadeira de cabo de guerra, oportunizando a ludicidade entre a Arte e a brincadeira. Para enfatizar a relevância do brincar na rotina das crianças, a BNCC (Brasil, 2018, p. 37) ressalta:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Ferraço (2007) nos convida a refletir sobre que sentidos de currículo estão se movimentando nas práticas cotidianas. Os sentidos de currículo que emergem nas práticas cotidianas se constroem a partir da interação entre professores, crianças e ambiente escolar, abrindo espaço para experiências criativas e espontâneas. Um exemplo disso foi a brincadeira de amarelinha feita com fita adesiva, improvisada no chão da escola, quando as crianças se envolveram ativamente, transformando o espaço em lugar de aprendizagem e socialização.

Inspiradas em Certeau (1994), podemos pensar essa prática como uma forma de “invenção do cotidiano”, em que os sujeitos modificam o uso convencional dos espaços e materiais, construindo currículos; conforme Ferraço (2008), o currículo realizado pelos praticantes com valorização da prática.

A brincadeira de cabra-cega, adaptada com todos sentados e a criança procurando os colegas em seus lugares, exemplifica como a ludicidade pode ser reinventada mesmo em espaços restritos. Segundo Kramer (2000) e Ostetto (2010), essas práticas permitem que as crianças exerçam a imaginação e a criatividade, promovendo interações que vão além da rotina escolar.

Ao brincarem, elas vivenciam experiências relevantes que promovem a interação social, estimulam os sentidos e ampliam a compreensão espacial, conforme explica Ferraço (2007), que ressalta a relevância de práticas pedagógicas centradas no protagonismo das crianças. Kishimoto (1994) destaca que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo uma atividade natural e constante no cotidiano das crianças. Elas precisam brincar, explorar e interagir com o ambiente ao seu redor.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerar-se que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas

cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (Kishimoto, 1994, p. 36).

Brincar de cabo de guerra em um espaço apertado de sala de aula revela a capacidade que têm as crianças de transformar os limites físicos em oportunidades criativas de interação, refletindo o que Certeau (1994) chama de “táticas do cotidiano”. Segundo Kohan (2007) e Lavelberg (2006), a Arte e a brincadeira na infância são formas de expressão que ampliam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo em condições adversas.

Essas práticas permitem que as crianças explorem, de forma criativa, novas maneiras de se relacionar com o corpo, o espaço e os colegas, tornando o ambiente de ensino mais dinâmico e inclusivo, pois possibilitam que fluam os saberes que carregam consigo, como a música cantada, os movimentos reproduzidos em cantigas aprendidas em um outro dia.

Propomos brincar de roda, e as crianças, com alegria, levantaram as mãos, demonstrando o desejo de participar. Esse momento reflete o que Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) destacam sobre a criança como sujeito ativo em suas experiências: que, ao interagir com o mundo ao seu redor, manifesta suas vontades e expressa sua criatividade. Além disso, conforme Lavelberg (2006), práticas como essas valorizam a interação lúdica como um espaço essencial para o desenvolvimento das potencialidades artísticas e sociais das crianças.

- *Que música vocês querem cantar?* (Pesquisadora, 2024).
- *A da casinha* (Criança 1, 2024).
- *Pode cantar, então, que eu vou filmar* (Pesquisadora, 2024).
- *Era uma casinha, bem fechada* (Criança 2, 2024).
- *Essa não dá para rodar* (Criança 3, 2024).
- *Então, vamos cantar “Ciranda, cirandinha”* (Criança 4, 2024).

A brincadeira de rodinha com cantigas, sob a ótica dos estudos com crianças feitos por Nunes e Neira (2019), é uma prática que valoriza as brincadeiras infantis e a coletividade, promovendo a socialização e o desenvolvimento tanto motor quanto cognitivo. Ao entoarem cantigas, as crianças expressam saberes e emoções de forma lúdica, criando um ambiente de aprendizagem em que o corpo e a música se integram ao currículo. Essa prática reforça a importância das brincadeiras tradicionais no desenvolvimento integral dos alunos, resgatando saberes e fortalecendo vínculos.

As crianças sempre são muito espontâneas. Observamos suas expressões, integrando música, movimento e imaginação. A BNCC orienta sobre a música na Educação Infantil, destacando como é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois “possibilita que elas experimentem, imitem, criem e se expressem por meio de sons, ritmos, melodias e canções, ampliando suas capacidades de percepção auditiva e expressão” (Brasil, 2018, p. 43).

São possibilidades que envolvem a Arte na Educação Infantil e abrem múltiplas amplitudes de expressão, permitindo que as crianças explorem novas formas de comunicação, criatividade e sensibilidade. Nesse contexto, conforme Certeau (1994), as crianças podem se apropriar das propostas pedagógicas como táticas, ressignificando-as a partir de suas vivências e promovendo uma interação criativa e significativa.

Aviãozinho de papel foi uma brincadeira que, depois de construirmos juntos, as crianças levaram para brincar em casa, envolvendo também suas famílias. Algumas crianças ficaram entusiasmadas para continuar a brincadeira na sala de aula, mas conversamos sobre a necessidade de um espaço amplo para que o avião pudesse “voar” mais longe. Orientamos que guardassem os aviões na mochila, incentivando o cuidado com suas criações e ressaltando a importância de compartilhar a diversão em outros ambientes, a fim de ampliar a experiência para além da escola.

No contexto da Educação Infantil, o brincar assume um papel central e espontâneo, manifestando-se de forma livre e criativa nos mais variados momentos do cotidiano. Essa característica evidencia a riqueza das interações e do imaginário infantil, reforçando o poder da brincadeira como

elemento essencial para o desenvolvimento e a expressão das crianças. É nesse cenário que concordamos com a ideia de que a brincadeira “[...] surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário”. (Kishimoto, 2010, p. 1).

- *Tia, a minha amiga quer pintar tudo sozinha. Eu quero ir também* (Criança 1, 2024).
- *Eu vou pintar só essa parte, mas depois vou fazer o quê?* (Criança 2, 2024).
- *Pinturas, é isso* (Criança 3, 2024).
- *Você vem outro dia de novo com tinta?* (Criança 4, 2024).
- *Foi a melhor aula de todas!* (Criança 5, 2024).

As crianças não haviam usado a tinta na aula de Arte desde o início do ano, como mencionamos anteriormente, pois havia receio de sujar as crianças e a sala de aula e de que não correspondessem aos comandos solicitados pelo professor.

No planejamento, decidimos oportunizar o uso da tinta, de forma que as crianças pudessem ter a experiência de pintar utilizando o pincel. Levamos obras do artista Ivan Cruz, impressas e sem cores, e as colocamos no quadro. Convidamos as crianças para irem pintar. Foi um momento de muita expectativa por parte das crianças e nossa também. A expectativa das crianças ao usar tinta pela primeira vez na Educação Infantil, depois de terem acesso apenas a lápis de cor, era palpável. Ao explorarem novas cores e texturas, elas descobriram novas formas de expressão e experimentação.

Iavelberg (2006) destaca que a introdução de diferentes materiais amplia os horizontes artísticos das crianças, enquanto Ferraço (2011) e Certeau (1994) sugerem que essa liberdade criativa transforma o espaço escolar em um lugar de invenção, no qual o currículo é tecido pela prática cotidiana e pela ludicidade das experiências.

As crianças participaram da atividade proposta e, embora tenham suado apenas as mãos em alguns casos, ficaram admiradas ao final das

produções com o resultado. Foi uma experiência de se expor ao novo, ao desconhecido e à possibilidade de erros. Abramowicz (2003) afirma que a exploração e os erros fazem parte do processo de aprendizagem. Foi uma oportunidade crucial: se não tivéssemos nos arriscado a utilizar o recurso, a pesquisa iria finalizar e as crianças ficariam sem explorar um elemento fundamental, que é o uso da pintura com tinta.

Defendemos que a Educação Infantil deve ser um espaço de estímulo à curiosidade e ao desenvolvimento da autonomia das crianças por meio de atividades que as envolvem no processo de aprendizagem, assim como expressa a BNCC:

[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (Brasil, 2018, p. 41).

Por meio de práticas como desenho, pintura, música e movimento, elas constroem significados. A experiência vivenciada pelas crianças ao longo das atividades artísticas revelou o quanto o fazer artístico, por meio de práticas como as dobraduras, os desenhos e as pinturas com lápis de cor, enriqueceram seu desenvolvimento expressivo e criativo. As brincadeiras durante as aulas possibilitaram um ambiente dinâmico no qual as crianças não apenas experimentaram diversas técnicas, mas também exercitaram sua imaginação e liberdade de criação.

Sob a ótica de Certeau (1994), os praticantes, articularam estratégias e táticas para reinventar o cotidiano da sala de aula, modificando as práticas pedagógicas em espaços de inventividade e “artistagens”. Essas ações reforçam a importância da Arte como meio de ampliar horizontes, fomentar a autonomia e abrir novos caminhos para a expressão infantil.

Assim, percebemos que a infância se revela como um momento pleno de significados próprios, conforme as reflexões de Kohan (2011) sobre a infância como um tempo de experiência singular e aberta ao novo. Com a valorização das brincadeiras descritas por Kishimoto (1994) como práticas

fundamentais para o desenvolvimento e a expressão infantil, vislumbra-se um campo fértil de descobertas e aprendizagens no espaço escolar.

Certeau (1994), ao discutir as práticas cotidianas, contribui para entendermos como as crianças reinventam o espaço e as regras, subvertendo as estruturas formais e criando modos de ser e estar no mundo através de suas brincadeiras. Ferraço (2007) nos faz olhar com mais atenção para esse cotidiano escolar em que as práticas educativas e as experiências das crianças são dinâmicas e repletas de possibilidades de criação e interação, quando seus saberes se evidenciam nas experiências praticadas. Assim, ao integrar saberes e fazeres em diversas temáticas, esta pesquisa demonstra a importância de criar um ambiente educativo em que as experiências são valorizadas, ampliando as aprendizagens das crianças.

As experiências com as turmas de Educação Infantil mostram que a Arte pulsa no cotidiano, mesmo quando os recursos são escassos, quando o espaço é apenas a sala de aula regular ou as atividades começam de modo mais tradicional. Ao escutar as crianças e dar espaço às suas criações — seja ao pintar dentro do contorno, ao transformar objetos em histórias ou ao colorir uma folha para o caderno de Arte —, percebemos que cada gesto artístico carrega aprendizagens, memórias e interpretações próprias. A pesquisa com as crianças evidencia, assim, que é no encontro entre planejamento docente, invenção infantil, composição com diferentes instituições (escola, universidade, família, secretaria) e apoio institucional que podemos construir práticas verdadeiramente formadoras e transformadoras.

São tantas possibilidades que continuamos a transitar por elas num percurso que avança cotidianamente enquanto docentes.

Agora é com você! Vamos enriquecer o nosso baú!

Esta seção convida você a pensar em seus processos de formação, docência e artistagens. *Quais conexões e efeitos o seu trabalho produz com as famílias, o bairro e a cidade? Se pudesse escrever uma política pública para a infância, o que colocaria como prioridade no baú das*

artes? Compartilhe suas problematizações conosco! É uma alegria ampliarmos juntos as compreensões sobre o cenário atual!





CAPÍTULO 7.

UMA PAUSA NO PERCURSO

[...] Tais redes das quais nós participamos e que não estão fora da escola, elas estão dentro da escola, porque vão dentro das pessoas que vão à escola fazer a escola (Alves, 2012, p. 12).

Que tesouro você guarda do encontro entre Arte, infância e docência? Em nossa trajetória de pesquisa, foram explorados os modos como as crianças se envolvem com as práticas artísticas no contexto da Educação Infantil, especialmente através do conceito de artistas em formação. Ao longo das atividades desenvolvidas, ficou evidente que a Arte, mais do que uma simples atividade pedagógica, constitui-se como um campo fértil para a expressão de saberes, sentimentos e vivências das crianças.

Nesse processo, as práticas pedagógicas e o currículo emergem como elementos fundamentais para estruturar e potencializar essas expressões. O cotidiano, nesse sentido, mostrou-se um território essencial em que as experiências sensíveis e os processos criativos surgem de forma espontânea e enriquecedora.

Os estudos trouxeram uma série de contribuições significativas para o campo da Educação Infantil, especialmente no ensino de Arte. Com um olhar atento às práticas curriculares, à formação docente e à valorização do contexto cultural, destacamos:

- **Revisão de literatura e mapeamento acadêmico (2019–2023):**

A pesquisa bibliográfica incluiu um levantamento abrangente das dissertações e teses disponíveis na plataforma da Capes, compreendendo o período de 2019 a 2023. Esse mapeamento permitiu identificar tendências, lacunas e avanços nas pesquisas sobre práticas artísticas na Educação Infantil. Dessa forma, foram alinhadas as direções atuais e passadas que influenciam e fundamentam a prática docente e o ensino de Arte.

- **Formação de professores e diálogos pedagógicos:**

A participação em encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação apresentou algumas dificuldades enfrentadas pelos professores de Arte na Educação Infantil. Durante o dia de formação, foram discutidos desafios como a ausência de uma sala de Arte nas escolas e a necessidade de ampliação de conteúdos, como o uso de materiais diversos (tintas, massinhas e desenhos). Esse diálogo ressaltou a importância de criar espaços mais equipados e de estimular a criatividade das crianças de forma contínua e envolvente.

- **Ampliação das práticas curriculares e colaborações interinstitucionais:**

Destacamos a articulação entre a Universidade Federal do Espírito Santo, o grupo de pesquisa Ciclos e a escola pública em Guarapari. A colaboração gerou um terreno fértil para experimentações com contação de histórias e práticas artísticas, promovendo uma integração mais rica entre

o saber acadêmico e a vivência escolar. Essas trocas contribuíram para que as práticas curriculares fossem enriquecidas, ampliando o alcance e a profundidade do ensino de Arte.

- **Cultura e Arte na Educação Infantil em Guarapari:**

O trabalho, nesse contexto, ampliou a valorização de elementos culturais da região de Guarapari no currículo da Educação Infantil. Essa ampliação envolveu explorar como a Arte pode servir como veículo para conectar as crianças às suas raízes e à história local, promovendo um senso de pertencimento e identidade.

- **Problematização dos efeitos do ensino de Arte:**

A pesquisa discutiu os impactos positivos que as práticas artísticas têm na vida das crianças, abordando como a exposição à Arte pode influenciar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. A análise mostrou que o ensino de Arte contribui para crianças mais felizes, criativas e envolvidas em seu processo de aprendizado, indo além do âmbito escolar e valorizando suas experiências cotidianas.

- **Sistematização de literatura infantil em formato de e-book como produto educacional**

Como culminância da pesquisa, foi elaborada a literatura infantil *Te-souros do nosso baú em Guarapari* (Nascimento; Nunes, 2014). Esse recurso literário infantil é um produto que promove a leitura e a Arte de forma lúdica, incentivando famílias e educadores a se envolverem com as histórias e as práticas artísticas que fazem parte da memória coletiva e da formação cultural. Essa obra reflete o valor da contação de histórias como estratégia de ensino e sua capacidade de despertar nas crianças o gosto pela Arte e pela tradição.

Cada um desses tópicos reflete a profundidade e o alcance do trabalho realizado, mostrando o potencial transformador da Arte na primeira infância e destacando a importância da união entre academia, escola e comunidade para a criação de práticas educativas mais completas e significativas. Diante de todos os aspectos apresentados, queremos demonstrar percepções

que se evidenciaram em nossa pesquisa, desafios enfrentados nesse contexto. Um dos principais obstáculos diz respeito ao ambiente escolar limitado, que dificulta, muitas vezes, outras possibilidades de exploração artística.

A preocupação com a limpeza e a manutenção do espaço impede que as crianças se sujeem ou utilizem materiais diversificados, como canetinhas ou tintas, restringindo o uso a lápis de cor e materiais convencionais. Essa limitação não apenas inibe a experimentação e a liberdade criativa, mas também reflete uma abordagem pedagógica que tende a desvalorizar a expressividade.

Notamos uma limitação na variedade de materiais e técnicas artísticas utilizadas nas atividades. Foi observado que, nas propostas realizadas sem a participação da pesquisadora, predominavam atividades baseadas em folhas impressas, nas quais as crianças utilizavam principalmente lápis de cor, com pouca diversidade de recursos complementar

Entendemos que esta pesquisa reforça a necessidade de um olhar mais atento e flexível para as práticas artísticas nas escolas públicas. Observamos também que a inserção da contação de histórias foi uma oportunidade riquíssima de interagir com vivências, saberes das crianças e experiências da prática artística traduzidas em fazeres, que não são apenas atividades isoladas, mas parte de um processo contínuo. Destacamos a necessidade de permitir que as crianças tenham a liberdade de se expressar, agir sem receio e compartilhar suas opiniões de forma autêntica e livre.

A valorização das artes infantis como um espaço de aprendizado e expressão deve ser um compromisso coletivo, envolvendo educadores, famílias e comunidade, a fim de garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências artísticas ricas e significativas. Assim, poderemos construir uma educação que celebre a diversidade das vozes infantis e a riqueza da cultura local, formando cidadãos mais criativos, críticos e sensíveis ao seu entorno.

As práticas artísticas realizadas na pesquisa evidenciaram que as crianças não apenas se apropriam dos conteúdos culturais oferecidos, mas também os ressignificam, criando formas de ver e estar no mundo.

O conceito de artistagem infantil, nesse contexto, revelou-se como uma lente potente para compreender como as crianças, em suas produções, vão além da mera reprodução de técnicas ou modelos artísticos, inserindo suas subjetividades e experiências cotidianas.

O cotidiano escolar, permeado pelas interações, brincadeiras e vivências das crianças, tornou-se a base para as experimentações artísticas. A relação com o espaço da escola e com os temas do universo infantil, como as memórias familiares e as brincadeiras tradicionais, serviram como ponto de partida para uma prática de arte que respeita e valoriza os saberes e as experiências das crianças. O projeto “Baú de Memórias”, por exemplo, foi um dos elementos que conectou essas vivências à prática artística, reafirmando o papel da Arte como meio de construção de identidade e de pertencimento cultural. Dessa forma, a pesquisa reafirma a importância de uma prática pedagógica que integre a arte ao cotidiano das crianças, reconhecendo-as como protagonistas ativas em seus processos de aprendizagem e expressão.

Em nossa pesquisa, entendemos que as artistagens infantis são, portanto, um campo de pesquisa e prática que precisa ser cada vez mais explorado e valorizado no contexto da educação pública, abrindo caminhos para uma educação que acolha o potencial criativo e crítico das crianças desde os primeiros anos. Reconhecemos que ainda há um longo caminho a percorrer, pois a ampliação das práticas artísticas depende tanto da iniciativa dos professores quanto da disponibilidade de materiais adequados nas escolas.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para ampliar o diálogo e fomentar a reflexão sobre as práticas pedagógicas voltadas para a promoção do desenvolvimento artístico e cultural das crianças na primeira infância. Esperamos que as considerações aqui apresentadas inspirem novas iniciativas e pesquisas, colaborando para a construção de um ambiente educacional mais rico, diversificado e estimulante.

Neste trabalho, percorremos apenas uma pequena parte de um trajeto de muitos encontros, realizando uma pausa que encerra um ciclo, como sugere a metodologia do nosso grupo. Foi uma travessia repleta

de significados, de ressignificações e de “[...] criações, de solidariedades e de afirmação de uma vida bonita” (Ferraço *et al.*, 2021, p. 3).

As experiências aqui registradas, da caixa-surpresa para o Baú de Memórias e Trilha de Guarapari, mostram que a Arte emerge de gestos simples, mas cheios de significado. As narrativas das crianças, familiares e professores revelam como cada proposta, ainda que limitada em recursos, abre espaço para descobertas coletivas, invenção de histórias e produção de sentidos. Ao registrar tais práticas, os docentes afirmam que a Arte é parte importante do desenvolvimento infantil, favorecendo imaginação, expressão, coordenação e vínculos. Essa compreensão contribui para repensar o lugar da Arte na Educação Infantil: não como atividade complementar, mas como linguagem indispensável para que as crianças se reconheçam como sujeitos criadores e protagonistas de sua própria aprendizagem.

No cotidiano, nos saberes, nos fazeres, nas experiências que compartilhamos com as crianças e no ambiente escolar, fomos profundamente afetados, e essas vivências enriqueceram nossa pesquisa, nossa vida!

Chegamos ao fim, mas o fim aqui é também um recomeço. O baú se fecha devagar, como quem guarda um segredo bonito. Dentro dele, ficam cores, vozes e gestos das crianças que nos ensinaram a olhar o mundo com mais delicadeza. Ficam também as marcas das professoras que transformaram o cotidiano em paisagem de criação, que fizeram da escassez um convite à invenção. Fechar o baú não é encerrá-lo; é protegê-lo. O baú da infância é também o baú da docência: lugar de memórias, afetos e políticas que resistem ao apagamento.

Que cada leitor e leitora, ao seguir seu caminho, encontre o próprio baú e o abra sempre que precisar lembrar por que escolheu ensinar e continua a sonhar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T.C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179–197, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**, Campinas, v. 28, suppl. 1, p. 182–203, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0114>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wKGsHBbKDxh7Gd7P4C8rSy/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

AIDAR, L. **Ivan Cruz**: obras sobre a infância. Disponível em: <https://www.cultura-genial.com/ivan-cruz-obras-sobre-a-infancia/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195–1212, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13–38.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1–8, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 20 mai. 2024.

ANDRADE, E. B. F. **A arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar! Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Editora Alínea, 2009.

ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – ‘após muitas conversas acerca deles’. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L.; SÜSSEKIND, M. L. (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19–45.

ANVERSA, P. **Da teoria à prática, da prática à teoria: análise da práxis docente em artes visuais na Educação Infantil**. 2022. 281 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BABUGEM, E. O. **Artes da cena e infância: reflexões críticas acerca da práxis com o teatro na Educação Infantil**. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

BALDANI, A. S. R. **O desenho na educação infantil: a utilização de imagens de obras de arte como estratégia de ensino**. 2022. 229 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2022.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações).

BARBOSA, A. M. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.

BARROS, M. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, G.; MUNARI, S. R.; ABRAMOWICZ, A. Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a diferença. **Reveduc**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 108–124, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992186>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2186/569>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BARROS, M. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, L. T. **A arte e suas contribuições para o desenvolvimento infantil: um estudo de caso em uma escola do município de Presidente Kennedy/ES**. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília, DF: MEC, 1998a. v. 1.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC, 1998b. v. 3.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Plataforma Brasil de Projetos de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos para Avaliação Ética**. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRAZIL, F.; MARQUES, I. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BRITO, M. **As pesquisas sobre avaliação na educação infantil com crianças de zero a três anos de idade**: concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas. 2023. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

CASSIMIRO, J. V. D. A. **Políticas públicas para a arte na Educação Infantil**: reflexos do cotidiano de uma instituição infantil de Ilhéus-BA. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

CASTILHO, E. **Educação infantil na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora**: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações nacionais. 2021. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORAZZA, S. M. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORTEZ, M. D. **Arte e educação**: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na Educação Infantil. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CUNHA, S. R. V. Como vai a Arte na Educação Infantil? **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 5, n. 3, ano 5, p. 10–24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267532019010>. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827/11114>. Acesso em: 12 set. 2024.

CUNHA, S. R. V. Materiais da/de Arte para as crianças. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1–25, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 12 set. 2024.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

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

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Educação física na educação infantil: um balanço das dissertações e teses da última década. **Revista Didática Sistemica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 16–34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12886/9233>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FARIAS, U. S. et al. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Revista Movimento**, [S. l.], v. 25, p. 1–17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90145>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article%20/view/90145>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157–175.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73–95, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 91–108.

FERRAÇO, C. E. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 529–546, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3152>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FERRAÇO, C. E. et al. O currículo como possibilidade de resistência, de criação, de solidariedades e afirmação de uma vida bonita. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 1–5, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.61835>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/61835>. Acesso em: 12 set. 2024.

FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. O. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP ET Alli, 2008.

FERRAZ, H.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, A. P. **A importância do ensino de artes visuais na Educação Infantil**. 2015. 170 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Artes Visuais) Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GARZON, A. M. M.; SILVA, K. L.; MARQUES, R. C. Pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire na produção científica da Enfermagem 1990–2017. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S. l.], v. 71, supl. 4, p. 1751–1758, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0699>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/zM9NjgCK5zhskddXRgqyQzt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GÓES, M. S. Qual lugar da Arte na Educação Infantil? **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 39, p. 108–128, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5079/5494>. Acesso em: 15 mai. 2024.

GONZALEZ, S. **Educação ambiental autopoietica com as práticas do bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas**. 2013. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 2008.

GUARAPARI (ESPÍRITO SANTO). **Edital de Concurso Público nº 1/2019**. Torna pública a abertura de inscrições para o CONCURSO PÚBLICO DE PROVAS E TÍTULOS, destinado a selecionar candidatos para o preenchimento de vagas e formação de cadastro de reserva para os cargos abaixo especificados, em conformidade com o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Município de Guarapari (Lei nº 1823/1998), sob a égide do regime estatutário nos moldes da Lei nº 1820/1998. Guarapari, ES: Prefeitura Municipal, 2019. Disponível em: <https://www.guarapari.es.gov.br/uploads/documento/20231211090945-edital-de-concurso-publico-no-001-2019-retificado-01.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

IABELBERG, R. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IABELBERG, R. **Da arte-educação modernista à pós-modernista: fluxos**. 2015. 210 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado de criança: prática e formação de educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

IABELBERG, R. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. In: CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. (orgs.). **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 115-124.

IABELBERG, R. O professor tem foco na arte-educação contemporânea. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/63853/37316>. Acesso em: 8 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama 2011**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guarapari/panorama>. Acesso em: 17 mai. 2023.

JORGE, C. **A linha assanhada**. Belo Horizonte: Dimensão, 2020.

- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOHAN, W. **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, W. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- KRAMER, S. A Fundação Carlos Chagas e a educação infantil no Brasil: uma trajetória de produção. *In*: COSTA, A. A.; MARTINS, A. M.; FRANCO, M. L. P. B. (orgs.). **Uma história para contar**: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: AnnaBlume, 2004. p. 11–58.
- KRAMER, S. O papel social da Educação Infantil. **Textos do Brasil**, Ministério das Relações Exteriores, Brasília, p. 45–49, 2000.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. *In*: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. v. 1. p. 15–33.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 19, p. 20–28, jan./fev./mar./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEITE, A. P. S. dos. **Representações sociais do ensino da Arte por professoras da Educação Infantil**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

LIMA, D. M. **Poéticas para bebês e crianças pequenas**: práticas performativas na creche. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYRIO, K. A. Sobre a potência das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Pró-discente**: Caderno de Prod. Cient. Prog. Pós-Grad. Educação, Vitória, v. 16, n. 2, p. 20–35, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscen-te/article/view/5769/4205>. Acesso em: 20 mai. 2024.

MARANHAO, D. C. S. S. **Os saberes das artes visuais na Educação Infantil**: o olhar de uma professora numa escola pública municipal de Natal/RN. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes – Profartes) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MENDES, S. A. F. **Conhecimento corporal na educação infantil**: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Programa de Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

MOREIRA, A.; CANDAU, V. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17–48.

NASCIMENTO, P. N. P. **Artistagens infantis**: cotidianos, saberes e fazeres em uma escola pública. 2024. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

NASCIMENTO, P. N. P.; NUNES, K. R.; SILVA, I. C. O ensino da arte na Educação Infantil: uma revisão da produção do conhecimento pós-BNCC. *In*: CAETANO, A. M.; COSTA, E. R. (orgs.). **Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024. p. 254–276.

NASCIMENTO, P. N. P.; NUNES, K. R. **Os tesouros do nosso baú em Guarapari**. Produto Técnico-Tecnológico. Vitória: Ufes, 2025.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Porto, série II, n. 3, p. 13–22, 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

NUNES, K. R. **Infâncias e Educação Infantil**: redes de *sentidos* produções compartilhadas no currículo e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NUNES, K. R. **Currículos com crianças**: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana. 2019. 178 f. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NUNES, K. R. **Curso conexão com o projeto político-pedagógico**. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Vitória: Ufes, 2023.

NUNES, K. R.; FERRAÇO, C. E. Formação em redes de composições curriculares com crianças: encontros filosóficos. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 27, n. 51, p. 145–159, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/4972/3179> . Acesso em: 12 set. 2024.

NUNES, K. R.; FERRAÇO, C. E. Educação física na educação infantil em Vitória/ES: narrativas de experiências curriculares dos anos 90 à Covid. **Revista Didática Sistemica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 184–200, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12941/9229>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NUNES, K. R.; NEIRA, M.G. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 856-883, mai./ago. 2021. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/nunes-neira.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

NUNES, K. R.; SPERANDIO, R.; AMORIM, K. S.; LIMA, C. T. **Curso Pocando o Projeto Político-Pedagógico**. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Vitória: Ufes, 2025.

NUNES, K. R.; PAULINO, V. B. R.; RIBEIRO, C. O.; Construir currículos: experiências de composição de um projeto político pedagógico na educação infantil. **Revista Didática Sistemica**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 340–356, jan./jun. 2024. Disponível em: researchgate.net/publication/386238545_CONSTRUIR_CURRICULOS_EXPERIENCIAS_DE_COMPOSICAO_DE_UM_PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_NA_EDUCACAO_INFANTIL?_tp=eyJjb250ZXh0Ijpb7lmZpcnNOUGFnZS16l19kaXJlY3Qil-CjYwWdIljoicHJvZmZsZS1slnByZXZpb3VzUGFnZS16lnByb2ZpbGUlCjw3NpdGl-vbil6lnBhZ2VDb250ZW50In19. Acesso em: 20 out. 2024.

O QUE é, o que é. Intérprete: Gonzaguinha. Compositor: Gonzaguinha. In: CA-MINHOS do coração. Intérprete: Gonzaguinha. [S. l.]: EMI, 1982. 1 vinil, LP, faixa A1.

OLIVEIRA, A. P. F. **Arte na educação infantil**: uma experiência estética com crianças pequenas. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: Danças circulares na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a04.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de formação de Professores de Educação Infantil**: princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 3.

OSTETTO, L. E. Esse *in anima*: formação docente em deslocamento. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos [...]**. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rm_-_2_luciana_esmeralda_ostetto.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

OSTETTO, L. E. Texturas da prática: narrativas de uma pedagoga sobre arte na formação docente. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 482-508, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117514/63987>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

PAULA, B. B. **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil**: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar? 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEREIRA, E. F. **Abordagem triangular**: uma experiência estética na Educação Infantil. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Organização de Richard Zenith. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PIMENTA, S. G. Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p.44–64.

PIMENTEL, M. E. C. **A atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da educação infantil**. 2023. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REIS, R. M. dos. **Arte, cultura e patrimônio na formação inicial dos professores da infância**: análises e possibilidades para o ensino da arte nos cursos de pedagogia em Santa Catarina. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021.

RIBEIRO, E. C. **Educação infantil na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora**: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações. 2021. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

ROHLEDER, L. S. **O espaço do brincar na prática pedagógica da Educação Infantil**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

ROSA, L. O. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, M. J. **Imagário e Culturas da Infância**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade**: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 361–378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 jan. 2024.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25–49.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17–39.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p.17–40, jan./jul. 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, A. H. da. **Experiências estéticas na educação infantil**: práticas pedagógicas desenhadas pela arte. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SILVA, A. P. G. **A contação de história na Educação Infantil**: teatralidade e educação somática. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Programa do Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; FARIA, F. L. M. de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 84–98, jan./abr. 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, V. J. **Ateliês de espaços efêmeros na formação estética docente**: atravessamentos e ressonâncias. 2022. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

SOUZA, L. **A festa do leão Lino**. Campinas: Instituto LpC, 2020.

SOUZA, S. M. M. F. **“Sensibilização para uma prática inclusiva com arte”** – uma proposta de formação continuada para professores da Educação Infantil. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

STEIN, V. **Formação artística e estética de professores e crianças**: desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil. 2019. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

TRIGO, C. V. C. **Dança na Educação Infantil**: a criança como protagonista na construção do conhecimento. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2020.

TRINDADE, B. C. S. da. **Artes**: saberes e fazeres na Educação Infantil: educando para relações étnico-raciais. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.

VILLELA, B. **Chapeuzinho vermelho**. São Paulo: Paulinas, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILMSEN, L. **Documentação pedagógica**: estudo sobre crianças e suas linguagens. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

ZDRADEK, A. C. S. **A mediação de material educativo na Educação Infantil**: sobre encontros e cartas. 2022. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

ZIGG, I.; ARAÚJO, M. **O circo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; FARIAS, A. L. G. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 199–221.

AS AUTORAS

Patrícia Neves Pinheiro Nascimento



Professora apaixonada por arte, infância e educação, que transforma memórias, brincadeiras e cores em caminhos de aprendizagem!

É esposa de Marivaldo e mãe do Miguel, inspiração diária na jornada criativa.

É mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e licenciada em Pedagogia e História.

Atua na Educação Infantil no município de Vila Velha desde 2021, onde vivencia o encantamento das *artistagens* das crianças, unindo saberes, fazeres e afetos. É coautora do livro *Os Tesouros do Nosso Baú em Guarapari*, integrante da Coleção “*É massa! conhecer, brincar e sonhar*”, que celebra a imaginação, a arte e as memórias das crianças, estimulando descobertas e criatividade.

Kezia Rodrigues Nunes



Uma capixaba que multiplica brincadeiras com crianças e adultos!

É esposa de Aroldo e mãe de Isabela e Lucas.

É pós-doutora em Educação (USP), doutora em Educação (UFES), mestre em Educação Física (UFES), especialista em Educação Física para Educação Básica (UFES) e licenciada plena em Educação Física (UFES).

É professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, na Ufes, desde 2010. Líder do CICLOS - Grupo de pesquisa Currículos e Interações colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior (CNPq/UFES) e coordenadora da Coleção “*É massa! conhecer, brincar e sonhar*”.

Abra este livro como um baú precioso; dele, escapam cores, gestos, sons, memórias e invenções que só a infância sabe produzir. Ele nasce do encontro entre professoras, crianças, arte e pesquisa e nos convida a desacelerar o olhar para perceber o que pulsa nos cotidianos da Educação Infantil.

Entre artistagens, narrativas docentes e políticas para a infância, as autoras nos conduzem por práticas que afirmam a criança como sujeito de cultura, criadora de mundos e sentidos. Aqui, a Arte não aparece como atividade acessória, mas como direito, linguagem e modo de existir.

Este livro não entrega receitas, mas abre trilhas. Convoca professores a se reconhecerem como autores de seus gestos pedagógicos, a escutarem as infâncias em sua pluralidade e a registrarem aquilo que, muitas vezes, passa despercebido. Um convite delicado para compor com as crianças, proteger o brincar e manter vivo o encantamento de educar.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia