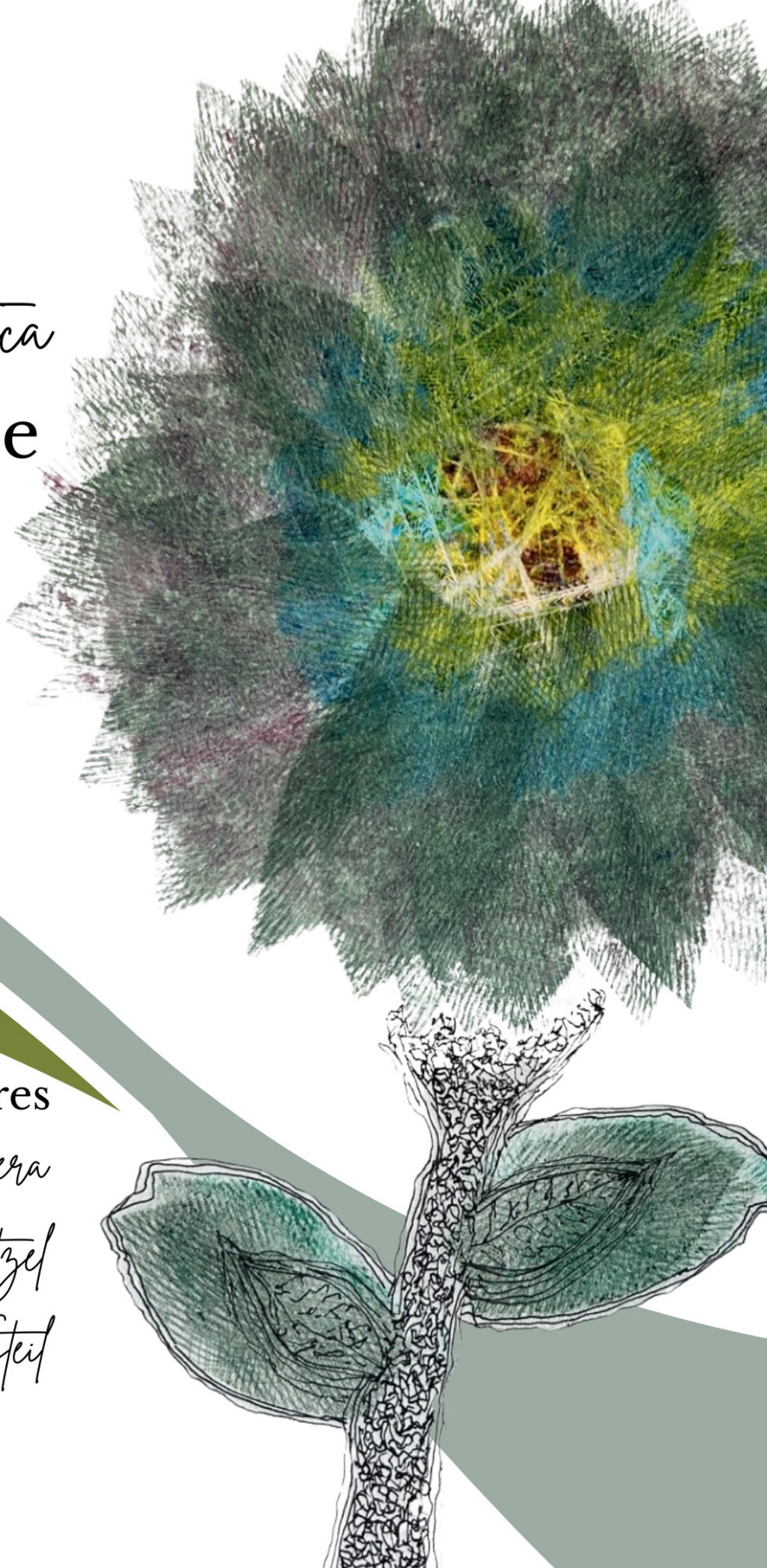
SIEEP

II Seminário Internacional de Educação Estética na Formação de Professores

Educação Estética na formação de Professores



Organizadores

Lorenzo Manera

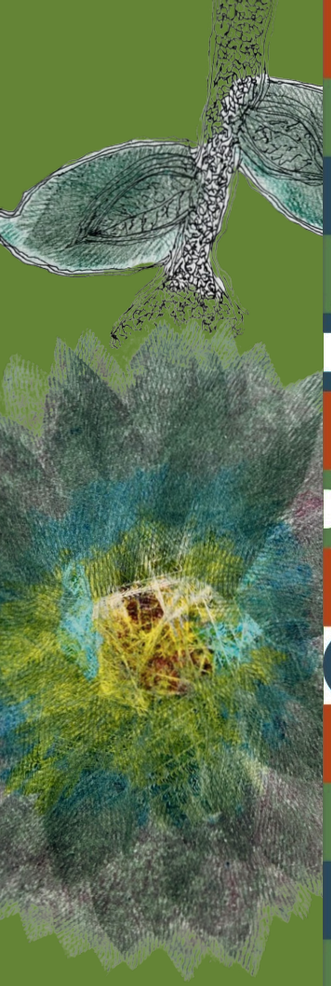
Adair de Aguiar Neitzel

Isleide Steil

RIPE

REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Editora Onda



Editora Onda

Educação Estética na formação de Professores

SIEEP
II Seminário Internacional de Educação Estética na Formação de Professores

fapesc
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA

UNIVALI | PPGE

Organizadores

Lorenzo Manera

Adair de Aguiar Neitzel

Isleide Steil

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Comitê Científico

Adriana Gomes Alves — Universidade do Vale do Itajaí
Andrisa Kemel Zanella — Universidade Federal de Pelotas
Carla Carvalho — Universidade Regional de Brumenau
Daniela Cristina Ratico de Quadros — Universidade do Vale do Itajaí
Flávia Brocchetto Ramos — Universidade de Caxias do Sul
George Saliba Manske — Universidade do Vale do Itajaí
Jean Carlos Gonçalves — Universidade Federal do Paraná
Luciana Esmeralda Ostetto — Universidade Federal Fluminense
Marco Aurélio da Cruz Souza — Universidade Federal de Pelotas
Margarete Sacht Góes — Universidade Federal do Espírito Santo
Silvia Sell Duarte Pillotto — Universidade da Região de Joinville
Taiza Mara Rauen Moraes — Universidade da Região de Joinville
Valéria Silva Ferreira — Universidade do Vale do Itajaí

Membros do Corpo Editorial

Adeneri Nogueira de Borba
Annelise da Cunha Pinto Picoli
Daniela Gomes Medeiros Morelli
Daniela Odete de Oliveira
Denise Costa
Eliane de Oliveira Bittencourt
Gabriela Patricia Zagurski Siebert
Gesiele Reis
Luana Camila Hentchen
Silvana kalff
Yara Christina Cesario Pereira

Agradecimentos

À FAPESC e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI coordenado pela professora Dra. Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, pelo apoio e financiamento.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Cultura Escola e Educação Criadora.

Editora Onda

Educação Estética na formação de Professores

Direção editorial: Adair de Aguiar Neitzel
Designer editorial: Omari de Aguiar Neitzel
Obra artística da capa: Ricardo Moura
Assessoria editorial: Ana Clara de Souza
Produção editorial: Max Lelostec

Essa obra foi avaliada pelo Comitê científico e revisada pelos membros do Corpo editorial.

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

Educação estética na formação de professores [livro eletrônico] / organizadores Lorenzo Manera, Adair de Aguiar Neitzel, Isleide Steil. -- Barra Velha, SC : Editora Onda, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-978945-4-3

1. Artes 2. Estética 3. Educação 4. Professores - Formação 5. Pesquisas educacionais I. Manera, Lorenzo. II. Neitzel, Adair de Aguiar. III. Steil, Isleide.

26-399049.0 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação estética 370.1

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Editora Onda

Sumário

Prefácio 1
Sandra Pereira Antunes

Apresentação: "Somos um mar de fogueirinhas" 5
Lorenzo Manera (UNIMORE)
Adair de Aguiar Neitzel (UNIVALI)
Isleide Steil (UNIVALI)

Everyday Aesthetics in the Educational Philosophy of Reggio Emilia 9
Lorenzo Manera

A Educação nas Artes: Práticas Participativas e Comunidades (Temporariamente) Inventadas 19
Teresa Matos Pereira

No Cultivo de Espaços-Tempos Artesanais, Fertilizar Poéticas, Tecer Pesquisa e Formação Estética Docente 28
Luciana Esmeralda Ostetto
Graziela Ferreira de Mello
Carla Andrea Corrêa
Michele Costa Pereira

Para Habitar o Texto - Mediações de Leitura do Literário no Ensino Médio 37
Adair de Aguiar Neitzel
Flávia Brocchetto Ramos
Gesiele Reis

Entre Arte, Docência e Invenção: a Exposição como Território Formativo 44
Margarete Sacht Góes
Virginia Miranda Pereira
Caroline Heringer

Práticas Educativas nas Infâncias e Suas (Inter)Secções com a Natureza e a Sensibilidade 51
Ricardo Domingues Ribeiro
Silvia Sell Duarte Pillotto
Rita de Cássia Fraga da Costa

Estética, Formação e Trabalho Docente: Para Além da Racionalidade Técnico-Instrumental 58
Jêime Andréia Dávalo Gonçalves
Carla Carvalho

"Me Ajuda a Olhar": Arte e Experiência Estética na Formação Docente 65
Virginia Miranda Pereira
Margarete Sacht Góes

A Constituição da Autoria Docente do Artista-Professor-Pesquisador em Contextos de Ateliê 72
Daniel Cesar Tecila
Carla Carvalho

Cartografando Corpografias da Infância na Escola pela Literatura e Jogo Teatral 79
Nathara Heloise Vieira
Isleide Steil

Criança, Natureza e Estética: Uma Revisão de Literatura Sobre a Abordagem Reggio Emilia 86
Ana Carolina Pereira da Silva Janene
Valéria Silva Ferreira

Percursos Estéticos na Formação de Professores do Ensino Superior: Entre o Saber e o Sentir 93
Adair de Aguiar Neitzel
Aletéia Caroline de Simas Rossi dos Santos
Julia Corteleti

Material Educativo: Processos de Curadoria Educativa com Vistas para Medicação Cultural 100
Camila de Souza
Carla Carvalho

Educação Estética: Imbricamentos Entre a Literatura e as Artes Visuais 106
Silvia Sell Duarte Pillotto
Taiza Mara Rauen Moraes

Educação Estética nas Infâncias/Adolescências: Memórias e Experiências na Constituição Humana 115
Daiane de Melo Gava
Silvia Sell Duarte Pillotto
Eliana Stamm

EIXO – Cultura, Escola e Educação Criadora 121

A Experiência da Leitura Literária e a Escrita Criativa Nos Anos Iniciais: Em Foco a Mediação "Um Caleidoscópio de Palavras" 118
Annelise da Cunha Pinto Picoli

Experiências Estéticas para a Formação Integral na Educação Infantil 140
Josiane Carneiro de Souza Vieira
Patrícia Segundo Hofelmann
Jane Mery Richter Voigt

A Chama da Linguagem: o Mito no Ensino de Inglês como Forma de Conhecimento e Formação Humana 133
Alessandra dos Santos

Experiências Estéticas e Artísticas com Elementos Naturais Sob a Óptica Criativa na Educação Infantil 140
Celita Maria Paes de Sousa
Victhoria Nalanda Cruz Silva
Beatriz Glória Martins

A dança e a Educação Inclusiva para Qualificar a Educação Básica: uma Revisão Sistemática 145
Camila Lopes Ferreira Provenzano
Verônica Gesser

Entre Lonas e Encantamentos: o Circo Como Experiência Cultural na Educação Infantil 150
Kelli Cristina Batista
Daniela Cristina Rático de Quadros

A Medicalização da Infância nas Escolas e as Consequências da Busca por Uma Infância Perfeita 157
Priscila Moura de Souza
Daniela Cristina Rático de Quadros

Arte Urbana e Educação Criadora: Cartografias Sensíveis na Cidade 163
Gabriele Vargas

Desemparedar a Infância é Urgente: Experiências Sensíveis para Além das Paredes na Educação Infantil 169
Lucilene Vanderlinde da Conceição

A Experiência Estética para a Sensibilização Socioambiental 177
Adeneri Nogueira de Borba
Roberta Alencar
Juliana Mara Antonio

Mãos que Tecem a Diversidade: Oficina de Bonecas na Educação Infantil 184
Micheline Clemente Barros
Rosangela Santos Beloto
Viviane Coradini Maes

Entre o Rio e as Infâncias: Experiência Estética, Educação Ambiental e Criação a Partir da Revista Camba – o Rio Que Tem Peixe 192
Raquel Epifania José de Oliveira
Simone da Silva Ricardo

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA

O Festival Literário como Dispositivo de Educação Estética: uma Experiência Interdisciplinar no Colégio São José 199
Ana Paula de Moura Soares
Caroline Soraia Legal
Mirielli Borinelli Cergol

EIXO – Tecnologias, Jogos e Inclusão Pela Educação Estética & Fundamentos Teóricos da Educação Estética 205

Aesthetic Education in High School: Educommunicative Experiences With Documentary Video Production 206
Rafael José Bona

Inteligência Artificial, Inclusão e Educação Estética em Âmbito Brasileiro: Quais São Seus Impactos? 212
João Coelho Neto
Marília Bazan Blanco

Geografia na Ponta dos Dedos: A Experiência dos Blocos de Encaixe na Inclusão de Estudante com TEA 218
Keila Aparecida de Almeida
Reginaldo Leandro Placido

Uma Aventura Geográfica Além dos Números: o Jogo Super Trunfo e o Ensino da Demografia na Perspectiva Inclusiva 224
Sandra Mara Ayres e Figueiredo
Keila Aparecida de Almeida
Daniel Luiz Stefenon

Experiência Estética como Fundamento da Investigação Cartográfica Sobre Mediação Cultural 230
Gabriela Patricia Zagurski Siebert

Entre Florestas e Cidades: Educação Estética, Saberes Indígenas e Epistemologias Descoloniais no Ensino Fundamental 237
Taiane Cunha da Silva

EIXO – Educação Estética na Docência 244

Lições de Professoras da Educação Infantil Acerca do Desenvolvimento Profissional Docente Por Meio da Documentação Pedagógica 245
Barbara Alves Ribeiro Marques
Rita Buzzi Rausch

Educação Estética na Pedagogia: Narrativas e Práticas Educativas na Formação Inicial de Pedagogos/as 252
Kelly Mariot Rohr
Eliana Stamm

El Performance Pedagógico como Experiencia Estética en la Formación Docente: Cuerpo, Presencia y Creacíon en el Aula 260
Victoria Inés Mcnish Jones

Formação Estética e Sensível: Qual Seu Tom na Docência? 266
Vanessa Omizzollo de Medeiros

Leitura Literária na Escola: Práticas Mediadoras a Patir do PNLD Literário 271
Rita de Cássia Silva Dionísio Santos
Aline Pereira Rocha Leal

Ateliês com os Bebês e Formação Estética Docente: Experiências que Transformam a Prática na Educação Infantil 277
Giuliana Berardi Passos

O Papel da Formação Docente na Reinvenção Estética dos Espaços da Educação Infantil: Relato de uma Experiência em Escola Pública 284
Jaqueline Weiler
Jéssica Luana Texeira dos Reis
Silvia Letícia Ribeiro da Silva

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Experiência Estética e Formação Docente: Ecos de uma Imersão Pedagógica em Reggio Emilia e Seus Impactos na Escola Pública 289
Jaqueline Weiler
Graziela Vita Souza
Alini Cristina Pinheiro de Souza Balthazar

Percepções Docentes Sobre a Interdisciplinaridade no Enfrentamento da Emergência Climática: Contribuições da História e da Matemática 295
Marcos Tarcísio Rosa
Silvia Regina Vavassori Moraes
Juliana Mara Antonio

Educação Para as Relações Étnico Raciais: Proposta para uma Feira Cultural 301
Graziele Cristina dos Santos Weege

Educação Estética e Formação Docente na Educação Infantil: Experiência, Sensibilidade e Registros como Dispositivos Formativos 308
Janaína Pinheiro
Josiane Carneiro de Souza Vieira
Daniela Neto de Oliveira Peixer

Arte na Educação Infantil: Imaginar, Criar e Expressar-se 314
Míriam Fernanda dos Santos
Karla Raquel Lima Pereira
Aline Sommerhalder

Qual é o teu Paraíso? a Arte como Potência para a Educação Estética na Formação de Professoras/Professores da Educação Infantil 321
Gesiele Reis

O Lugar do Desenho na Prática Docente: um Encontro com a Expressão e a Estética na Educação Infantil 328
Celita Maria Paes de Sousa
Victhoria Nalanda Cruz Silva
Maria Victória Alves Costa

Educação Estética e Mediação da Leitura na Formação do Professor-Leitor 334
Felipe Valente Machado

Dar Sentido às Coisas: Experiências Estéticas, Estágio Supervisionado e Docência na Educação Infantil 340
Edith Maria Batista Ferreira
Joelma Reis Correia

Música, Educação Estética e Constituição Docente: Análise de Uma Narrativa Autobiográfica 346
Lucas Mateus Garbinato Franques dos Santos

Educação Estética e Formação Docente: a Experiência do Sensível nas Práticas Educativas 353
Daiane de Melo Gava

Entre Partilhas e Travessias: a Pesquisa-Formação como Experiência Estética na Formação de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Iniciantes 359
Geani Machado Dalcim
Nazaré Costa
Rita Buzzi Rausch

A Educação Estética no Desenvolvimento Profissional Docente: Narrativas de uma Professora Alfabetizadora 365
Nazaré Costa
Geani Machado Dalcim
Rita Buzzi Rausch

Processos Criativos em Arte Contemporânea: Aspectos para a Formação de Professores 371
Abel Lopes Xavier

(CABE) Carla Madeira em Aulas de PLAc? 375
Simone Viapiana

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA

EIXO – Experiências Estéticas e Artísticas em Espaços Educadores 382

Estado do Conhecimento sobre Narrativas Corporais nas Infâncias, Experiências Estéticas no Tempo/Espaço Escolar das Práticas Educativas 383
Paula Carina Kornatzki

A Potência do Olhar e do Trilhar: Um Relato de Experiência da Arte Através da Educação Não-formal 389
Yasmim Iara Maia Gorriarán
Andreana de Borba
Allan Henrique Gomes

Teatro e Educação Estética: Possibilidades de Pertencimento para Pessoas com História de Deficiência 394
Bianca Scheuer
Maysa Braga Alves
Aliciene Fusca Cordeiro Machado

Elementos Estéticos en el Performance para la Enseñanza: una Reflexión Pedagógica Desde el Performance Chupete Digital 399
Fabian Steven Aguilar Moscoso
Diana Patricia Huertas Ruiz

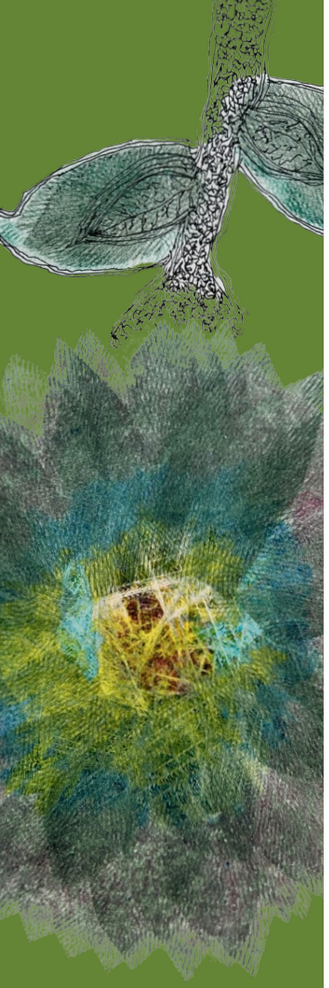
Vem Para Roda e Me Conta a Sua História: um Projeto de Escuta e Acolhimento
Luciana Spethmann Stolarski 408

Experiências Estéticas e Acolhimentos na Educação Infantil: um Relato de Experiência em uma Instituição Pública de Navegantes/SC 413
Madlon Martins de Freitas

Índice Remissivo 419

Biografia dos autores que compõem a Rede Internacional de Cooperação e Pesquisa em Educação Estética – RIPE 421

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA



Prefácio
A experiência estética expande-nos[1]

A leitura do mundo precede a leitura da palavra […].
(Freire, 1989, p. 9)

A frase de Paulo Freire que tomámos para prelúdio, recorda-nos de que a experiência do mundo é ampla e antecede a sua conceptualização. Assim também, antes de ser conceito, a educação estética é experiência vivida, individual e coletivamente, ela é encontro, caminhada, escuta, imaginação e presença. É uma forma de ler o mundo por meio da sensibilidade e deste modo uma via aberta à perceção de sentidos poéticos, metafóricos, simbólicos, acrescentando mundo, ampliando a capacidade de compreendê-lo ou interpretá-lo para além do sentido da literalidade, considerando a profundidade cultural e histórica dos dados e dos acontecimentos.

Adentremos, pois, o campo de experiências que o revisitar dos dias do II Seminário Internacional de Educação Estética na Formação de Professores, vivido em Itajaí, SC, no Brasil, nos oferece. Caminhemos, percorramos o conjunto de relatos que aqui nos são trazidos e permitamo-nos habitá-los como experiência estética. Pela condição estética de sentir e perceber, pela estesia, toquemos e deixemo-nos tocar, mais que como quem recolhe informações, como quem se dispõe ao encontro, à interpelação e à reflexão sobre as afetações, as marcas, ressonâncias ou transformações lavradas em nós pelo encontro, os lugares, os acontecimentos, as obras, as ações artísticas ou as situações fruídas.

Refletindo acerca da amplitude e do potencial transformador do conhecimento reunido por ação da "experiência vivida", Walter Benjamin ([1937] 2006) observa no contador de estórias alguém cuja ação tem por faculdade ampliar a experiência de seu interlocutor. Construída, como é, a partir de dados da experiência, oferecendo ao leitor a possibilidade da interpretação, a estória potência a ampliação do entendimento, facultando o fecundo espaço sensível que falta à forma narrativa informativa e literal.

Carente de experiência vivida, determinada, como é, pelo sentido explicativo que a impõe, a forma narrativa informativa esgota-se no momento do seu consumo.

Por ação artística, poética, metafórica, com a maior justeza, as mais extraordinárias dimensões da existência são interpeladas, pensadas e tornadas objeto de problematização e investigação. Preservando dos fenómenos a complexidade que os caracteriza e não impondo ao leitor correlações interpretativas, a estória, como a ação artística, não se esgota como um objeto de consumo, renovando ao longo do tempo a capacidade de suscitar espanto,

[1] Este texto segue as normas ortográficas vigentes em Portugal.

envolvimento e vívida reflexão.

A experiência estética expande-nos.

Da reconciliação entre as dimensões racional e sensível da existência, operada através da experiência estética, Shiller ([1795]1994) faz derivar a ideia de alargamento como expansão da humanidade do sujeito, da consciência, da sensibilidade e da capacidade de interpretar e compreender o mundo e os outros. Para Shiller, a educação estética não acrescenta simplesmente conhecimentos ao indivíduo, ela alarga o horizonte da sua humanidade, auxiliando na superação de dicotomias que empobrecem a compreensão de si, dos outros e do mundo. A educação estética constitui, por isso, uma pedagogia do alargamento: alargamento da perceção, interpretação e produção de sentidos; da imaginação; da compreensão do outro; da liberdade e da possibilidade de atribuir significados à experiência, por nos libertar do sentido linear e estreito da literalidade. Potenciada pelo livre jogo da sensibilidade e da razão, desenvolve-se a disposição estética, que Shiller concebe como um ideal onde a liberdade, a beleza e a humanidade se encontram, formando uma plenitude na qual reside a possibilidade de educar para a liberdade.

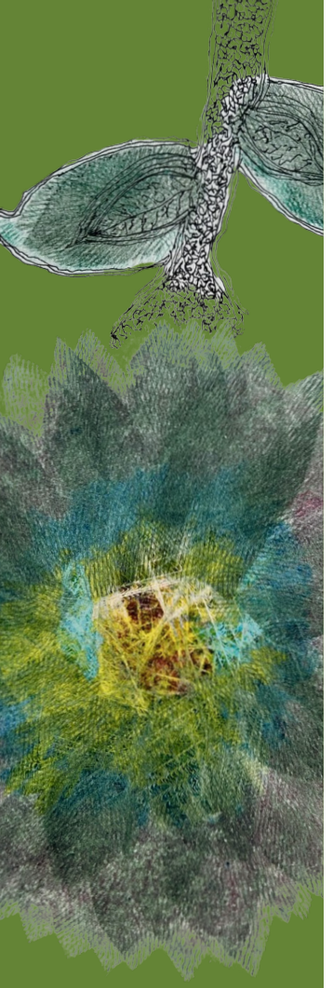
Que a leitura destas páginas não se reduza à observação, ao levantamento de resultados, à catalogação de metodologias ou à enumeração de conceitos, permitamo-nos habitá-las como experiência estética. Permitamo-nos ser conduzidos a um *estado estético* (ästhetischer Zustand), no qual sensibilidade e razão atuam em simultâneo, uma disposição livre, que enquanto agentes educativos, agindo em contextos formais e não formais, podemos assumir na construção de pedagogias e consequentemente de uma escola como espaço de formação integral e co-construção de comunidades mais democráticas, sensíveis e criativas, capacitadas para a liberdade de pensamento.

A educação estética na escola e na formação docente expande-nos.

Usando de disposição estética, o educador não apenas transmite conteúdos, ele concebe e fomenta junto de seus estudantes situações capazes de ampliar seus modos de sentir, pensar e interpretar a realidade. A sua ação pedagógica torna-se, nesse sentido, uma prática de abertura de mundos.

Dimensão de relevo na educação estética do educador, é a da arte. Neste ponto aludimos, para além da fruição da ação de objetos e dispositivos artísticos, ao relevo da experimentação e real vivência de processos de problematização desenvolvidos por ação inerentemente artística.

Dissertando acerca das formas de pensar que as artes evocam e da sua relevância pedagógica (Eisner, 2008 e 2002) sublinha, entre outros, a compreensão de que os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem. Segundo Eisner (2002), para além da consciencialização de aspetos do mundo de outro modo irrelevados, as artes e os seus processos libertam-nos da literalidade, autorizam o envolvimento da faculdade da imaginação e consentem o contributo de dimensões subjetivas da



perceção sensível e cultural na exploração de possibilidades outras. Lidando com a complexidade dos fenómenos, os processos artísticos convidam ao desenvolvimento de tolerância à ambiguidade, capacidade para explorar o que é incerto, exercitar julgamentos livres de regras e procedimentos prescritivos. Dimensões da consciência que alicerçam o desenvolvimento da autonomia individual.

Se a racionalidade instrumental inquire na linearidade do sentido útil, a educação estética amplia a perceção inicial, estabelecendo constelações de significados complementares. É neste deslocamento que observamos um dos mais importantes contributos das artes para a formação humana.

O Seminário Internacional de Educação Estética expande-nos.

Que a experiência proporcionada pela leitura desta publicação possa enfim torna-se uma experiência estética. Que a leitura destas páginas nos convoque para o encontro, para o espanto, para a interrogação e a criação de sentidos. Cada texto aqui reunido testemunha e abre portas a um modo amplo de tecer relações, produzir encontros, construir sentidos partilhados, pensando e interrogando as possibilidades da educação estética.

Entre geografias, culturas, linguagens e percursos diversos, emerge uma constelação de vozes que nos recorda que educar esteticamente não consiste apenas em ensinar sobre arte, beleza ou sensibilidade. Consiste, sobretudo, em cultivar modos de atenção, de presença e de relação; em aprender a ver, a escutar e a sentir aquilo que, tantas vezes, permanece irrelevado na pressa dos nossos dias.

Sandra Pereira Antunes
Professora da Universidade Politécnica de Lisboa/Portugal

Referências

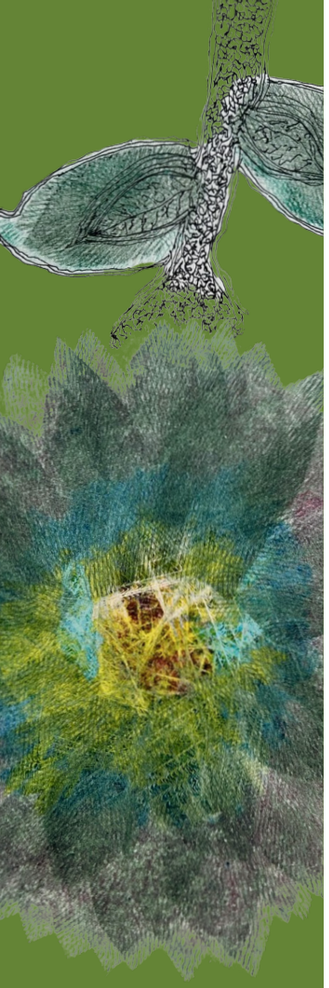
BENJAMIN, Walter. The Storyteller: Reflections on the Works of Nikolai Leskov. In: HALE, Dorothy. J. (ed.). **The novel:** an anthology of criticism and theory 1900–2000. Oxford: Blackwell, [1937] 2006. p. 361–378. Disponível em: https://numerocinqmagazine.com/wp-content/uploads/2014/11/The-Storyteller-Walter-Benjamin.pdf

EISNER, Elliot W. O Que Pode a Educação Aprender das Artes Sobre a Prática Da Educação?. **Currículo sem fronteiras,** v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf

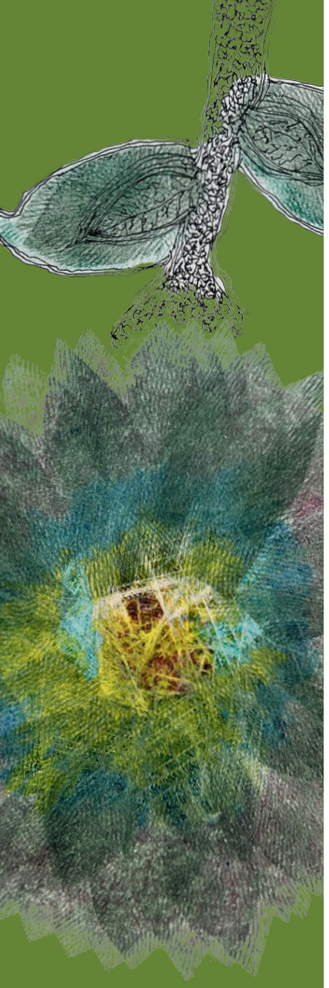
EISNER, Elliot W. **The arts and the creation of mind.** New Haven, CT:Yale University Press, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

SCHILLER, Friedrich. ([1795]1994). **Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos.** Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, [1795]1994.



RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



Apresentação:
"Somos um mar de fogueirinhas"

O poeta uruguaio Eduardo Galeano escreveu em *O livro dos abraços* um pequeno conto sobre um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, que subiu aos céus para contemplar, lá do alto, a vida humana, e ao fazê-lo ele concluiu: "— O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas." E ele acrescenta que não há uma fogueira igual a outra:

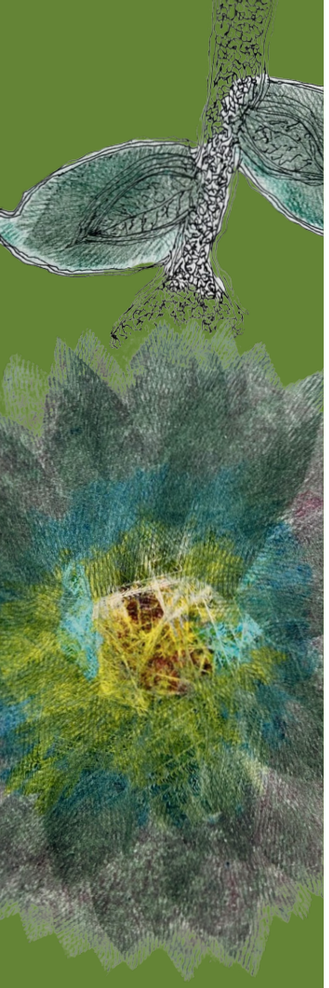
> Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Deste conto, muitas coisas podemos inferir, e como a arte literária é do campo do simbólico, a metáfora amplifica seu caráter artístico-estético que mais sugere do que explicita, provoca o leitor a pensar, refletir, imaginar, produzir sentidos, movimento que exige não apenas seu inteligível, mas também que ele mobilize sua emoção e sensibilidade.

Como somos educadores, ao nos debruçarmos sobre este texto, entre outras tantas possibilidades, podemos inferir que a docência é exercida por essa diversidade humana apontada pelo sujeito da aldeia de Neguá. Somos múltiplos ao exercer nosso ofício e podemos incendiar a vida das crianças, jovens e adultos que chegam até nós, trazendo suas próprias fagulhas e possibilidades de fogo. Conosco, elas aprenderão a ser fogueiras grandes ou pequenas, coloridas, que incendeiam a vida ou ainda que pouco alumiam e queimam.

Queremos propor um exercício poético com este conto de Eduardo Galeano de pensar como a arte pode instigar nosso conhecimento, porque é nesse jogo com os símbolos que ela propõe que articulamos razão e sentidos; é nessa experiência que nos educamos esteticamente. Por isso, entendemos a educação estética não apenas como uma experiência das sensibilidades, mas como um movimento no qual, pela estesia, pela fruição, se instaura o equilíbrio entre o impulso formal (racional) e o sensível, em um jogo com a arte no qual desenvolvemos o impulso lúdico e, por meio dele, construímos nossa autonomia intelectual (Schiller, 2002). Essa compreensão é importante porque, normalmente, ao campo das artes se atribui a responsabilidade de despertar os sentidos, as subjetividades e as emoções, e nem sempre enfatizamos seu caráter cognitivo. Por meio da interação com o objeto artístico, ao buscar desvelar as metáforas veladas, ressignificamos seus sentidos, estabelecemos relações, formulamos interpretações e ampliamos nossas possibilidades de compreender o mundo. A obra de arte, portanto, não apenas nos afeta e nos sensibiliza, mas também nos convoca a pensar, a estabelecer relações e a produzir conhecimentos, fazendo da experiência estética um modo particular de conhecer e de atribuir senti-

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



dos à experiência humana.

Voltemos ao conto de Eduardo Galeano. Ele cita dois cenários: a aldeia de Neguá e os céus onde o homem subiu para poder apreciar a vida humana. Os espaços também são educadores, são ambientes de aprendizagem pois podem suscitar em nós imagens que possibilitam atribuição de sentido, conexões, promovem curiosidades, explorações e neste caso, eles nos convidam a refletir que nos educamos esteticamente não apenas pela interlocução com a arte. Ao interagir com espaços acolhedores, também podemos mobilizar nossos sentidos e fazer uma experiência estética. Assim, afirmamos que a educação estética é um movimento que se produz na e pela experiência estética e artística, entendendo que a primeira se faz na relação com determinados objetos e espaços que produzem estesia (como espaços acolhedores, a chuva e o pôr do sol) e ampliam nossa percepção sensível, e a segunda, na relação com o objeto artístico (que é aquele produzido pela humanidade).

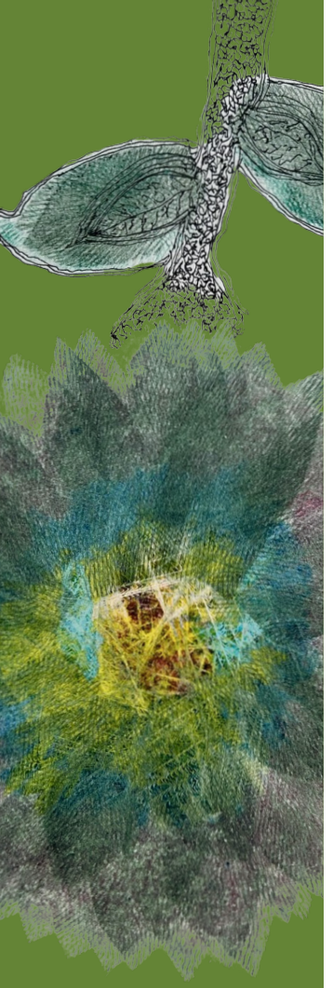
Importante notar que, para nos educarmos esteticamente, é necessário que esse movimento seja voluntário, isto é, que a experiência estética se constitua a partir da disponibilidade do sujeito para se deixar afetar pelo que vê, escuta, sente e experimenta. Não basta, portanto, estar em um espaço organizado esteticamente ou diante de uma obra de arte; é preciso estabelecer com eles uma relação de presença e abertura, se estender até eles, permitindo que os sentidos sejam convocados e que a experiência produza deslocamentos na maneira de perceber, sentir e pensar.

A educação estética implica, assim, uma atitude de disponibilidade diante do mundo, na qual o sujeito não apenas recebe sensações, mas se envolve com elas, atribui-lhes sentidos e, nesse processo, transforma também seu modo de conhecer e de estar no mundo. Escutar o outro e exergá-lo faz parte desse movimento de educação estética, e vamos repetir, ele não se limita ao campo do sensível, mas está entrelaçado com o campo do cognitivo, do conhecimento, do pensar e do criar. Talvez seja essa uma das potências da educação estética: possibilitar que, no encontro entre diferentes fogueirinhas, não apenas nos sensibilizemos, mas também ampliemos nossa capacidade de estabelecer relações mais complexas, alargando nossa capacidade de produção simbólica, e consequentemente, de compreender, imaginar e criar.

Nos dias 26, 27 e 28 de maio de 2026, muitas fogueirinhas se reuniram para escutar o outro e discutir como nos educamos esteticamente e o que entendemos por educação estética. No II SIEEP – Seminário Internacional de Educação Estética na Formação de Professores, realizado em Itajaí, SC, Brasil, evento promovido pela RIPE – Rede Internacional de Cooperação e Pesquisa em Educação Estética - foram compartilhadas experiências desenvolvidas em diferentes espaços formais e não formais de educação. Havia fogueiras de todas as cores, e suas chispas encheram os ares da Universidade do Vale do Itajaí, incendiando a vida daqueles que estavam ao redor com tamanha vontade de criar, compartilhar e transformar!

O fogo é elemento vital para a forja: é ele que aquece a matéria, transforma o metal e possibilita que novas formas sejam produzidas. Se somos fogueirinhas, o fogo é também aquilo que nos constitui e nos mantém vivos; por meio dele, forjamos

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA

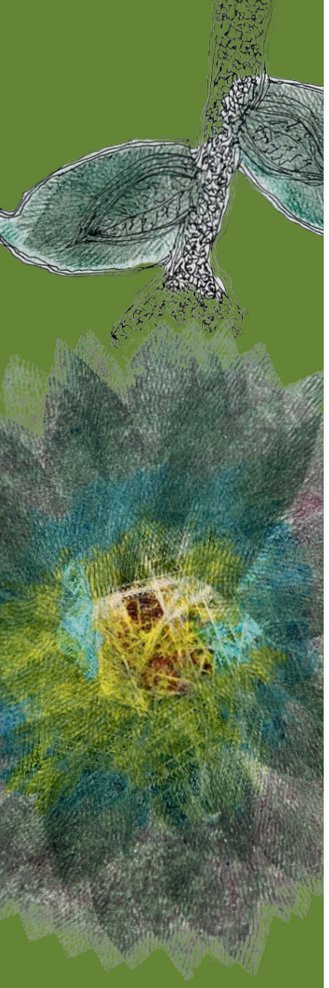


o outro criando condições para que cada um possa encontrar sua própria forma, sua própria chama, seu modo singular de existir e de criar. Podemos nos tornar fogueirinhas maiores, mais vivas e dinâmicas, que chispam, aquecem e contagiam aqueles que estão ao redor quando somos nutridos esteticamente pelas experiências que vivemos.

Assim, o II SIEEP foi mais do que um espaço para apresentar experiências e compartilhar conhecimentos. Foi um lugar de encontro entre fogueirinhas, de escuta, de trocas, de fruição, de pensamento e de criação. Cada experiência narrada acrescentou lenha à fogueira coletiva da RIPE; cada palavra, cada gesto e cada presença produziram novas chispas. Que possamos continuar a manter essa chama viva, afinal, como afirmou Eduardo Galeano: “Somos um mar de fogueirinhas!” E como tal, podemos alumiar e aquecer a vida daqueles que caminham conosco.

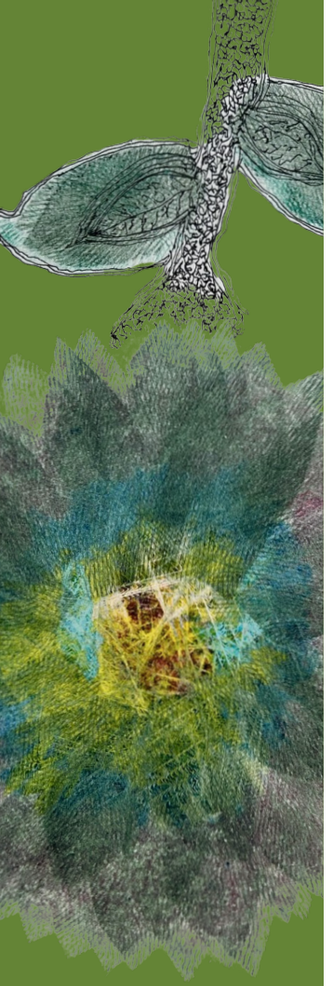
Lorenzo Manera (UNIMORE)
Adair de Aguiar Neitzel (UNIVALI)
Isleide Steil (UNIVALI)

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



Pesquisas envolvendo os membros da RIPE –
Rede Internacional de Cooperação e Pesquisa em Educação Estética

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



Everyday Aesthetics in the Educational Philosophy of Reggio Emilia

Lorenzo Manera[2]

Introduction

What changes in teacher education when aesthetics is recognized as a condition of learning? We begin from the premise that experience takes place within environments that participate in organising perception, attention, and relations. Understanding education therefore requires us to consider, alongside content, competences, and outcomes, the sensible conditions under which learning occurs. The claim advanced here is that responsibility for these conditions is a dimension of teacher education, rather than a decorative task added to teaching.

Arguments for the educational importance of the arts help situate the problem. D'Olimpio (2024) defends their educational necessity on the basis of the value of aesthetic experience to a flourishing human life, without making that value contingent on gains in other subjects. Fleming (2012) distinguishes learning in the arts from learning through them. In the volume edited by Naughton, Biesta, and Cole, Biesta (2018) criticises both instrumentalisation and the identification of art education with individual self-expression alone: what matters is how one exists in relation to the world, not only what one produces.

Lewis (2012) shifts the discussion towards the organisation of sensible experience, treating the aesthetic dimension as internal to democratic education rather than as an artistic supplement. Diodato and Aimo (2021), in turn, examine the formation of sensibility in contrast with forms of aestheticisation that organise desire and consumption. Against this background, our question is not only why aesthetic education should be valued, but through which material, embodied, medial, and relational conditions it takes place.

The expression aesthetic education, however, encompasses different orientations. D'Alessandris (2025) distinguishes art education, education through aesthetic experiences, and the education of sensibility. Here, the emphasis falls on the formation of ways of perceiving, feeling, attending, and making meaning. This broader account does not dispense with the languages and forms of knowledge associated with the arts; rather, it allows us to ask how they participate in situations in which expression and inquiry are intertwined.

In the Reggio Emila Approach, the atelier, the hundred languages, and pedagogical documentation connect expression and knowledge constitute a situated educational philosophy whose interpretation requires attention to its institutional conditions. Everyday aesthetics provides a perspective from which to examine rhythms, silences, gestures, light, textures, and ways of presenting materials. The ordinary matters not

[2] PhD. Professor at the Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Coordinator of the International Cooperation and Research Network in Aesthetic Education (RIPE) in Europe. E-mail: lorenzo.manera@unimore.it

only when it is beautiful, but because these qualities participate in experience. The connection proposed here is conceptual: it does not claim a historical affiliation between Reggio Emilia and the philosophical field of everyday aesthetics.

By sensitive environment we mean a dynamic configuration of spaces, materials, bodies, gestures, images, media, narratives, documentation practices, and relations. The term is used as a contemporary interpretative tool, not as a historical category belonging to Reggio Emilia. Its value lies in examining how these components are articulated, including the possibilities for action they afford and their atmospheric qualities. Such a configuration has no educational value in itself; what matters is what it enables, constrains, or renders transformable in the relations among participants.

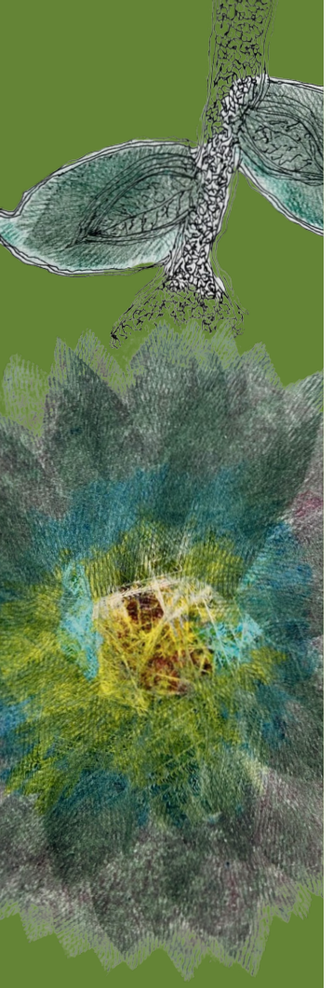
This is a theoretical-interpretative study. The framework is brought into dialogue with four lines of inquiry: atmospheres, aesthetic experience, aesthetic discourse, and autonomy. Bringing them together neither erases their methodological differences nor demonstrates the effects of educational practices (D'Alessandris, 2025).

Atmospheres and Care for Educational Environments

The idea of the environment as the third educator assigns pedagogical significance to the configuration of space. Beyond the formula itself, the relevant question is how heights, distances, forms of access, temporal arrangements, and the disposition of materials make some actions possible and others difficult. Bollnow's phenomenology of lived space (2020 [1963]) offers a precedent for this shift: the space of experience cannot be exhausted by geometric description. This perspective does not deny the importance of measurement; it asks what spatial configurations mean for those who inhabit them.

Böhme (2017, pp. 1–3) locates atmosphere between environmental configurations and the embodied way in which one finds oneself within them, bringing perception into relation with the production of ambience, while Griffero (2017) develops the status of atmospheres as quasi-things: spatially diffuse affective presences that cannot be reduced to private inner states. These approaches challenge the sensible neutrality of the surroundings. Light, sound, and materials matter because of the part they play in an embodied and affective situation, not merely as isolated objects. Bruzzone (2023, pp. 55–57) makes the pedagogical issue explicit: looks, gestures, words, and environmental elements all contribute to the emotional conditions of an encounter. His emphasis on trust and welcome provides a way of discussing dispositions towards exploration. We propose to add a further qualification: shared conditions do not entail identical experiences, and an atmosphere regarded as positive by an adult cannot substitute for examining children's actual possibilities for participation.

Environment and atmosphere, then, are not synonymous. Here, the former denotes the broader educational configuration, whereas the latter requires clarification of its affective and evaluative status. D'Alessandris (2025, pp. 31–37) offers an account distinct from those just discussed: atmospheres are emotional values instantiated by



environments in virtue of combinations of non-evaluative perceptual properties. They are not constituted by emotions, although they become manifest through them; nor are they equivalent to an inventory of possibilities for action.

Such a proposal draws on the fitting-attitude theory of value: to understand a value is to ask which response it fittingly warrants. Perception provides a representation of environmental properties, while emotion responds evaluatively to the configuration perceived. This need not involve a subsequent act of deliberation: representation and evaluation may occur simultaneously while remaining epistemically distinct. Atmospheric experience can therefore be non-reflective without emotions being described as direct perceptions of value. his critique of accounts of atmospheres as systems of affordances focuses in particular on the explanation of emotional regulation as a possibility that is directly felt. Such an account would require attributing to emotions themselves a tendency to regulate their own occurrence. This objection does not amount to rejecting the phenomenology of atmospheres as a whole, as affordances remain useful for describing possibilities for action relative to an agent's capacities; on their own, however, they do not explain the emotional value of an environment.

The notion of a fitting response must be handled carefully. It does not imply that everyone should feel the same way, nor that the emotion expected by the teacher provides the criterion of correctness. Such an interpretative view allows for atmospheric values that are relative to the situations of particular persons. We draw one implication for teacher education: a divergence between an intention to create a welcoming atmosphere and a child's response should prompt inquiry into the situation. The effective conditions of participation need to be examined rather than the response being immediately classified as inappropriate.

The example of setting the table, presented in the conference as an occasion for care and sociability, makes the problem concrete. Its pedagogical interpretation requires us to ask who is able to act, how time is shared, and what choices are available. A composition appreciated by an adult may coexist with restrictions on children's initiative.

In the composition shown in Figure 1, transparent vessels, plant elements, and contrasts of colour make an intentional organisation of everyday life perceptible. From the perspective of atmosphere theory, what matters is the relation among these properties and the configuration they compose, rather than the isolated beauty of any single object. Its contribution is to delimit an educational question: how can care for such a configuration be related to the concrete conditions of use and shared life?

Figure 1 - Setting the table: sensible qualities of everyday life. The composition invites inquiry into the relation between visual care and conditions of participation.

Source: Research data

The link between aesthetic care and participation therefore requires an additional educational justification. Böhme's (2017) discussion of the production of atmospheres, together with Diodato and Aimo's (2021) distinction between aesthetic experience and aestheticisation, cautions against treating sensible efficacy as a guarantee of educational value. The criterion proposed here is pedagogical: interventions should expand possibilities for engagement and remain revisable in light of participants' responses. Emotional fittingness and ethical desirability are not equivalent.

Aesthetic Experience and Inquiry Through Materials

But how are perceptual, cognitive, and affective activities organised within an experience? In our view, its aesthetic character depends on this mode of engagement: identifying artistic content or an attractive property is not sufficient to characterise it as aesthetic.

As D'Alessandris suggests, we can draw on predictive processing: our relation to the world involves expectations that experience may either confirm or challenge. A mismatch opens up the possibility of revising the models through which a subject interprets and anticipates its relation to the environment. They describe this updating as cognitive restructuring. The balance between familiarity and novelty helps explain how an experience can remain accessible while sustaining exploration.

The feeling of discovery is hypothesised to be connected with this process, which brings affect and cognition together without restricting knowledge to propositions. This is an explanatory hypothesis, not an experimental demonstration of the effects of Reggio Emilia practices. Its relevance here lies in allowing us to ask under what conditions the exploration of a material changes ways of perceiving and inquiring, rather than merely reiterating familiar procedures.

The hundred languages provide a context for this question: drawing, gesture, verbal expression, and material exploration all participate in the production of knowledge. The notion of a sensitive environment allows their articulation to be examined without attributing isolated effects to each resource. In a different theoretical register,

Diodato (2021) investigates relation as constitutive of virtual images and bodies, whose mode of existence he connects to interactivity. This perspective helps interrogate mediations among body, image, and support without classifying every projection as a virtual body. The connection with the revision of expectations remains interpretative: it neither attributes predictive processing to Malaguzzi nor collapses these models into one another.

In the presentation, light, shadows, and projections appear as possibilities for investigating relations among scale, transparency, and space. Their aesthetic relevance is not exhausted by the visual impact of projection. The question is how exploring them may allow relations between objects and surfaces to be perceived differently.

In Figure 2, a form appears across different surfaces and scales, bringing objects, screen, and projection into relation. The arrangement provides a visual example for considering the comparison between what one expects to see and the transformations produced through the mediation of light. To relate this example to the cognitive restructuring, which allows us to formulate an interpretative possibility: exploring such differences may facilitate the revision of expectations.

Figure 2 - Light, projection, and variation of scale.

Source: Research data

The example of clay, in turn, suggests the reworking of a form in another material. Pedagogically interpreted, this transition offers an opportunity to confront an intention with the conditions of its realisation, perceiving differences that call for new gestures and decisions.

Figure 3 brings together a circular arrangement of stones and scenes of clay manipulation, making it possible to observe a relation between spatial configuration and manual action. Moving between materials does not necessarily amount to applying a ready-made concept: maintaining, altering, or recomposing a form requires engagement with different modes of aggregation and deformation. This contrast helps us think of exploration as a revision of possibilities. The panel alone, however, cannot establish the temporal sequence of learning or demonstrate children's mastery of a geometrical concept.

Figure 3 - Stones, clay, and circular configuration. The panel places a stone arrangement alongside clay modelling in order to discuss the reworking of forms across different materials.

Source: Research data

The model also includes a motivational condition. Aesthetic disinterestedness denotes an interest in the experience for its own sake, compatible with intense engagement and gains in understanding. The teacher organises situations with educational intentions, but the child needs room to pursue questions that arise during exploration. Preserving that room prevents every gesture from being subordinated to the demonstration of a predefined learning outcome.

Finally, it is useful to distinguish the aesthetic qualities present in everyday life from episodes that genuinely reorganise experience. Routine may sustain familiarity without producing discovery at every repetition; equally, surprise may be exhausted without leading to deeper inquiry. The m/odel directs teachers' attention to such differences, but it does not provide an immediate indicator by which children's experiences can be classified.

Documentation and Autonomy in a Plural Community

Recognising the relational dimension of learning leads to the question of how interpretations confront one another. As D'Alessandris suggests, we can draw on Nick Riggle's proposal that good aesthetic conversation instantiates a community characterised by the reciprocal appreciation of individuality. We can question whether this condition is necessary: a conversation may deepen understanding of an object without depending on affective attunement or appreciation of an interlocutor's personal style. Such an argument distinguishes the value of shared inquiry from the possibility—desirable but not guaranteed—of forming a community.

Disagreement can have epistemic value when it leads participants to examine features of the object and justify their appreciations. This does not mean valuing every

disagreement indiscriminately. Discussion must allow each interpretation to answer to what is observed and to the reasons offered. Nor does plurality require the conclusion that every reading is equally valid. Applied to teacher education, this perspective invites the creation of conditions in which differences can be examined without requiring participants to share the same taste or emotional response from the outset.

Pedagogical documentation is an especially relevant field in which to develop this point. Documenting means making learning processes visible and available for interpretation. We suggest understanding this availability in light of the analysis of aesthetic discourse. Faced with a sequence of records, teachers may identify different aspects of the same process and discuss what supports their readings. Not every pedagogical discussion is an aesthetic judgement, but the requirement to articulate reasons helps examine how the expressive qualities of records orient understanding.

Figure 4 brings together three pictorial productions and children's statements about the procedures they used. The association between image and language makes it possible to discuss relations among outline, colour, and the application of materials without converting differences into a scale of performance. For pedagogical documentation, what matters is that each adult reading can return to identifiable features of the records. The panel therefore provides a support for confronting interpretations; it does not demonstrate that such a confrontation actually occurred, nor does it warrant reducing a child's understanding to the selected production.

Figure 4 - Children's pictorial productions and words.

"Faco só as bordas com a cera e depois com o líquido todo dentro" (Jacopo)

"Desenho as árvores com a cera, também as linhas dentro da casca. Quando coloco a aquarela, a cor não gruda na cera" (Alvise)

"Faco as árvores primeiro, assim desenho elas. Quando junto este tom que se mistura com a água, ainda dá pra ver os desenhos por baixo. Aqui também, onde a cor escorre" (Maddalena)

Source: Research data

The selection of images, their temporal ordering, and the inclusion of children's words all contribute to the meaning produced by documentation. Immediate agreement among adults is therefore no guarantee that a process has been understood. The possibility of returning to the records, recognising gaps, and accommodating alternative interpretations is important to professional responsibility. Disagreement may reveal that an apparently self-evident reading depended on a choice of framing or on an adult expectation. On this account, documentation functions as a mediation through which understandings of what occurred can be revised.

Relating this reflection to pedagogical documentation is a proposal of the pre-

sent article. Documentation, narrative, and narrative identity are not equivalent terms: a record may remain fragmentary, and its interpretation does not define exhaustively who a child is. Even so, making an experience revisable can support forms of participation in the construction of its meaning. In early childhood education, this requires acknowledging gestures, returns, and material transformations as modes of response, without making participation contingent on the production of a coherent verbal autobiography. Teachers should preserve the possibility that a child may modify or contest the image of them constructed by the records.

Teacher Education and the Conditions of Experience

The preceding discussion allows us to define a task for teacher education: learning to justify and revise the sensible conditions of experience. This includes observing spatial configurations, recognising atmospheric differences, and examining how temporal arrangements, objects, and mediations orient attention and possibilities for action. The point is not to replace the teaching of knowledge with the organisation of environments, but to recognise the relation between them. In dialogue with Bruzzone (2023), professional sensibility also requires an understanding of one's own affective dispositions. This task depends on institutional time for observation and discussion among colleagues, not merely on individual techniques.

Attention to environments can be practised by comparing the intention behind a proposal with the forms of engagement that are observed. The relevant question is what changes when materials become accessible, when an exploration can continue, or when a space allows alternative arrangements. Such descriptions generate hypotheses rather than isolated causal proofs. A child's response that runs counter to an adult expectation may call for the proposal to be modified rather than the child to be corrected. Likewise, a teacher's enthusiasm for a visual composition needs to be interpreted rather than taken as a measure of the quality of someone else's experience.

Working with materials similarly requires a readiness to recognise questions that have not yet taken verbal form. A change in gesture or a return to a construction may prompt the revision of an adult interpretation. Aesthetic education contributes when it develops a mode of attention capable of sustaining this inquiry without treating every trace as evidence of learning. Documentation makes a hypothesis shareable, while discussion among colleagues helps distinguish what the record warrants us in claiming from what remains an interpretative possibility.

The images gathered in Figure 5 show adults manipulating materials with different surfaces, formats, and modes of articulation. Aesthetic education can take this encounter as an occasion to discuss what a proposal asks of the body, which differences it makes perceptible, and which questions it leaves open. Teachers need not reproduce children's experience; they can examine the limits of their own anticipations. Material inquiry can thus become an occasion for professional reflection, without the photographs, taken in isolation, demonstrating transformations in teaching practice.

Figure 5 - Material inquiry in teacher education.

Source: Research data

A tension runs through these tasks. The pursuit of aesthetic quality may foster attention to difference, or it may crystallise an adult standard of order and beauty. The risk increases when documentation privileges visually appealing outcomes or when the desired atmosphere depends on reducing children's initiative. Biesta's (2018) warning against producing the subject as the outcome of an intervention reinforces this caution. Aesthetic responsibility requires designing without predetermining, remaining responsive to participants, and transforming the initial conditions.

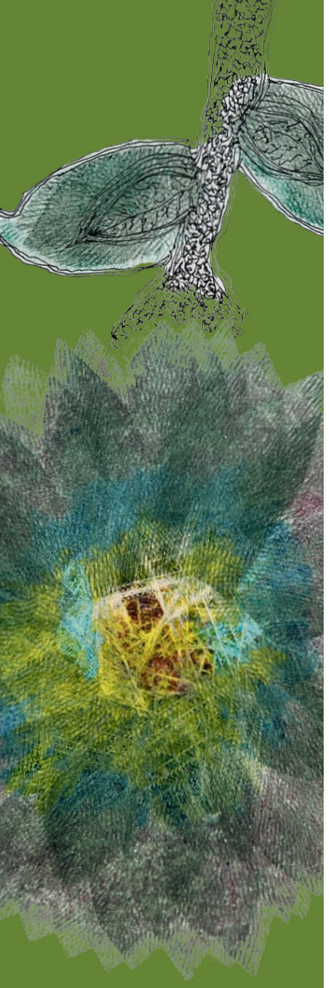
Conclusion

Recognising the sensible conditions of learning extends teachers' responsibility without reducing education to the production of atmospheres. Arguments for aesthetic education, the phenomenology of lived space, and the analysis of educational environments allow materials, bodies, temporalities, and mediations to be examined together. Within this framework, it is possible to offer a specific theory of atmospheric values.

The reading of Reggio Emilia proposed here connects the justification of aesthetic education with an examination of how it may take place. Professional judgement becomes a sensible, reasoned, and revisable activity: it attends to what children do with the conditions offered to them and allows their responses to alter initial decisions. From this perspective, aesthetic education also means making the conditions of shared experience perceptible, discussable, and transformable, while preserving other ways of perceiving and possibilities for participation.

References

BIESTA, Gert. What if? Art education beyond expression and creativity. In: NAUGHTON, Christopher; BIESTA, Gert; COLE, David R. (eds.). **Art, Artists and Pedagogy**: Philosophy and the Arts in Education. London; New York: Routledge, 2018. pp. 11–20.



BÖHME, Gernot. **The Aesthetics of Atmospheres**. Edited by Jean-Paul Thibaud. London; New York: Routledge, 2017.

BOLLNOW, Otto Friedrich. Human Space. **Mimesis International**, 2020. Originally published in 1963.

BRUZZONE, Daniele. Emotional Life: Phenomenology, Education and Care. **Wiesbaden**: Springer VS, 2023. DOI: 10.1007/978-3-658-42548-7.

CANO, Claudia; D'ALESSANDRIS, Francesca. Actively restructuring our models through aesthetic experience: revisiting the adverbialist approach through Predictive Processing Theory. **Aesthetica Preprint**, no. 126, 2024. DOI: 10.7413/0393-85221463.

D'ALESSANDRIS, Francesca. **Atmospheres, Emotions, and Community**. Philosophical Insights for Contemporary Aesthetic Education. 2025.

DIODATO, Roberto. Image, Art and Virtuality. **Cham**: Springer, 2021. DOI: 10.1007/978-3-030-67784-8.

DIODATO, Roberto; AIMO, Laura. **Un'idea di educazione estetica**. Brescia: Scholé, 2021.

D'OLIMPIO, Laura. **The Necessity of Aesthetic Education**: The Place of the Arts on the Curriculum. London; New York: Bloomsbury Academic, 2024.

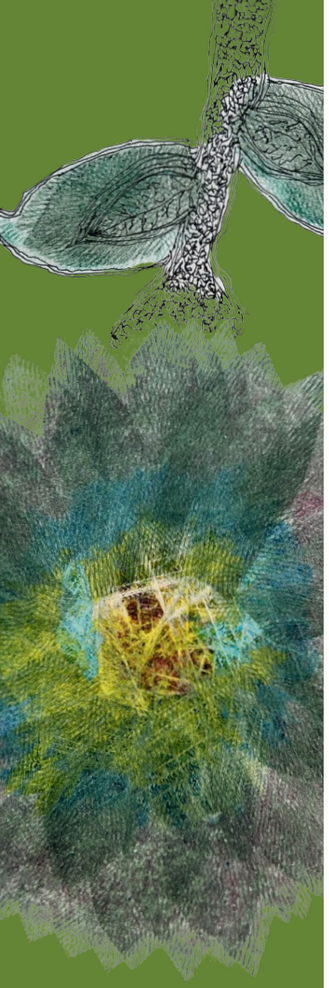
FLEMING, Mike. **The Arts in Education**: An Introduction to Aesthetics, Theory and Pedagogy. London; New York: Routledge, 2012.

GRIFFERO, Tonino. **Quasi-Things**: The Paradigm of Atmospheres. Translated by Sarah De Sanctis. Albany: State University of New York Press, 2017.

LEWIS, Tyson E. **The Aesthetics of Education**: Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire. New York; London: Continuum, 2012.

MANERA, Lorenzo. Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. **Education** 3-13, published online ahead of print, 18 April 2022. DOI: 10.1080/03004279.2022.2052230.

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



A Educação nas Artes: Práticas Participativas e Comunidades (Temporariamente) Inventadas

Teresa Matos Pereira[3]

Introdução

"Temporary invented communities" é um termo usado por Miwon Kwon (2002) para se referir ao modo como alguns projetos de arte comunitária ou colaborativa originam a criação de uma comunidade efémera, uma configuração relacional criada para aquele propósito particular. Esta ideia acompanha uma preocupação mais ampla de assumir o trabalho com e para a comunidade enquanto eixo educativo e epistemológico na formação em artes visuais e tecnologias. Não se podendo confundir com serviço social, ou intervenção social, a integração da dimensão educativa na formação inicial de artistas visuais acompanha algumas perspetivas propostas no contexto da arte contemporânea que alarga a ação do artista além da autoria individual, propondo múltiplas ligações com o meio circundante (académico e não académico), sem comprometer o saber fazer inerente às práticas artísticas com um pensamento simultaneamente estético, educativo e cultural.

A "viragem social" (Bishop, 2006) e a "viragem educativa" (Rogoff, 2008) na arte contemporânea têm, assim, ancorado algumas inquietações que se colocam no cruzamento entre a formação de artistas (os quais poderão vir posteriormente a ser professores) e mediadores. Perspetivar as práticas artísticas a partir de um pensamento sobre as realidades sociais, território ou memória, entendidas enquanto "matérias-primas" para o desenvolvimento de processos de trabalho com estudantes de ensino superior, tem possibilitado saídas para fora do atelier e da sala de aula com vista a contatar com realidades exteriores ao contexto escolar, bem como a entrada, nos espaços educativos, de parceiros externos à academia. Este caminho tem procurado afastar-se de uma visão que circunscreve o ensino das artes visuais a um gueto disciplinar e à criação de objetos autocentrados. Não se tratando de diluir o necessário conhecimento técnico e artístico, há uma intencionalidade de propor diferentes perspetivas possíveis no que à prática artística e à educação dizem respeito.

Na verdade, a instrumentalização da criatividade ao serviço de pretenso consumo cultural, a demolição sistemática das artes e humanidades como áreas do curricula escolares, e uma narrativa que fixa a correspondência entre a demanda do mercado de trabalho e a formação superior tem, amiúde, produzido um efeito de contágio em relação a opções curriculares na formação artística.

Em alternativa propõe-se, através da integração de estudantes do curso de Artes Visuais e Tecnologias em projetos de investigação, o desenvolvimento de experiências situadas e coletivas, nas quais as práticas de ensino-aprendizagem se

[3] Pós-doutorada em Educação Artística, doutorada em Belas Artes. Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação da Universidade Politécnica de Lisboa e investigadora integrada no Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes da Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Contato: tpereira@eselx.ipl.pt; ORCID- 0000-0002-4028-4891

constituem como laboratórios vivos de conhecimento e criatividade partilhados. A permeabilidade entre as vivências (individuais, sociais, culturais, …) e as práticas artísticas apelam a uma atenção particular face a problemas ambientais, memória, identidades, tensões sociais concretas e convocam a experiência de processos participativos e colaborativos que desaguam em dispositivos de criação e mediação capazes, finalmente, de ampliar repertórios técnicos, conceptuais e estéticos.

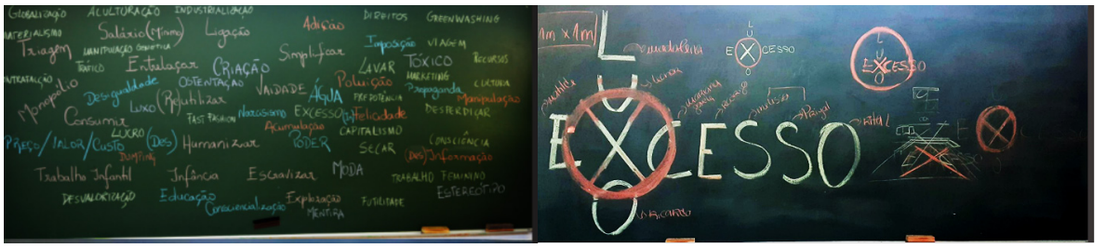
Apresentam-se, seguidamente, dois projetos de artes visuais desenvolvidos por coletivos que integraram docentes e estudantes em processos de pesquisa em arte baseados na prática e de extensão à comunidade que incidiram sobre questões ambientais e sobre a memória histórica.

Matérias (politicamente) significantes

Uma doação de roupas e acessórios (sapatos e malas) para o atelier de arte têxtil constituiu-se o ponto inicial de um processo de pesquisa baseada na prática artística com vista a participar na Bienal de arte de Coruche de 2021 numa edição subordinada ao lema “Respirar Arte com Sustentabilidade” com a peça LUXO-EXCESSO-PODER.

Foi constituído um coletivo artístico composto por docentes e estudantes de artes visuais que, a partir destes materiais descartados, desenvolveram uma reflexão acerca do impacto social e ambiental da indústria ligada à moda da qual resultaram alguns termos que iriam estruturar um pensamento simultaneamente critico e plástico (Figura 1).

Figura 1 - Brainstorming inicial (2021)



Fonte: Própria

Seguiu-se um processo exploratório, de manipulação dos materiais disponíveis e de subsequente registo fotográfico. O projeto, desenvolvido num workshop com várias sessões, realizadas após o término do ano letivo possibilitou “mergulhar” de forma mais intensiva nos processos de criação, registo, análise, negociação e decisão. Destes resultou a opção pelo uso da palavra, materializada através da assemblagem dos materiais ligados ao universo do têxtil e da moda. Ocupando cada letra um 1m^2 foram construídas as palavras “Luxo” e “Excesso” que se cruzam perpendicularmente na letra X formada por cabides (figura 2).

Neste sentido, é dado protagonismo à materialidade e performatividade da palavra escrita, ou seja, a sua capacidade de convocar uma reflexão mais ampla e eventualmente, induzir ao desconforto de quem se vê atrás do espelho.

Na verdade, a etiqueta cosida nas roupas que vestimos — um pequeno retângulo aparentemente inócuo — funciona como um dispositivo de ocultação. Comprime e dissimula uma cadeia global de produção marcada por assimetrias violentas: exploração laboral sistemática, salários indignos, condições de trabalho precárias, destruição ambiental, concentração de riqueza, manipulação publicitária e uma lógica de consumo que transforma corpos e desejos em mercadoria. Sob a superfície limpa da marca, escondese um sistema que normaliza desigualdade, alimenta ganâncias corporativas e perpetua relações de poder profundamente injustas, convertendo o ato quotidiano de vestir em participação involuntária numa economia de prepotência e invisibilização de milhões de pessoas no "resto do mundo" (X).

Figura 2 - Instalação Luxo-Excesso-Poder

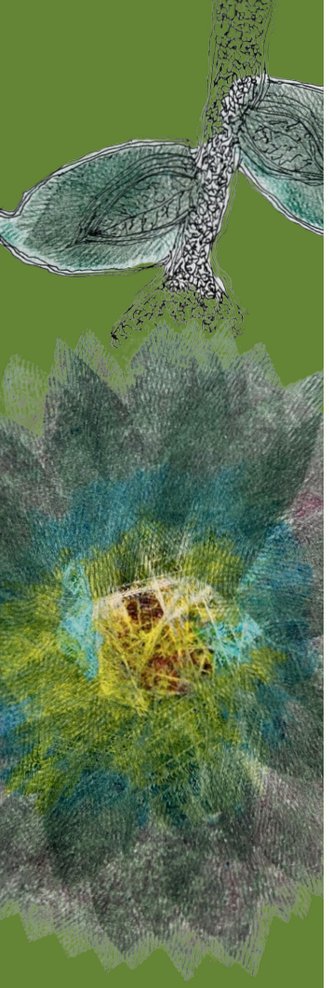
Fonte: Própria

Escutar e participar

"Nunca fui à escola porque naquele tempo não era obrigatório (...) o meu pai não podia e pôs a gente a trabalhar" (Maria). Esta é uma das muitas expressões que sobressaem da recolha de testemunhos realizada nos concelhos de Santiago do Cacém e Setúbal, no sul de Portugal, no âmbito do projeto Time-Lapse- Memória, Pós-Memória, Práticas Artísticas e Comunidade[4]. Este projeto integrou nas atividades de investigação um grupo de estudantes do curso de Artes Visuais e Tecnologias que conjuntamente com a equipa de docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e de Setúbal, formou um coletivo artístico.

Uma das propostas lançadas a este coletivo foi a realização de um projeto de artes visuais baseado nos 23 testemunhos recolhidos acerca da memória dos 50 anos da revolução de 25 de abril de 1974 que pôs termo ao período de 48 anos da ditadura do Estado Novo. Estes testemunhos orais traçaram um conjunto de narrativas que permitiram traçar um quadro mais amplo das vivências durante o período ditato-

[4] Projeto financiado pelo concurso IDI&CA (IPL/IDI&CA2023/TimeLapse_ESELx). Website do projeto: https://sites.google.com/view/timelapse-memoria



rial e após a revolução, já numa sociedade em democracia. Um dos tópicos, transversal a todos estes testemunhos é a dificuldade em aceder à escolarização durante o período da ditadura. "Ir à escola" é assim uma expressão comummente utilizada nos vários testemunhos simultaneamente como sinónima de acesso à educação e como metáfora para as desigualdades que o vedavam a grande parte da população, sobretudo em territórios rurais. Esta expressão constitui-se como feixe conceptual de uma pesquisa artística da qual resultou uma instalação que integrou fotografia e cerâmica.

Durante a ditadura do Estado Novo, "Ir à escola" ou "poder estudar" não era para todos, pois o ciclo de pobreza extrema empurrava muitas crianças para o trabalho rural ou para o trabalho doméstico.

Num país cuja governação procurava preservar um imaginário ruralista como estratégias de dominação e acantonamento "ir à escola" constituía, em si mesmo, um ato de resistência para crianças que caminhavam, por vezes, vários quilómetros a pé, muitas delas sem sapatos.

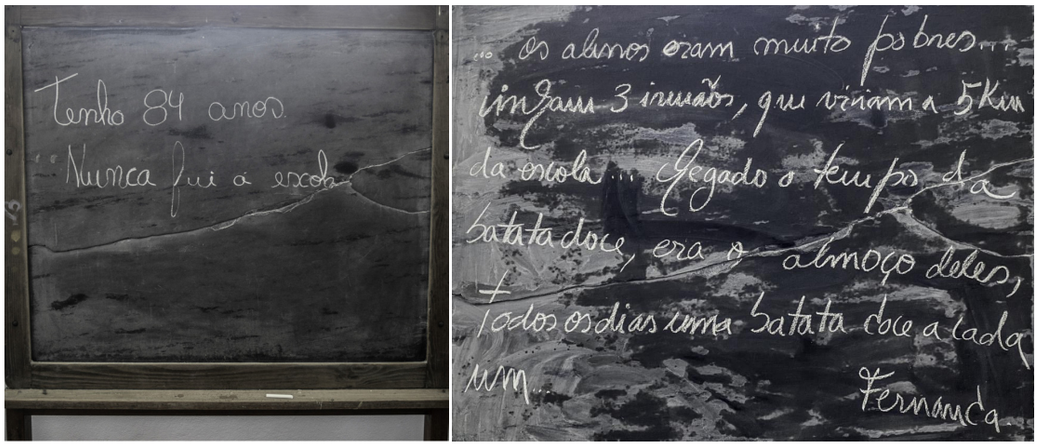
Os pés descalços — marcas visíveis de miséria e desigualdade — funcionavam também como fronteira simbólica entre quem podia aceder a oportunidades e quem delas era excluído; entre quem era aceite na escola e quem permanecia à margem; entre os que ocupavam os lugares da frente na sala de aula e os que eram relegados para o fundo.

A memória amarga da privação e das barreiras concretas que esta desenhava não se dissipa para quem recorda a arbitrariedade de uma certa topografia escolar que acentuava a desigualdade: "... os meninos com sapatos ficavam perto da professora... nós éramos os de trás de todos... que era onde fazia mais frio!..." (Lídia).

A pesquisa artística iniciou-se com a auscultação e análise das gravações dos testemunhos orais dos quais resultaram um conjunto de tópicos interligados, designadamente o acesso à educação, o trabalho rural e a subalternização, a condição da mulher, a prisão e a censura. Estes tópicos entretecem uma narrativa que, embora situada num espaço-tempo determinados, ressoa atualmente como símbolo de desigualdades sociais que se acentuam.

Estes fragmentos de memória entretecem uma narrativa concreta que foi sendo inscrita com giz num antigo quadro de ardósia existente nos espaços de atelier da ESELx onde desenvolvemos o projeto (Figura 3).

Figura 3 - Fotos do projeto "Ir à Escola", Escola Superior de Educação de Lisboa



Fonte: Própria (2025)

A escolha dos materiais, dos meios e das linguagens, resultou do diálogo acerca dos testemunhos, das realidades a que se referem, das ligações entre passado e presente, das quais sobressai um dever de memória como parte integrante da consciência cívica e da importância da democracia. Neste sentido o uso da palavra escrita (como símbolo material e subjetivado do resgate da memória), e a ardósia como suporte, estabelecem uma ligação direta com as materialidades escolares a que se referem os testemunhos e que permanecem como vestígios silenciosos no espaço da ESELx, património de uma escola que até há duas décadas apenas formava professores. A lastra de barro, sobre a qual se registaram marcas, vestígios, palavras, texturas, formas relacionadas com os quotidianos que antecederam o 25 de abril de 1974, e que remete para as narrativas de sobrevivência e superação que nos chegaram.

O registo fotográfico das inscrições no quadro de ardósia, do ato performático da interação dos pés descalços com os livros, num ritual simbólico das barreiras impostas no acesso à educação, tornou permanentes os gestos efémeros de reativação da memória tal como as lastras de barro o haviam feito através da sua materialidade própria.

Desta pesquisa resultou uma instalação (Figura 4) com as fotografias e as peças cerâmicas e a qual integrou uma exposição itinerante que serviu igualmente como detonador de memórias, quer por parte de antigos/as alunos/as quer de professores/as que iniciaram a sua atividade profissional no período anterior ao 25 de abril de 1974.

Sobre o processo investigativo há a destacar um conjunto de aspetos tais como a importância da co-construção de objetos/intervenções artísticas tendo por base as questões relacionadas com a memória, atendendo às dimensões individual, coletiva, histórica, vivencial, temporal e espacial, bem como a mobilização da prática artística para indagar questões de natureza histórica, simbólica, individual e coletiva que articulam tempo, memória e identidade, partindo da recolha de objetos, imagens, narrativas.

Neste caso, a prática artística emergiu como espaço privilegiado de aprendi-

zagens, geração de conhecimento e como experiência estética partilhadas, da qual resultou a produção de sentidos a partir de uma realidade particular (material, imaterial, delimitada ou contingencial,…) que não se esgotam num referencial pré-estabelecido (e podem indicar outras leituras possíveis) bem como o reconhecimento da experiência individual e a intersubjetividade como contributos válidos na demanda de soluções para diferentes problemáticas.

Figura 4 - Instalação "Ir à Escola", Galeria da Escola Superior de Educação de Lisboa

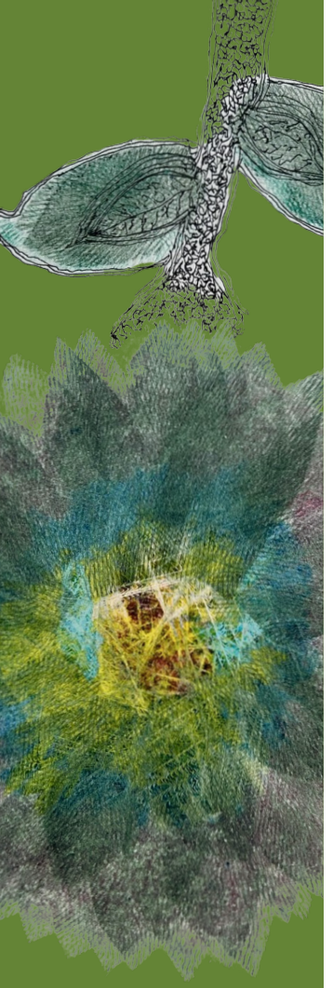
Fonte: Própria (2025)

Considerações finais

A integração de processos de pesquisa que mobilizam diálogos com o território, a memória, a participação e a colaboração com parceiros externos à academia desloca a formação artística do seu tradicional isolamento disciplinar e do individualismo autoral. Ao fazêlo, inscreve a prática artística na complexidade dos contextos reais — tecidos por memórias, tensões sociais, desigualdades, identidades e disputas simbólicas — e desafia fronteiras convencionais entre teoria e prática, criação e receção. Neste enquadramento, a prática artística assumese como espaço e suporte de escuta, de mediação e de simbolização de vivências, memórias e formas de conhecimento.

As instalações "Luxo Excesso Poder" e "Ir à Escola" exemplificam esta orientação ao constituíremse como dispositivos multidimensionais: não apenas objetos plásticos, mas suportes de interpelação estética, ética e política. Ao ativarem memórias sobre o acesso à educação ou ao problematizarem hábitos de consumo, estas obras evidenciam como a prática artística pode operar simultaneamente nos planos estético, social e pedagógico, convocando reflexão crítica e participação informada.

Embora desenvolvidos no âmbito de projetos mais alargados e em regime extracurricular, estes exemplos integram uma linha de ação consolidada no curso de Artes Visuais e Tecnologias, que procura pensar as práticas artísticas e educativas de modo expandido, interdisciplinar e situado. Esta perspetiva de formação — atenta ao território, às comunidades e às dinâmicas socioculturais — afirma a capacidade da arte para produzir conhecimento, mobilizar atores sociais e intervir criticamente na realidade contemporânea.

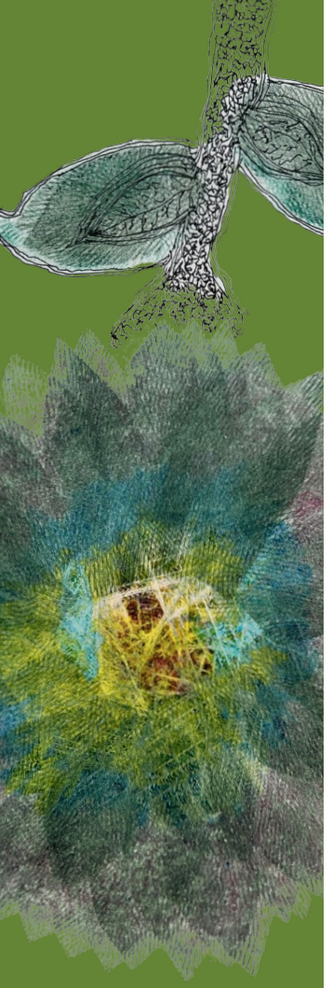


Referências

BISHOP, Claire. The social turn: collaboration and its discontents. **Art Forum**. Vol. 44, n. 6. 2006. Disponível: https://www.artforum.com/features/the-social-turn-collaboration-and-its-discontents-173361/

KWON, Miwon. **One place after another**. Site-specific art and locational identity. Cambridge, Massachusetts, London. The Mit Press, 2002

ROGOFF, Irit. Turning. **E-flux journal**. n.0, pp. 44-50, 11/2008. Disponível: https://images--eflux.b-cdn.net/assets/e1a81bda-69db-44b5-8aff-a27bfe975537



No Cultivo de Espaços-Tempos Artesanais, Fertilizar Poéticas, Tecer Pesquisa e Formação Estética Docente

Luciana Esmeralda Ostetto[5]
Graziela Ferreira de Mello[6]
Carla Andrea Corrêa[7]
Michele Costa Pereira[8]

Do manuscrito: texto e contexto

O manuscrito que compartilhamos traz como palavras-chave experiência estética, formação artístico-cultural docente, documentação fotográfica, infâncias e natureza, prática docente, narrativas (auto)biográficas, Educação Infantil. Trata de temáticas presentes em três pesquisas que estão em andamento, no âmbito do Círculo de estudo e pesquisa formação de professores, infância e arte (FIAR), grupo de investigação vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Movendo-se pelos meandros do entrelugar constituído pelos campos de conhecimento da arte e da pedagogia, o FIAR vem trilhando caminhos multifacetados, tanto nos aportes teóricos que lhe dão sustentação, quanto nos modos de investigar. Posicionado no campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica, das histórias de vida e formação (Delory-Momberger, 2008; Josso, 2010; Nóvoa, 2010; Passeggi, 2008, entre outros), assume o desafio de fertilizar poéticas autorais que borrem fronteiras e aproximem territórios histórica e culturalmente apartados - educação e arte, universidade e educação básica, docência e pesquisa, cognição e afeto, sensível e inteligível. Desde esse posicionamento, propõe atravessamentos teórico-metodológicos que hibridizam saberes, pela experimentação, expressividade e criação, pelo cultivo de um tempo-espaço artesanal, considerando essencial o engajamento do corpo, das mãos, de todos os sentidos com materialidades diversas (Formenti, 2006; Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015; Ostetto, 2016), haja vista que preparam o movimento narrativo de "caminhar para si" (Josso, 2010). Assim, seja na pesquisa, seja em processos de formação docente, os materiais disponibilizados para interação, manuseio, criação, como mediadores de rememorações e narrativas, têm especial relevância, pois "A matéria, por intermédio de um processo de memórias polissensoriais, de conexões de caráter perceptivo, pode aludir a certa realidade, reevocando-a, contando-a ou representando-a" (Vecchi, 2017, p. 64). Por essas vias, revitaliza-se

[5] Luciana Esmeralda Ostetto. Doutora em Educação. Universidade Federal Fluminense. E-mail: lucianaostetto@id.uff.br
[6] Graziela Ferreira de Mello. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação. Universidade Federal Fluminense. E-mail: mellograziela@id.uff.br
[7] Carla Andrea Corrêa. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação. Universidade Federal Fluminense. E-mail: carlaac@id.uff.br
[8] Michele Costa Pereira. Mestranda em Educação. Universidade Federal Fluminense. E-mail: michelecosta@id.uff.br

modos de ver, ouvir, narrar e interpretar o vivido: sob a perspectiva do círculo de pesquisa FIAR, os processos criativos, como processos de formação estética, impulsionam a emergência de outras linguagens e modos de enunciação.

Neste quadro referencial, em diálogo com questões e proposições que mobilizaram a realização do II SIEEP (2026), inicialmente apresentamos, em amplos os contornos, o lugar conceitual em que nos situamos, como pesquisadoras fiandeiras, relativamente à formação estética. Na sequência, traçamos um quadro geral das questões que constituem as pesquisas apresentadas como comunicações orais naquele seminário e, por fim, arrematamos a escritura com algumas considerações.

Formação estética, formação docente: pela beleza, além do conteúdo da cultura artística

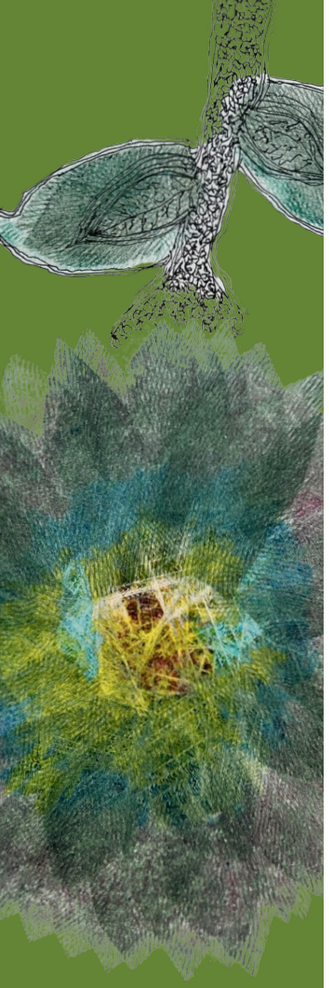
> A beleza é uma necessidade epistemológica, é o modo como os Deuses tocam nossos sentidos, alcançam o coração e nos atraem para a vida. A beleza também é uma necessidade ontológica, fundamentando a particularidade sensorial do mundo. James Hillman (2010, p. 47).

A beleza, como um fio constitutivo da teia da vida, e do tecido da narrativa, atravessa a experiência que vai sendo tecida na geografia e nos tempos habitados e compartilhados com diferentes grupos, referências culturais, hábitos e valores que vão marcando nossas relações, orientando nossos modos de ser, de pensar, de sentir e expressar os sentidos do/com o mundo. Ao longo da vida, vamos nos educando esteticamente, acendendo coisas por dentro; pois, como canta o poeta "belezas são coisas acesas por dentro" (Mautner apud Ostetto, 2006, p.41).

Então, quando tratamos de formação estética, indagamos como o mundo atinge nossas sensações e percepções, como são acesas, ou apagadas, coisas por dentro, vibrando a chama da beleza ou sua repressão. Se a palavra estética está enraizada no vocábulo grego ***aisthesis***, que segundo uma de nossas interlocutoras, a filósofa Nadja Hermann (2005, p. 25) "[...] significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial", compreendemos que a formação estética se dá em íntima relação com os processos de percepção, de imaginação, de interpretação, no mundo e com o mundo, por meio dos quais a sensibilidade é alargada (Ostetto, 2019). O estético, e por decorrência a educação estética, transcende qualquer conteúdo da cultura artística, como referenda outro filósofo interlocutor:

> Educação estética não é apenas aprender a ouvir uma música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. [...] o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial, porque o importante é o como são desafiadas e afiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável. (Galeffi, 2007, p. 104).

Seguindo nessa direção, quando abordamos a dimensão estética na formação docente, toma-se por suposto a necessidade de considerar arte, cultura, educação, sociedade, natureza, entrecruzando linguagens, oferecendo oportunidades de



cultivo e ampliação de sensibilidades. De tal modo, pensamos a formação estética como aquele sopro que provoca deslocamento e convoca àquele/àquela em formação a acessar o lugar da poesia ou, para utilizar a expressão junguiana, *esse in anima*: estar na alma (Jung, 1991). Um processo no qual e pelo qual os campos da ética, da estética e da política entrelaçam-se, criam condições para o reconhecimento do outro, valorizando as diferenças contra a homogeneização, permitindo que se perceba a singularidade existente nos diferentes contextos culturais.

O encontro com a arte é potencialmente um encontro que pode provocar esse deslocamento, deflagrando conexões com sentimentos, assim como gerar pensamentos, conduzindo a pessoa à reflexão, reportando-se a experiências passadas, rememorando histórias, articulando conhecimentos e dando sentido ao vivido. Como escreve a cara autora-pesquisadora, com quem temos conversado muito e intensamente:

> A obra de arte tem este poder de revelação por ser ao mesmo tempo reflexo e espelho. Diante de uma obra podemos **nos** observar ao mesmo tempo que observamos a imagem que se entrega à nossa apreciação. Ao nos emocionarmos com uma obra, passamos a ouvir em nós o eco da mesma verdade que levou o artista a criá-la. (Albano, 2001, p.03. Grifos no original)

Todavia, a revelação só se realiza quando há o tempo para estar em frente à obra, quando há disposição para contemplar, para se deixar afetar. Por isso reafirmamos que a formação estética vai além da garantia de conteúdo, atividade ou programa específico de arte em um curso, ou no percurso, de formação docente, significando, antes, o cultivo de encontros – com artistas e obras, com bibliotecas, teatros, museus, com expressões culturais que pulsam em diferentes territórios, com paisagens naturais e tanto mais que atravessa a diversidade e a beleza do mundo –, como oportunidades de fertilizar e/ou potencializar saberes e fazeres sensíveis múltiplos (Ostetto, 2006). Encontros que contribuam para o exercício de romper os hábitos e automatismos pedagógicos, convidando à integrar sentimento e pensamento, sensação e intuição ou, como diria James Hillman (2010), conduzindo o mundo para dentro, maravilhando-se com suas formas, texturas, cores, reparando na beleza e deixando-se tocar pelas essencialidades, pelas miudezas, que só se mostram quando reparamos nelas, quando as animamos.

O analista James Hillman (1926-2011), passando em revista a raiz do vocábulo *aisthesis*, aponta suas relações com o ato de inspirar, de absorver, de conduzir o mundo para dentro, que "[...] significa aspirar ou inspirar as apresentações literais das coisas profundamente. A transfiguração da matéria acontece pelo maravilhamento [...]" (Hillman, 2010, p. 49) e, nesta direção, diz ainda, a resposta estética segue caminhos opostos às reflexões e às críticas, simplesmente mentais: é um ato cordial. Reportando-se à antiga psicologia grega, o autor argumenta que "[...] o coração era o órgão da sensação, era também o lugar da imaginação. O senso comum (*sensus communis*) alojava-se dentro e em volta do coração e sua função era apreender imagens. [...]. A função do coração era estética" (Hillman, 2010,

p. 94). De tal modo, vamos compreender que o coração da antiga tradição filosófica fiorentina, considerado responsável pela apreensão da beleza, sede da resposta estética, está para além de uma função sentimental e romântica: com ele, por meio dele, somos conduzidos à imaginação. Imaginar e sentir, como ações cordiais, são, por isso, inseparáveis. Mas há aqui um problema, pondera Hillman (2010, p. 16): "Nosso coração não apreende que é imaginativamente pensante, pois há muito nos é dito que a mente pensa e o coração sente, e que a imaginação nos desencaminha de ambos". Assim, responder esteticamente aos apelos do mundo é imaginar, é acolher o pensamento que passa pelo coração, reconhecendo a "[...] sensibilidade do cosmo, que tem texturas, tons, gostos, que é atraente" (Hillman, 2010, p. 45).

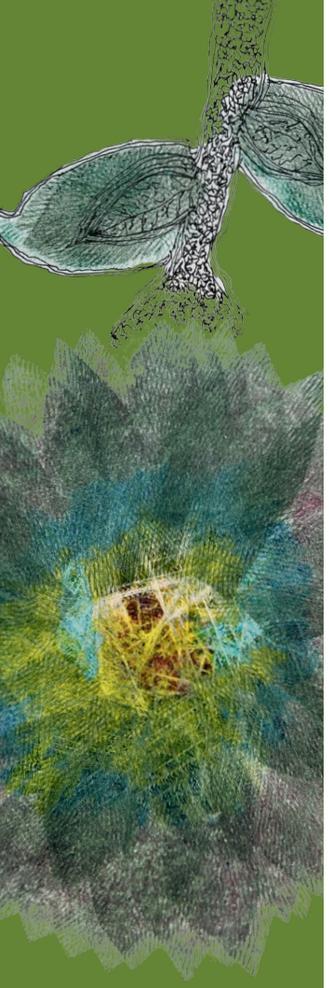
Importa indicar que as proposições teóricas de nosso interlocutor analista, têm por base o platonismo e o pensamento renascentista de Marsilio Ficino (1433-1499), confrontando o sistema recorrente que separa sujeitos animados e objetos inanimados, para afirmar: o mundo é almado, exibe fisionomias por meio da *anima mundi.* Se imaginar e sentir são inseparáveis, a ação de imaginar só é acionada quando o órgão da percepção e da resposta estética é tocado, pois não é "[...] uma reação nativa e espontânea, sempre pronta e sempre lá. Ao contrário, o coração precisa ser provocado, chamado" (Hillman, 2010, p. 60).

Por essas vias cordiais e anímicas, a formação estética implica o exercício de devolver sentido às coisas comuns do mundo e de nutrir a imaginação. Ou, como também lemos na obra de outra de nossas interlocutoras, a atelierista italiana Vea Vecchi (2017), quando lúcida e belamente enuncia sua concepção de estética e de linguagens expressivas, uma via que se afirma na empatia com o mundo e suas relações e se contrapõe à falta de emoção e à indiferença. Em suas palavras:

> [...]a ***dimensão estética*** talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. [...]. É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção (Vecchi, 2017, p. 28).

Por essas trilhas, em íntima conexão com as abordagens (auto)biográficas, pensar-fazer formação docente sustentada pelo princípio estético exige que não se esqueça da pessoa que é a pessoa docente, no ser inteiro que é, mente e corpo, emoção e razão, pensamento e sentimento, reflexão e ação. Imaginamos que essa perspectiva poderia ser efetivada com propostas e movimentos

> [...] que, em seu conteúdo e sua forma, ajudem o professor a reparar nas miudezas – no que pareceria despropósito, restos, desperdício (para lembrar o poeta Manoel de Barros, conhecido nosso) –, a perceber o extraordinário no ordinário, a (re)compor forças e propósitos para (re)animar sua vida, dentro e fora da docência. De tal modo que, (re)conectando-se com sua energia criadora-vital, (re)encante-se e possa seguir com as crianças percebendo belezas no caminho compartilhado e inventando caminhos que sejam atravessados pela beleza (Ostetto, 2019, p.14).



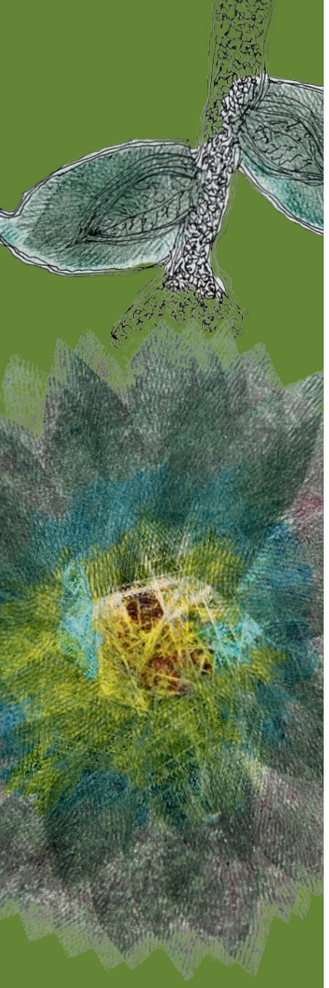
No presente, temos ampliado o contato com teóricos da opção decolonial, estudando e conversando com colegas da América Latina. Lembrando Catherine Walsh (2014), e seu profundo diálogo com Paulo Freire: estamos em movimento, pensando as questões do nosso tempo, todavia caminhando; caminhando e perguntando. Interpelando o real, o lugar que ocupamos, as teorias, as práticas, os modos de fazer pesquisa e formação docente. Nesse caminhar, ouvimos atentamente o professor, pesquisador e artista afrocolombiano Adolfo Albán Achinte (2017), sobre o desafio de buscar outras concepções do estético, de modo a reconhecer, acolher e potencializar narrativas autorais, que se distanciem, e se diferenciem, da imposição de imagens construídas pela dinâmica da colonialidade do ser; que sigam em direção contrária à lógica imposta pelos colonizadores, que nega a experiência de vida, valoriza produtos e desconsidera os processos. Nas palavras do autor: "Lo decolonial de lo estético nos reta a desprendernos de las narrativas que nos niegan la existencia y nos exige apuntar a reconocer los procesos antes que encasillarnos en los productos" (Albán Achinte, 2017, p.36).

As pesquisas fiandeiras, socializadas no III SIEEP, foram tecidas no lastro dos princípios e concepções aqui evidenciados em amplos contornos. A seguir, partilhamos uma composição panorâmica dos trabalhos, no sentido de documentar um processo, mais do que oferecer um grande conjunto de dados e análises, o que exigiria tempo e espaço para o desenvolvimento extensivo da escrita.

Pesquisas fiandeiras partilhadas

O trabalho apresentado por Graziela Ferreira de Mello (2026), trata de sua pesquisa de doutorado, que tematiza um percurso de formação estética de professoras de Educação Infantil, no encontro com o barro. A autora, professora de arte, compreende que no contato com terra, água, lama, barro, argila, existe um mundo que se abre à experiência, chamando o corpo a sentir para além dos olhos, a acionar os cérebros presentes na ponta de cada dedo, como o escritor português poeticamente sugeriu.

> Na verdade são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão, algures entre a falange, a falanginha e a falangeta. Aquele outro órgão a que chamamos de cérebro, esse com que viemos ao mundo, esse que transportamos dentro do crânio e que nos transporta a nós para que o transportemos a ele, nunca conseguiu produzir senão intenções vagas, gerais, difusas, e, sobretudo pouco variadas, a cerca do que as mãos e os dedos deverão fazer. [...] Note-se que, ao nascermos, os dedos ainda não tem cérebros, vão-nos formando pouco a pouco com o passar do tempo e o auxílio do que os olhos vêem. O auxílio dos olhos é importante, tanto quanto o auxílio daquilo que por eles é visto. Por isso o que os dedos sempre souberam fazer de melhor foi precisamente revelar o oculto. O que no cérebro possa ser percebido como conhecimento infuso, mágico ou sobrenatural, seja o que for que signifiquem sobrenatural, mágico e infuso, foram os dedos e os seus pequenos cérebros que lho ensinaram. Para que o cérebro da cabeça soubesse o que era pedra, foi preciso primeiro que os dedos a tocassem, lhe sentissem a aspereza, o



> peso e a densidade foi preciso que se ferissem nela (Saramago, 2017, p. 85-86).

Atenta à potencialidade da matéria, a pesquisa deseja pensar a formação estética de docentes das infâncias no contato com o barro, no encontro com artistas e no fazer a mão. Assumindo a perspectiva narrativa e (auto)biográfica, entendendo que a formação estética é essencial para a prática docente e que ela ocorre em diferentes espaços da cidade onde circulamos, propõe-se a um grupo de professoras da cidade de Itaboraí/RJ, espaço-tempo para a ampliação de repertórios e sensibilidades. De tal modo, no desenho metodológico está a proposição de encontros-ateliê, inspirados no ateliê biográfico de projeto (Delory-Momberger, 2006), cujo caráter narrativo, na prática de investigação do FIAR, é amplificado como um dispositivo que se pauta pela convocação do corpo em sua inteireza, atravessados pelas múltiplas linguagens, além da palavra (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015).

Os encontros-ateliês desta pesquisa articulam-se com movimentos que ora levam à conhecer artistas que usam o barro como principal material em suas criações, como por exemplo Andrey Zignnatto, Mestre Vitalino e Priscila Leonel, ora convida a colocar a mão na massa, entregando-se à experiência com a matéria - temperatura, cheiro, texturas - e suas possibilidades, na própria oficina de artistas-artesãos da cidade de Itaboraí/RJ. Neste movimento, chamando para a roda quem foi deixado à margem do campo da Arte, sob a alcunha de artesão, abre-se oportunidades para as participantes narrarem-se e, ao mesmo tempo, provocar o sentir sob uma outra ótica.

Por sua vez, no trabalho apresentado por Carla Andre Corrêa (2026), ancorado na sua pesquisa de doutorado em andamento, o foco reside na sensibilidade estética e nos processos formativos de professoras da Educação Infantil, em tempos de pandemia.

Nessa direção, o principal objetivo é analisar como a experiência pandêmica afetou a sensibilidade estética de professoras da Educação Infantil, durante e no pós-crise sanitária de Covid-19. Compreendendo que a arte constitui um potente campo formativo, capaz de favorecer experiências de sensibilidade e conexão entre sujeito e mundo, deseja (a)colher narrativas sobre estratégias de (sobre)vivência naquele período, através do contato com a arte, a cultura e a natureza.

O isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, afetou a sensibilidade estética de professoras de Educação Infantil? Se houve contato com arte, cultura e natureza, contribuiu para ampliar o repertório artístico-cultural, como experiência estética docente? Essas questões impulsionam a investigação que, ancorada nas abordagens (auto)biográficas e compreendendo as narrativas de vida como processos de (auto)formação e produção de saber docente, abre-se à escuta de professoras sobre as interações artístico-culturais possíveis durante o período de isolamento social.

Na articulação teórico-metodológica está a compreensão de que processos formativos centrados na sensibilidade (Galeffi, 2007; Ostetto, 2006, 2019) e no olhar para si, envolvem o reconhecimento de que as histórias de vida, os sistemas

de crenças, os valores e as afetividades constituem dimensões fundamentais da existencialidade dos sujeitos em formação. De tal modo, o debate sobre a potência formativa da arte, dos processos criativos e da narrativa de vida na reconstrução de sentidos e no fortalecimento subjetivo das professoras da Educação Infantil frente às adversidades vividas durante a pandemia, projeta-se como contribuição para analisar e/ou (re)criar caminhos formativos.

Provocar um coração que sente a angústia da morte em tempos pandêmicos exige mais do que processos exclusivamente cognitivos podem oferecer; exige mobilizar uma inteligência encarnada, uma inteligência do coração – cuja função é estética (Hillman, 2010). A experiência estética, assim, desdobra-se como celebração do existir, no gesto que ri, que ama, que partilha, por inteiro, ao mesmo tempo em que reconhece e intensifica a potência criadora.

Nesta pesquisa, seguindo os referenciais que embasam outros estudos do FIAR, o diálogo com o pensamento de James Hillman (1993; 2010) é central para a compreensão de que a formação estética se constitui como um processo de refinamento da percepção, implicando uma sensibilização atenta aos detalhes no encontro com o mundo vivido. Nesse encontro, quando somos tocados pela beleza (Hillman, 1993), ativamos nossa percepção e imaginação, ampliamos modos de ver, sentir e pensar. Tal como já escreveram as autoras fiandeiras, em íntima interlocução com o autor referido:

> Desse modo, olhar para a natureza, para as obras e as manifestações artísticas, para dentro de nós mesmos, é essencial para o processo de tornarmo-nos humanos. [...] No movimento dialético de conduzir o mundo para dentro, de afetar e ser afetado, no contato com a arte, a cultura, a natureza, as relações sociais, vão sendo tecidas experiências estéticas (Ostetto; Seixas, 2021, p.9).

Dar atenção às narrativas sobre estratégias de vitalização de professoras que na pandemia de Covid 19 se aproximaram, reaproximaram ou aprofundaram a relação com saberes-fazeres-expressões artístico-culturais, é abrir espaço para rememorar a experiência, olhando para si, acessando o que foi "conduzido para dentro", pelo arfar da resposta estética. Pelo processo de reflexividade biográfica (Delory-Momberger, 2008), ao narrar suas memórias, a pessoa (no caso da pesquisa em questão, a professora) reconstrói sentidos sobre o vivido, apropriando-se de sua história e, quiçá, projetando continuidades pelas vias estéticas. É o que se busca saber.

No horizonte do trabalho apresentado por Michele Costa Pereira (2026), decorrente de sua pesquisa de mestrado, em andamento, está a proposta de contar histórias, pelas vias da sensibilidade estética visual, sobre a comunhão de meninos e meninas com a terra, as árvores e outros seres viventes. Articulando prática docente, experiência estética, memória, documentação e narrativa autobiográfica, o desenho metodológico é traçado pelas linhas de registros (Ostetto, 2017), escritos e visuais, utilizando como dispositivo de produção de dados o inventário poético (Gomes, 2023). Segundo a autora:

> [...] pesquisar utilizando imagens faz parte de uma ação pedagógica intencional, que pensa - também imageticamente! E assim,

> escolher as imagens para serem apresentadas, é também um passo importante para a pesquisa que dialoga com o vivido e deseja dar a conhecer os saberes dos caminhos com narrativas além da palavra. Na visualidade, o mesmo cuidado e compromisso ético, estético, político e poético que damos às narrativas escritas, é assumido, ajustando sempre que necessário as lentes do olhar, da alma, do coração (Gomes, 2023, p.127).

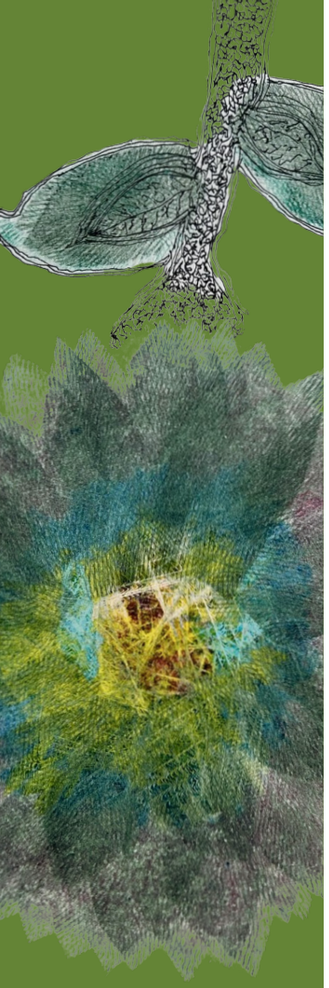
Na caminhada pelos rastros deixados pela experiência, inventariar poeticamente é recolher imagens, gestos,palavras e outros vestígios, sem que seja eliminada a dimensão estética existente neste processo. Neste sentido, coletar fragmentos que nos auxilie a narrar e compreender os percursos que elas desenham, e que, por meio de uma lógica sensível, transformam-se em um exercício de criação, estabelecendo relações e permitindo que revelem afetos e histórias que ainda são capazes de contar.

Nesta pesquisa de mestrado, o que é inventariado? O arquivo fotográfico de uma professora, que guarda registros da experiência vivida com as crianças no quintal de uma instituição de Educação Infantil pública do município do Rio de Janeiro. Revisitar a memória a partir dos (guar)dados, entrar em contato com os registros para compor o inventário, conduz ao movimento de "caminhar para si" (Josso, 2010), por meio do qual pode-se contar histórias de tempos, espaços e relações configurados na prática docente; pode-se revelar histórias de vida e formação estética docente.

Figura 1 - Uma mostra do inventário: no quintal, gestos das crianças, registros da educadora (2024)

Fonte: arquivos da pesquisadora Michele Costa Pereira

O ato de inventariar o arquivo de memórias fotográficas, supõe-se, visibiliza elementos que dizem sobre cultivar olhares atentos e sensíveis às múltiplas formas de se relacionar com o mundo físico e cultural e expressá-lo.



Arremates da escritura: considerações provisórias

Desde o território que ocupa, situado no entre-lugar da educação e da arte, ancorado na tradição das abordagens (auto)biográficas, das histórias de vida e formação, o círculo FIAR vem tecendo, em confiança, pesquisas cujo princípio vital é o encontro com o outro, a acolhida do outro, a escuta do outro, o fazer com o outro. Para tanto, vem cultivando espaços inventados e/ou reinventados, para ouvir e dar a conhecer vozes, além de fronteiras delimitadas academicamente. Movimenta-se ao encontro das insignificâncias e delicadezas, para animar o mundo e animar-se, como propõe James Hillman (2010), reparando em suas cores, formas, texturas, reconhecendo a beleza como parteira de saberes.

Com o pensamento do coração, sede da resposta estética, articulando relações com arte, cultura, bichos, terras, águas, plantas e gente, o coletivo fiandeiro vislumbra possibilidades de formação docente tecida na escuta, no acolhimento de saberes da experiência, no cultivo de autorias, na abertura para as múltiplas linguagens e a poesia da existência, afirmando princípios éticos, políticos e estéticos, afirmando a vida.

Referências

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. **Prácticas creativas de re-existencia**: más allá del arte… el mundo de lo sensible. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2017.

ALBANO, Ana Angélica. O sorriso etrusco e a monitora que foi “no antigamente”. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Folha Educação 14, p. 3, ago./set. 2001.

CORRÊA, Carla Andrea. **Sensibilidade estética e processos formativos de professoras da Educação Infantil em tempos de pandemia.** Trabalho apresentado no II SIEEP. Univali, 2026.

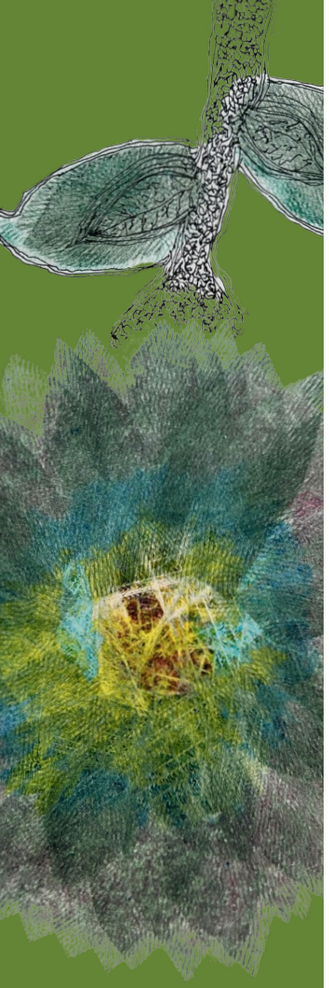
DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.51, set./dez. 2012.

FORMENTI, Laura. La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell’autobiografia educativa. **Rivista Adultità**, Milano, n. 4, p. 83-100, out. 1996.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

GOMES, Laís Vilela. **Caminhar é encontrar**: inventário poético da formação estética pela periferia da zona leste paulistana. 2023, 204 p. Dissertação (Mestrado em Edu-



cação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ. 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/32531 > Acesso em: 03/04/2026.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HILLMAN, James. **Cidade & Alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas, SP: Verus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **Tipos psicológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MELLO, Graziela Ferreira de. **No encontro com o barro, formação estética de professoras de educação infantil**. Trabalho apresentado no II SIEEP. Univali, 2026.

NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OSTETTO, Luciana. A arte no itinerário da formação de professores: acender as coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, Luciana. Fazer à mão para falar de si. In: MONTEIRO, Filomena;; NACARATO, Adair; FONTOURA, Helena da. (Orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 143-159.

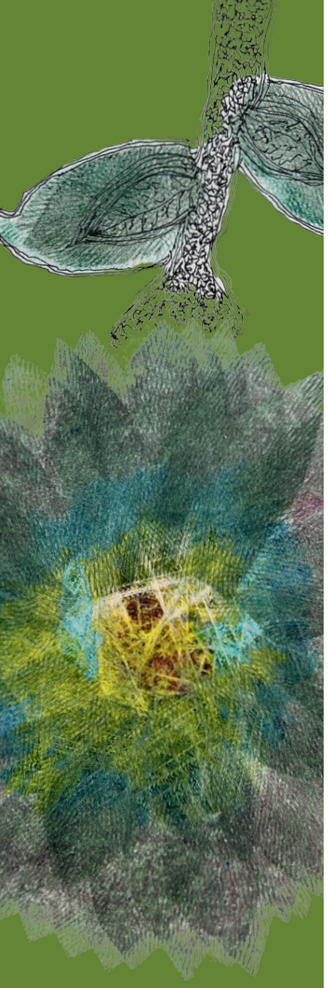
OSTETTO, Luciana (Org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana. **Esse in anima**: formação docente em deslocamento. Trabalho encomendado, apresentado no GT 07, na 39ª Reunião Nacional da ANPED, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_ rn_-_2_luciana_esmeralda_ostetto.pdf

OSTETTO, Luciana.; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1(76), p. 161-178, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/xrdLcNHtLfsmrRpHrYY4c8H/?lang=pt#

OSTETTO, Luciana; SEIXAS, Cristiana. Hillman e a educação: por outras lógicas na formação docente. **Educação**, 46(1), e 45/ 1–25, jan./dez. 2021.

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

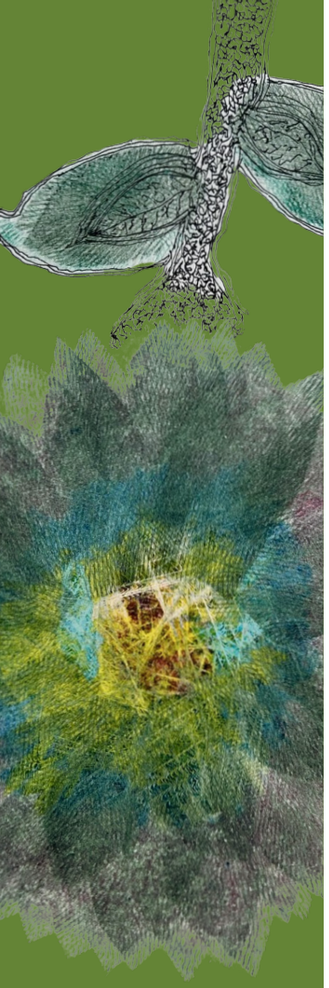
PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PEREIRA, Michele Costa. A dimensão sensível-poética da documentação fotográfica: inventariando a prática docente. Trabalho apresentado no II SIEEP. Univali, 2026.

SARAMAGO, José. **A caverna**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

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

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación y Socieda**d. 2014, p.17-31.



Para Habitar o Texto - Mediações de Leitura do Literário no Ensino Médio[9]

Adair de Aguiar Neitzel[10]
Flávia Brocchetto Ramos[11]
Gesiele Reis[12]

> Aurora ousou perguntar à mãe por que ela não ia à escola, como os irmãos. [...] - Ora! Que pergunta, rapariga. Não vês que és mulher como eu, que somos necessárias a esse serviço de casa?
> (Lacerda, 2005, p. 27).

Introdução

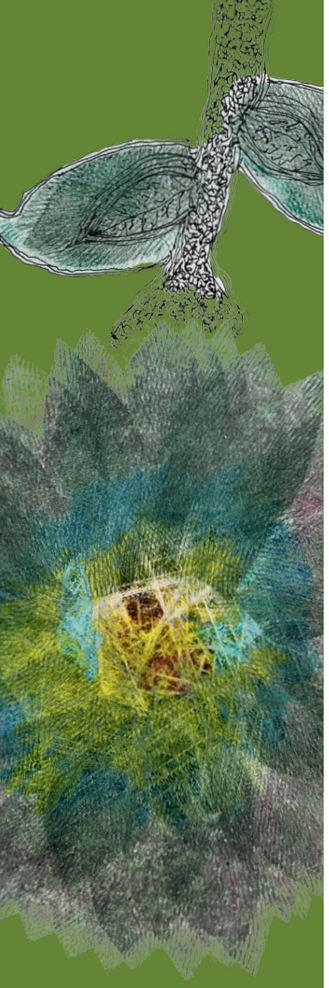
A formação do leitor literário no Brasil está vinculada às condições históricas de acesso ao livro, às políticas públicas de incentivo à leitura e às práticas de mediação desenvolvidas no espaço escolar. A personagem Aurora, de "Pena de Ganso", de Nilma Lacerda, simboliza o desejo de ler e escrever em um contexto de restrições ao acesso feminino à educação, evidenciando que a constituição do leitor depende não apenas da alfabetização, mas também das oportunidades concretas de contato com os livros e a cultura escrita (Lajolo; Zilberman, 2003).

Segundo Neitzel, Kupiec e Carvalho (2016), a formação de leitores no Brasil foi historicamente dificultada pela fragilidade da produção editorial, da impressão e da distribuição de livros, fatores que retardaram a democratização do acesso à leitura. Nesse cenário, ler constituía-se mais como privilégio do que como direito, realidade expressa no desejo de Aurora de acessar autonomamente os textos presentes em seu cotidiano (Lacerda, 2005).

Embora políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tenham ampliado a circulação de obras literárias, o acesso ao livro não garante, por si só, a formação de leitores do literário. Torna-se fundamental considerar, no ambiente escolar, a mediação realizada pelo professor, responsável por definir as formas de aproximação dos estudantes com a literatura.

Soares (2001) distingue uma escolarização adequada da literatura, que aproxima os alunos das práticas sociais de leitura literária e dos valores associados à formação do leitor, de uma escolarização inadequada, que reduz a experiência estética e pode gerar resistência à leitura. Essa discussão dialoga com Rancière (2013), ao diferenciar o mestre explicador, que limita a autonomia intelectual do estudante, do mestre emancipador, que promove a liberdade de pensamento e a construção de sentidos próprios.

[9] Pesquisa financiada pelo CNPq, Título: PNLD literário na escola: caminhos de formação artística e estética, Processo: 404867/2023-5. Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa B - Grupos Consolidados.
[10] Doutora e mestra em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Universidade do Vale do Itajaí, SC. Brasil. E-mail: neitzel@univali.br
[11] Doutora e Mestra em Letras pela PUCRS. Professora da Universidade de Caxias do Sul, RS. Brasil. E-mail: ramos.fb@gmail.com
[12] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Professora da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, SC. Brasil. E-mail: zielly2005@gmail.com



A mediação cultural que favorece a leitura como experiência possibilitaria encontros com a poética da obra e provocar experiências estésicas capazes de superar a passividade diante da obra (Martins, 2017). Nesse mesmo entendimento, Reis (2024) e Neitzel e Ramos (2022) destacam a importância do mediador poético, caracterizado pela escuta e pelo olhar atento ao outro, criando condições para experiências significativas com a literatura.

Essa discussão nos encaminha a pensar que a formação do leitor do literário requer uma mediação sensível, dialógica e emancipadora, capaz de despertar o desejo pela leitura, favorecer experiências estéticas e promover uma relação autônoma, crítica e significativa com a obra literária.

Procedimentos metodológicos[13]

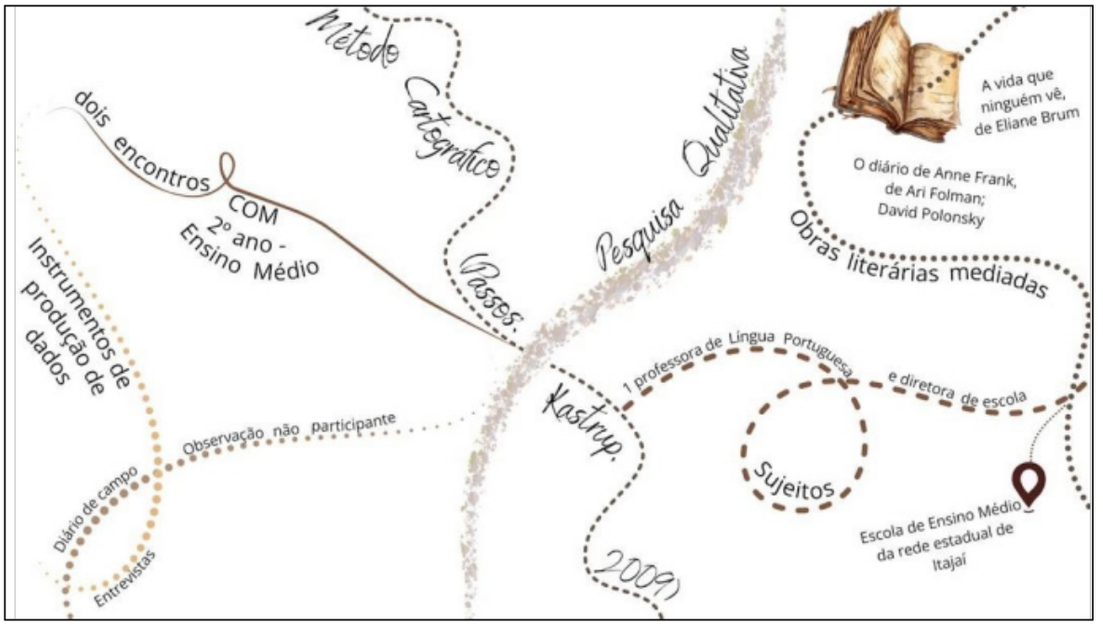
Esta pesquisa integra uma investigação em rede desenvolvida em seis estados brasileiros (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Paraíba), cujo objetivo é identificar como as obras do PNLD literário de 2023 são mediadas na escola, observando se a mediação do literário propõe uma escolarização adequada da literatura respeitando sua função estética e artística. Cada pesquisador que participou da pesquisa escolheu um professor referência de sua região para acompanhar as mediações em sala de aula.

Nesta comunição, será apresentado os resultados produzidos em uma escola estadual de Ensino Médio do município de Itajaí (SC). A professora participante foi selecionada em função de sua formação acadêmica e de sua atuação no campo da leitura. As observações ocorreram em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio, totalizando 45 estudantes, com acompanhamento de duas mediações de leitura.

A produção de dados envolveu observação não participante, registros em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo. Para a análise, adotou-se a cartografia como perspectiva metodológica, por compreender a pesquisa como um processo de acompanhamento e composição com os territórios existenciais vivenciados pelos participantes (Kastrup, 2020). Nesse sentido, a investigação privilegiou a observação dos processos, das relações e das experiências construídas durante as práticas de mediação literária, orientando-se por pistas cartográficas relacionadas ao rastreio, ao acompanhamento dos processos, às forças coletivas, à dissolução do observador e à narratividade.

[13] A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, sob parecer nº 7.252.750.

Figura 1 - Procedimentos metodológicos



Fonte: Produzida pela autoras.

Resultados

Atualmente por força de Lei, jovens até 17 anos precisam estar na escola, mas estar nela nem sempre garante o acesso à leitura do literário porque por vezes a escola não é um território aberto a esse movimento, nem sempre o mediador de leitura entende o texto literário como um campo de forças, um tecido de significantes em permanente produção de sentidos, o texto como prática de leitura que se faz e desfaz nas mãos do leitor, como experiência (Neitzel; Ramos, 2022).

A partir da pista 2 da cartografia (rastreio, toque e pouso)**,** investigamos como a mediação literária era promovida em uma turma do Ensino Médio, buscando compreender se a escolarização da literatura respeitava sua função estética e artística. O rastreio evidenciou que uma das aulas semanais de Língua Portuguesa era destinada à leitura literária, momento em que os estudantes escolhiam obras para leitura silenciosa e, posteriormente, participavam de rodas de conversa. Esse movimento revela o reconhecimento, por parte da mediadora, da importância da escola como espaço de encontro com a ficção e da liberdade de escolha como elemento mobilizador do desejo pela leitura.

Passamos a pista 3 da cartografia: acompanhar processos**,** acompanhando os movimentos produzidos pelas mediações observadas. Na primeira mediação, a professora trabalhou com a obra “O Diário de Anne Frank” (em quadrinhos), lida coletivamente pelos estudantes. A leitura compartilhada favoreceu interlocuções e trocas de percepções sobre a obra.

A mediação envolveu ainda o uso de objetos propositores, conceito desenvolvido por Martins (2005), entendidos como elementos capazes de mobilizar repertórios,

afetos e experiências estéticas. Além do livro, a professora produziu um vídeo com imagens da Segunda Guerra Mundial e fragmentos narrados da obra, recurso que sensibilizou os estudantes e ampliou as possibilidades de interlocução.

Também observamos a relevância dos espaços propositores, compreendidos como ambientes que acolhem e potencializam o encontro com a arte. Conforme Rinaldi (2012), o espaço atua como protagonista dos processos de aprendizagem. Entretanto, na primeira mediação, a organização espacial limitou-se inicialmente à disposição tradicional da sala de aula, sendo posteriormente transferida para o auditório devido a dificuldades técnicas.

Após a leitura, a professora solicitou a produção de um diário como atividade avaliativa. Esse procedimento suscita reflexões acerca da escolarização da literatura. Desde a década de 1980, pesquisadores como Lajolo, Perrotti e Soares defendem que a literatura deve ser vivenciada como arte, evitando sua utilização meramente instrumental. Neitzel e Ramos (2022) reforçam a necessidade de a escola se abrir para a compreensão da literatura como arte, potencializando seu viés estético. Nesse sentido, Steil e Neitzel (2024) ressaltam a importância da dimensão corporal da leitura, defendendo que o texto literário também pode ser experienciado pelo corpo. A leitura mediada por sensorialidades amplia as possibilidades de afetamento e de produção de sentidos, contribuindo para que a literatura seja vivenciada como experiência estética.

Mobilizando a pista 6 da cartografia, que propõe a dissolução do observador**,** buscamos compreender a lógica dessa atividade avaliativa. Nesse sentido, a revisão realizada por Lajolo (2009) amplia a compreensão da relação entre literatura e escola ao afirmar que, se o texto não deve ser apenas pretexto, ele pode constituir contexto, incorporando as experiências históricas, sociais e coletivas que atravessam autores e leitores.

Na segunda mediação, com a turma 2, acompanhada a partir do retorno à pista 2, a professora trabalhou o conto “O dia que Adail voou”, de Eliane Brum. A leitura foi precedida por questões que problematizavam a invisibilidade social, promovendo um diálogo que aproximava os estudantes da temática do texto. Após a leitura em voz alta, os alunos discutiram as relações entre o protagonista e as formas de invisibilidade presentes na sociedade.

Tal prática evidencia o caráter dialógico da mediação literária. Segundo Pareja e Neitzel (2023), a leitura do literário promove emancipação intelectual ao permitir que os leitores experimentem a linguagem e produzam sentidos próprios. A mediação observada valorizou a escuta das múltiplas interpretações dos estudantes, favorecendo processos de fruição e abertura às diversas possibilidades de significação do texto.

No entanto, novamente se constatou que a organização espacial permaneceu convencional. Conforme Pareja e Neitzel (2023), a criação de uma ambiência de leitura é fundamental, pois o espaço produz sentidos e interfere na recepção do texto. Essa constatação remete à pista 5 da cartografia, que evidencia a existência de um

coletivo de forças que atravessa o cotidiano escolar, marcado por estruturas curriculares e temporais que nem sempre favorecem experiências emancipadoras.

Por fim, a pista 8 da cartografia — a política da narratividade — possibilitou uma análise crítica do percurso investigado. Observou-se que o PNLD Literário cumpriu importante papel ao garantir o acesso dos estudantes às obras físicas e que as mediações analisadas privilegiaram a leitura e a discussão do texto literário, respeitando, em grande medida, sua função estética e artística. Contudo, ainda persistem práticas avaliativas que deslocam a atenção da experiência estética para a produção de resultados, bem como limitações estruturais que reduzem o tempo destinado à leitura.

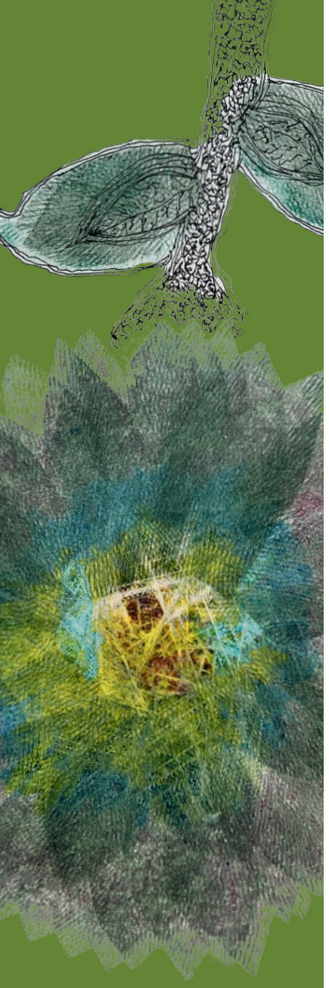
Como afirmam Reis e Hentchen (2025), a leitura literária favorece processos de (res)simbolização da experiência humana, articulando conhecimento, sensibilidade e imaginação, o que implica em uma mediação adequada, que é aquela que prioriza a relação do sujeito com o livro, promove o diálogo sobre o texto e valoriza a experiência estética.

Considerações finais

Esta pesquisa investigou como ocorre a mediação de leitura das obras do PNLD Literário no Ensino Médio e em que medida essas práticas promovem uma escolarização da literatura que respeite sua função estética e artística. Para isso, foram observadas mediações de leitura desenvolvidas por uma professora de Língua Portuguesa da rede de ensino estadual de Itajaí (SC), escolhida por sua sólida formação acadêmica e atuação no campo da formação de leitores.

Os resultados evidenciaram que as práticas de mediação colocaram o texto literário no centro das atividades, promovendo a leitura, o diálogo e a construção coletiva de sentidos. As aulas foram organizadas a partir de situações propositivas que despertaram o interesse dos estudantes e favoreceram sua aproximação com as obras, estimulando a reflexão, a interlocução e a expressão de diferentes perspectivas sobre o texto lido.

Entretanto, também foram identificadas tensões entre a experiência estética da leitura e as exigências da cultura escolar. Em determinados momentos, a literatura foi associada a práticas avaliativas, o que pode deslocar o foco da fruição e da experiência estética para a comprovação da aprendizagem. Além disso, observou-se que a organização dos espaços escolares nem sempre favorece interações mais sensíveis, dialógicas e corporais, aspectos importantes para uma mediação literária emancipadora. De modo geral, a pesquisa demonstrou que a mediação observada reconhece a literatura como arte e busca promover experiências de leitura. Contudo, observamos também práticas pedagógicas que limitam a abertura para experiências de leitura que privilegiem a dimensão sensível e estética do texto literário. Ainda assim, o contato direto com as obras, aliado aos momentos de conversa e compartilhamento de experiências, revelou-se um importante caminho para a



formação de leitores, ampliando as possibilidades de construção de sentidos e de aproximação dos estudantes com a literatura.

Referências

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020. p.76-91.

LACERDA, Nilma. **Pena de ganso**. São Paulo: DCL, 2005.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**, São Paulo: Ética, 2003.

MARTINS, Miriam Celeste. **Mediação:** provocações estéticas. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, M. C. A disciplina Mediação cultural e formação de educadores e os "entres" provocadores: reflexões compartilhadas. In: MARTINS, M. C. (org.). **Mediação cultural:** olhares interdisciplinares. São Paulo: Uva Limão, 2017.

NEITZEL, A. de A.; KUPIEC, A.; CARVALHO, C. A Leitura do Literário no Brasil: Tensões e contradições estabelecidas nas práticas de leitura. **Diálogos Latinoamericanos**, v. 17, n. 25, p. 28-43, dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.7146/dl.v17i25.112900]

PAREJA, C. J. M., & NEITZEL, A. A. (2023). Mediar é preciso: desafios na leitura do literário. **Antares:** Letras E Humanidades, v. 15, n. 36, p. 1–21, maio/set. 2022. Recuperado de https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11267

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (org.) In: **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2022. DOI: https://www.doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95163. Acesso em: 20 jan. 2026.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REIS, Gesiele. **A experiência estética como uma prática de cuidado de si no cotidiano da Educação Infantil.** 2024. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2024. Disponível em: https://biblioteca.univali.br/

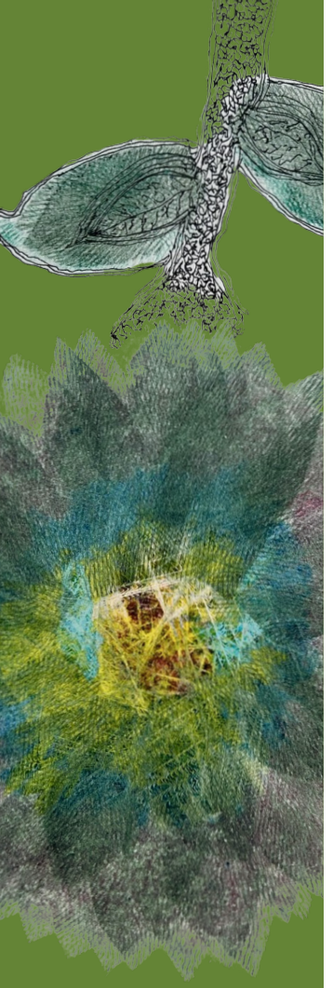
pergamumweb/download/40BE35BA0796EFDFE063 18C9010AB80F.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

REIS, G.; HENTCHEN, L. C. (Re)anunciação de sentidos: metáfora e agência na abordagem de Reggio Emilia e no texto literário. **Conjectura***:* Filosofia e Educação, v. 30, e025011, 2026. DOI: https://doi.org/10.18226/21784612.v30.e025011.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: e escutar, investiga aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

STEIL, I.; NEITZEL, A. de A. O corpo dançante na escola pela leitura do literário: uma experiência estética. **Educação**, v. 49, p. 1-19, jan./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644471063



Entre Arte, Docência e Invenção: a Exposição como Território Formativo

Margarete Sacht Góes[14]
Virginia Miranda Pereira[15]
Caroline Heringer[16]

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte na Educação Infantil (Gepaei), do Centro de Educação da Universidade Federal do Es;pírito Santo (Ufes), foi criado no segundo semestre de 2019, sob a coordenação da professora Dra. Margarete Sacht Góes, como um espaço de encontro entre arte, infâncias, docência e criação. Desde então, vem se constituindo como território sensível de estudo, pesquisa, extensão e invenção, reunindo graduandas/os, pós-graduandas/os e professoras/es da Educação Básica de diferentes contextos, trajetórias e experiências. O grupo dedica-se a fomentar estudos no campo do ensino das Artes Visuais na/para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, realizando pesquisas com, para e sobre as crianças, além de produzir materiais educativos e teóricos que reverberam na formação inicial e continuada de professoras e professores, com a vontade de tornar as práticas pedagógicas mais inventivas, sensíveis e abertas à pluralidade das infâncias (Gepaei, 2026).

No ano de 2025, o Gepaei realizou o IV Colóquio intitulado *Arte Contemporânea – Infâncias – Decolonialidade: descolonizando pensamentos e ações* e, pela primeira vez, organizou uma sala de exposição coletiva no contexto do evento. Idealizada como território de invenção estética, reflexão crítica e insurgência poética, a *1ª Sala de Exposição do Gepaei* reuniu artistas, graduandas/os, docentes e pesquisadoras/es da Educação Básica e da Universidade, em torno de produções artísticas e estéticas voltadas às infâncias, à arte e à decolonialidade, tensionando modos hegemônicos de pensar, fazer e produzir conhecimentos em Arte e Educação, apostando na experiência estética como possibilidade de abertura para uma formação inventiva de professoras/es.

Nesse sentido, o estudo orienta-se pela questão: como uma exposição coletiva, ao constituir-se como território-dispositivo de formação docente, pode desestabilizar racionalidades instrumentais e produzir outras formas de relação com a arte, o conhecimento e a docência? E problematiza: e se uma exposição pudesse formar professoras/es? Partindo dessas questões, o texto compreende a exposição como dispositivo estético-ético-político-formativo, no qual imagens, colagens, fotografias,

[14] Doutora em Educação – PPGPE, Universidade Federal do Espírito Santo, e-mail: margarete.goes@ufes.br.
[15] Doutoranda em Educação – PPGPE, Universidade Federal do Espírito Santo, e-mail: virginmirax@gmail.com.
[16] Graduanda em Artes Visuais – Universidade Federal do Espírito Santo, e-mail: caroline.mello@edu.ufes.br

performances, música, palavras e corporalidades operam como materialidades de pensamento e propõe, como objetivo, problematizar as relações entre experiência estética e formação docente a partir da exposição coletiva concebida como território de invenção estética, reflexão crítica e insurgência poética.

A análise toma como materialidade a própria composição estética e político-pedagógica da exposição, compreendendo-a como experiência formativa capaz de produzir deslocamentos nos modos de constituir a docência. Argumenta-se, assim, que a experiência estética pode abrir possibilidades para gestos de descolonização do olhar (Moura, 2017), da escuta e da produção de conhecimento, afirmando a estética como força epistemológica, ética e política na formação docente com as infâncias (Góes, 2025).

Metodologia da pesquisa

No plano teórico-metodológico, o artigo ancora-se na PEBA — Pesquisa Educacional Baseada em Artes (Dias; Irwin, 2013), compreendida como perspectiva investigativa que reconhece a arte e suas linguagens como modos de produção de conhecimento e de ampliação das possibilidades de compreensão da experiência educativa.

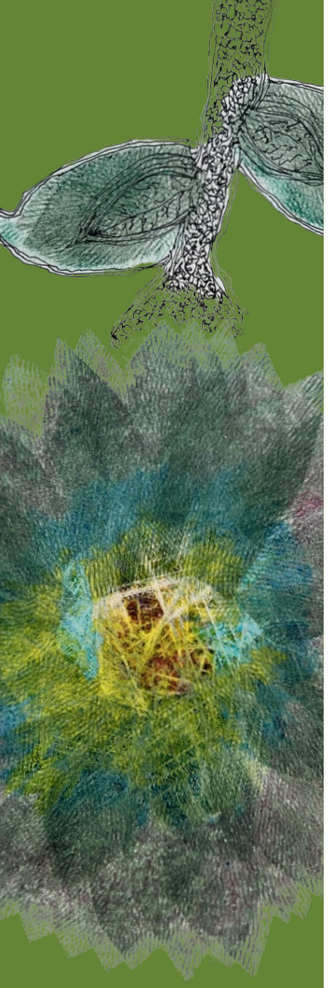
Com Loponte (2025) defende-se a necessidade de deslocar a formação docente de uma racionalidade instrumental para uma perspectiva atravessada pela experiência estética, na qual a arte é compreendida como dimensão constitutiva da formação e como potência de criação de outros modos de ver, sentir, interpretar e produzir sentidos do professorar-se, especialmente no campo das infâncias. Nessa direção, a exposição pode ser compreendida como território-dispositivo de formação inventiva, no qual sujeitos, linguagens e experiências entram em composição, tensionando hierarquias entre saber acadêmico, fazer artístico e experiência docente.

Análise e discussão dos resultados

Aberta nos dias 30 e 31 de outubro de 2025, a *1ª Sala de Exposição do Gepaei*, construiu-se menos como um elemento de apreciação do colóquio e mais como um dispositivo ético-estético-formativo, uma possibilidade de produzir deslocamentos do olhar, sentir e pensar a docência. Nesse sentido, aproxima-se daquilo que Telles (2006) compreende como Pesquisa Educacional com Base nas Artes (PEBA), ao afirmar que objetos artísticos podem funcionar como “dispositivos deflagradores de reflexão compartilhada” (Telles, 2006, p. 511).

Com a presença de 14 artistas, as produções contavam com diferentes materialidades, compondo uma trama coletiva que subvertia-se em diferentes formas de sentir e estar no espaço.

Em meio às obras, o artista Gabriel Caetano produziu uma mudança no modo de habitar a sala. Através da performance intitulada *Depois do desenho haverá uma*



aldeia instigou a pensar o desenho-docente na Educação Infantil não como forma acabada, técnica estabilizada ou gesto submetido à representação, mas como acontecimento, abertura e inscrição sensível no mundo. Realizada ao vivo com carvão vegetal, a obra-performance expandiu o desenho para além da folha, ocupando corpo, mesa, chão e cadernos pautados em uma composição site-specific. As diferentes superfícies tornaram-se campo de relação e emergência, fazendo do desenho presença, rastro e experiência estética compartilhada (Gepaei, 2025).

A proposição de Gabriel evidencia a criação inventiva, contaminada pelo coletivo, como resistência aos pactos coloniais. A aldeia, compreendida como território em que pensamento, corpo e vida permanecem inseparáveis, aproxima-se de perspectivas formativas pautadas na partilha e se afasta de lógicas individualistas e competitivas de produção artística e acadêmica. A partir dela, a sala de exposição passou a ser atravessada por outras presenças, memórias, territórios e identidades, compondo narrativas que recusam apagamentos históricos e fazem da arte contemporânea uma forma de ressignificar a vida.

Foi apresentada também a produção *Sobre o que não ficou*, de Lucas Rodrigues, que ressalta as relações entre memória, trauma e infância periférica por meio de pinturas de figuras infantis sem rostos, realizadas sobre garrafas de bebidas alcoólicas. Ao transformar objetos associados ao vício e ao esquecimento em suporte artístico, o trabalho se materializa como gesto de denúncia à violência estrutural produzida pela desigualdade social.

Já a produção de José Sampaio, uma fotografia de uma criança *Sem-Terrinha* diante de um pequeno gol construído coletivamente em um acampamento do Movimento Sem Terra (MST), ainda em processo de luta por permanência, acompanhada do poema *Desatamentos*, nos fez refletir sobre as desigualdades sociais e os atravessamentos da luta pela terra.

Complementando as reflexões propostas pelas produções dos professores/artistas/pesquisadores Lucas e José, a série *Narrativas de um começo*, de Yasmin Cerqueira, revisita a infância como "espaço de memória, afeto e reinvenção", articulando experiências pessoais e coletivas vividas nas periferias. As pinturas *Fim de um ciclo, Cobi de baixo* e *1º de Maio* transformam o cotidiano, a brincadeira e o território de favela em criação, pertencimento e resistência, afirmando as infâncias negras e periféricas como produtoras de sonhos, liberdade e futuros possíveis.

A exposição trouxe ainda as obras de Virgínia Miranda, que articulam pensamento decolonial, corpo e território para problematizar os modos como a colonialidade ainda atravessa infâncias e as formas de existir. Em *Pés descalços, mundos inventados*, crianças negras transformam o píer das Ilhas das Caieiras em espaço de ser, estar e resistir, fazendo do brincar um gesto de desobediência epistemológica. Já em *A carne mais barata* e *Violência do olhar*, a professora/artista/pesquisadora denuncia o apagamento histórico e a violência produzida sobre corpos racializados, evidenciando como o olhar colonial ainda define corpos, identidades e lugares sociais. Em diálogo com essas obras, *Ressignificar o corpo, reimaginar o mundo* propõe outras

formas de pensar o corpo, valorizando saberes indígenas e afrodescendentes como formas de resistência.

É justamente nesse movimento de recusa às classificações coloniais e de abertura para outras cosmologias e possibilidades de existência que *Oxumarê*, instalação de Caroline Heringer, surgiu como signo de movimento, multiplicidade e transformação, recusando identidades fixas e modos coloniais de classificação da existência. Por meio de símbolos da espiritualidade afro-brasileira, entre fios e sementes, busca esperança naquilo que ainda pode nascer e ser recomeço de travessia e renovação.

Vitória Ramos presenteou a exposição com a série de pinturas *América*, que integra o processo de elaboração da identidade visual do IV Colóquio Gepaei. A série dialoga com artistas latino-americanos, indígenas, racializados e LGBTQIAPN+, inspirando-se em referências como Daiara Tukano, Abdias Nascimento e Joaquín Torres García. Por meio de formas orgânicas, abstrações e composições fluidas, as obras reinterpretam América Invertida (1943), deslocando perspectivas eurocêntricas e afirmando visualidades atravessadas pela ancestralidade, pela coletividade e pela decolonialidade.

A sala de exposição também deu lugar a artes feitas a partir de trabalhos docentes, como a proposta de Vivian Gomes e de Ronald Almeida *Raízes e Rios: Educação Ambiental, Saber Ancestral,* que articula arte contemporânea, educação ambiental e ancestralidade indígena em experiências realizadas com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais, inspiradas por artistas como Sebastião Salgado, Jaider Esbell e Véio. Nela as crianças produziram desenhos, fotografias e esculturas no bosque escolar, utilizando a arte como forma de reconstruir a paisagem impactada pelo rompimento da barragem de Fundão.

As professoras/artistas/pesquisadoras Sarah Damiani e Stela Sanmartin, em As *Lavadeiras do Mangue* e o *Varal de Lama e Prosa,* levaram para a exposição um trabalho fotográfico que articula memória, oralidade e imaginação a partir de vivências com crianças em território de manguezal. Inspirada na Pedagogia do Imaginário, a proposta resgata as histórias e os saberes das lavadeiras da comunidade por meio de fotografias, brincadeiras com lama e narrativas compartilhadas. Sophia Thompson, em sua obra *Mulheres Decoloniais e a Educação Infantil*, articula práticas pedagógicas, recursos audiovisuais, música, dança, teatro e artes visuais em uma perspectiva antirracista. Seu vídeo, voltado à valorização de mulheres pretas, compreende as redes sociais como espaço de disputa simbólica e de produção de outras narrativas.

Por fim, Maria Santos e Priscila Dettogni articulam docência, Educação Infantil e formação estética em *Um mar que transborda,* aproximando as crianças da arte contemporânea de Adriana Varejão por meio da água, da tinta e das tonalidades do mar. A proposta transforma a pintura em experiência corporal e estésica, na qual gesto, movimento e criação permitem às crianças perceberem o mar como paisagem sensível, dentro e fora de si.

Entre instalações, performances, fotografias, sons, cores e palavras, a sala foi

atravessada pela arte contemporânea e imersa na experimentação estética. As obras e proposições reunidas formaram um território heterogêneo de encontros entre infâncias, corporalidades, ancestralidades, memórias e processos de formação, compondo aquilo que Mello e Dias (2022) compreendem como território de formação inventiva. Ao discutirem experiências entre universidade e escola básica atravessadas pela arte e pela invenção, as autoras defendem uma formação que coloca permanentemente questões em análise, desnaturaliza modos instituídos de olhar e pensar os territórios escolares e aposta na criação coletiva de práticas, intercessores, linhas de força e passagens capazes de abrir espaço para o múltiplo.

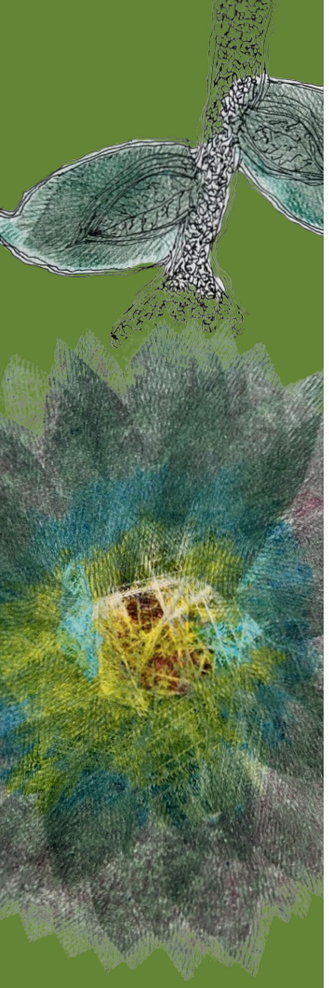
Essa perspectiva tornou-se visível na própria composição da exposição, quando apostamos na coletividade do grupo de pesquisa como modo de constituir uma formação ético-estética compartilhada. Esse movimento se expressou em várias obras, como *Depois do desenho haverá uma aldeia*, em que Gabriel Caetano deslocou o desenho da técnica e da representação para transformá-lo em experiência coletiva, espalhando carvão, rastros e gestos pelo chão, pelos corpos e pelos cadernos.

Em *Raízes e Rios: Educação Ambiental, Saber Ancestral*, Vivian Gomes e Ronald Almeida aproximaram arte contemporânea, infância e educação ambiental a partir da memória do desastre de Fundão, no Espírito Santo. Já em *As Lavadeiras do Mangue e o Varal de Lama e Prosa*, Sarah Damiani e Stela Sanmartin fizeram da lama, da oralidade e das imagens um espaço de imaginação, escuta e memória comunitária. Mais do que ocupar a sala, as obras produziram afetações por imagens, materiais, sons e presenças, instaurando uma experiência formativa menos centrada na transmissão de conteúdos e mais na criação de deslocamentos sensíveis na docência. Como resultado desse movimento estético-ético-politico-formativo de pensar a formação docente, as infâncias e a arte pelas lentes da decolonialidade, produzimos o *Catálogo da 1ª sala de exposição do IV Colóquio do Gepaei*, que não apenas registra a exposição, mas reinscreve a experiência formativa em outra materialidade.

Figura 1 - Catálogo

Acesso ao catálogo digital:

Fonte: arquivo GEPAEI.



Nele, materializa-se a memória estética da exposição, o documento formativo, o gesto curatorial, o prolongamento da experiência, bem como os modos de darmos visibilidade às produções e aos processos do Grupo de Pesquisa.

Ao discutir a centralidade da dimensão estética na formação docente, Loponte (2017) problematiza a excessiva valorização da razão em detrimento do sensível nos processos educativos, compreendendo a estética em sua relação complexa com o sensível, aberta à indeterminação, à multiplicidade e à experiência. Essa crítica torna-se especialmente fecunda quando a autora observa que, no campo da educação, os espaços curriculares destinados às artes, embora potencialmente férteis para experimentações estéticas, são frequentemente subestimados e minimizados no contexto escolar.

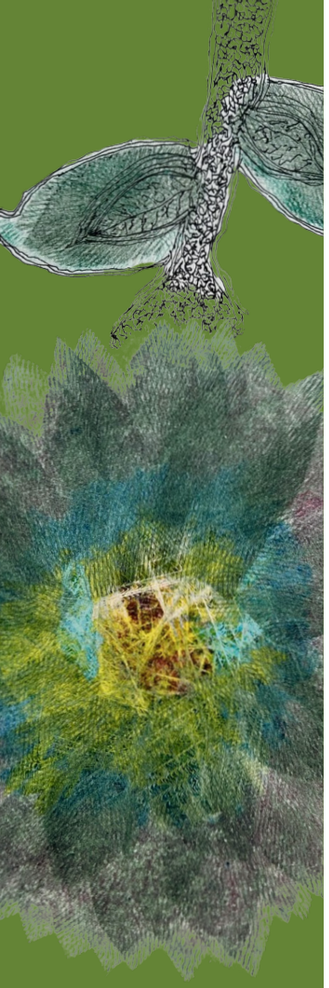
Tal reflexão ajuda a compreender a potência político-formativa da exposição no interior do IV Colóquio, respondendo à nossa questão inicial sobre como uma exposição coletiva, ao se constituir como território-dispositivo de formação docente, poderia desestabilizar racionalidades instrumentais e produzir outras formas de relação com a arte, o conhecimento e a docência. Inferimos, portanto, que exposições de arte podem se constituir como dispositivos fundamentais na formação de professoras/es.

Considerações finais

Ao objetivarmos problematizar as relações entre experiência estética e formação docente a partir da exposição coletiva concebida como território de invenção estética, reflexão crítica e insurgência poética, inferimos que nossa experiência com a *1ª sala de exposição do Gepaei* reitera a compreensão de que a formação docente se faz na articulação entre o ser professor/artista/pesquisador em arte, e que, por meio da formação estética, atravessa as áreas de conhecimento que, historica e colonialmente, foram separadas.

Ademais, compreendemos a exposição como dispositivo estético-ético-político-formativo. É estético porque mobilizou os sentidos, o olhar, o corpo, a escuta e a imaginação. É ético porque nos convoca a reconhecer outras formas de existir, narrar, criar e aprender, especialmente quando nos aproximamos das infâncias e das perspectivas decoloniais. É político porque tensiona modos hegemônicos de produzir conhecimento, questionando hierarquias entre arte, docência, universidade, escola e experiência. É formativo porque, ao provocar esses deslocamentos, participa da constituição de outros modos de ver, sentir e de professorar-se.

Assim, obras como *Oxumarê*, de Caroline Heringer, que se utiliza de símbolos da espiritualidade afro-brasileira para pensar identidades fixas e modos coloniais de classificação da existência; as pinturas de Lucas Rodrigues, realizadas sobre garrafas de bebidas alcoólicas, que transformam esses objetos em denúncia da violência estrutural que atravessa infâncias periféricas, e as produções de Virgínia Miranda, que fazem do corpo negro, do território e da infância espaços de resistência, memória e desobediência epistemológica, em diálogo com outras obras, proposições, artistas, pesquisadoras/es, professoras/es que ocuparam o espaço, seja como expositoras/



es e/ou visitantes, ampliaram o espaço do colóquio para fora da lógica expositiva tradicional, produzindo aproximações entre experiência estética e formação docente.

Nesse movimento, abrimos caminhos para que a arte não ocupe mais o lugar periférico ou de acessório nos processos formativos, mas seja uma possibilidade de produzir pensamento, afetar-se e criar outros modos de constituir, habitar e fazer docência.

Referências

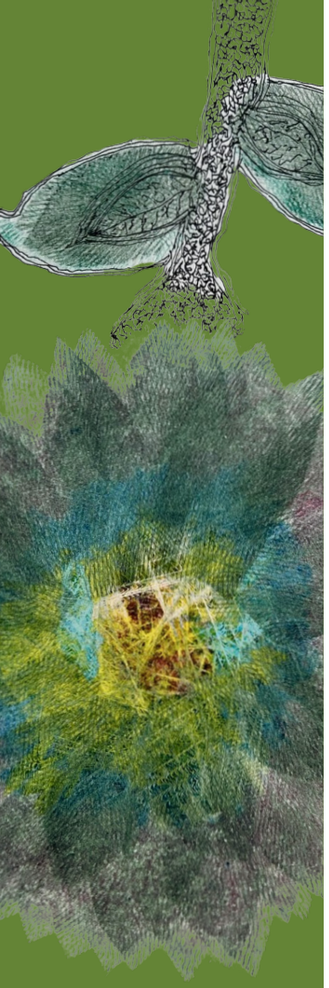
GÓES, Margarete Sacht. Metamorfoseando entre a lagarta e a borboleta: modos autorais de exercício docente no ensino da Arte para/com as crianças. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Bricolagens**: Diálogos entre arte e educação na docência com crianças. 1ed.Porto Alegre: Zouk, 2025, v. 1, p. 100-120.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Por uma virada artístico-estética dos processos formativos para a docência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 55, p. e11345, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980531411345. Acesso em: 23 mar. 2026.

MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Arte ambiente alteridade: formação inventiva entre universidade e escola básica. **Fractal:** Revista de Psicologia, Niterói, v. 34, e6057, p. 1-10, 2022.

MOURA, Eduardo S. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. *In:* **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/2357- 9854.92905. Acesso em: 28 ago. 2020.

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



Práticas Educativas nas Infâncias e Suas (Inter)Secções com a Natureza e a Sensibilidade

Ricardo Domingues Ribeiro[17]
Silvia Sell Duarte Pillotto[18]
Rita de Cássia Fraga da Costa[19]

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), vinculado à Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

O estudo-pesquisa surge de inquietações relacionadas à docência na educação básica, na observação da ansiedade e impaciência e por vezes, dificuldades das crianças na convivência com os outros.

Diante deste cenário, construímos a seguinte questão de investigação: como a criação de um jardim escolar pode mobilizar a relação das crianças com a natureza, tendo como fio condutor a sensibilidade? Portanto, o objetivo é compreender nas práticas educativas a relação das crianças com a natureza na criação de um jardim escolar, tendo como fio condutor a sensibilidade, a fim de cultivar relações crítico-sensíveis.

A investigação dialoga com autores como Maffesoli (2021) e Piorski (2025) no que se refere à relação entre sujeito e natureza. Para ampliar as discussões acerca da sensibilidade nas infâncias, também recorremos às contribuições de Meira e Pillotto (2022) e Rinaldi (2012).

Metodologia da pesquisa

O método adotado nesta pesquisa é o A/r/tográfico, que se caracteriza por uma pesquisa baseada em arte, em que o sujeito, artista, pesquisador e professor, estão entrelaçados. Como afirma Dias (2023, p. 26), "A/R/T é uma metáfora para *artist* (artista), *researcher* (pesquisador), *teacher* (professor) enquanto grafia se refere à escrita ou representação".

Isto significa que a prática da A/r/tografia se faz em pesquisa-viva, na qual as relações são constituídas e cultivadas no percurso investigativo. Ou seja a arte, a pesquisa e os modos de escrever não são meras ilustração e não estão separados a "[...] um do outro, e sim interligados e tramados através um do outro para serem capazes de criar significados expandidos e/ou suplementares (Sinner et al., 2023. p. 84).

Portanto, a A/r/tografia constitui-se como um método apropriando-se da arte

[17] Mestrando. Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Brasil. Bolsista PICPG. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Arte na Educação, NUPAE. ricardo.domingues.ribeiro@gmail.com.
[18] Doutora. Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Brasil. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Arte na Educação, NUPAE. pillotto0@gmail.com.
[19] Doutora. Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Arte na Educação, NUPAE. ritadacosta08@gmail.com.

não como recurso e sim como meio de construção-produção de conhecimento. Diferencia-se por propor caminhos alternativos, nos quais os sentidos e saberes emergem das experiências estéticas e educativas. Como afirma Dias (2023, p. 25),

> [...] a a/r/tografia gera *insights* inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. O ponto crítico da a/r/tografia é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento.

Sendo assim, os processos de criação ocuparam uma posição central no trajeto desta pesquisa. A arte se constitui como mobilizadora para que o pesquisador busque seu modo próprio de pensar-fazer pesquisa e produzir conhecimento.

Para Irwin (2023), a A/r/tografia reconhece a criação artística como uma forma legítima de produção de saber, capaz de articular a prática educativa, a investigação e a reflexão acadêmica em um movimento contínuo de construção de sentidos.

Nesta perspectiva, o estudo-pesquisa foi desenvolvido em uma escola pública de Araquari (SC), com 23 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, participantes mediante consentimento de seus responsáveis. Vale ressaltar que teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, Santa Catarina/Brasil.

O estudo-pesquisa realizou-se em encontros, nos quais as crianças tiveram contato direto com a natureza, explorando, investigando, sentindo, criando e imaginando, potencializados pelas experiências estéticas.

Ao longo dos encontros, registramos os processos por meio de fotografias, vídeos e anotações em diários de bordo, observando, tanto as percepções das crianças quanto as nossas impressões sobre o contato com a natureza.

Após as primeiras impressões com a natureza no espaço da escola, desafiamos as crianças para a criação de um jardim escolar. Propomos então a criação de um jardim escolar, dialogando sobre como poderia ser o preparo do solo e o processo de plantio, utilizando uma pequena pá de jardinagem. Para nossa surpresa, as crianças pouco se interessaram em nos ouvir sobre o preparo da terra e o plantio das mudas de flores. Algumas já se encontravam mexendo na terra com as mãos, construindo, adicionando pedrinhas e galhos que estavam ao redor.

Observamos o interesse das crianças pelo manuseio da terra e, na sequência, trouxemos alguns sacos de terra adubada para misturarmos às floreiras, o que gerou grande euforia. Aquele material mobilizou nas crianças curiosidades, impulsionando uma experiência que nos mostrou ser imprescindível, não somente para a consciência ecológica, mas para a responsabilidade, a manutenção e cultivo também das sensibilidades.

Em grupos ou sozinhas, as crianças brincavam. Observando-as, resolvemos não interferir, embora o tempo de duração daquele encontro e o que havíamos pensado nos inquietassem. Diante disso, decidimos sentar no chão e brincar com as crianças, pois, como afirma Maffesoli (2021, p. 49), "[...] o relacionamento com os diversos elementos da mãe natureza garante a proteção tanto da espécie como do seu suporte natural".

Figura 1 – Criando o jardim

Fonte: Primária, 2025.

O espaço do jardim pedia outra forma de mediação, um aprender a fazer-fazendo por meio do brincar. Aquele jardim que plantávamos no meio da escola parecia se tornar outro na imaginação das crianças. Como afirma Piorski (2025, p. 88):

> Um brincar que redimensiona amplamente os espaços e repercute em ecos de espacialidade no ser da criança. O que é pequenino torna-se infinitamente maior nas paisagens internas. Os lugares perdem a fixidez do tamanho. Crescem largamente, aumentam suas proporções e gravam na memória da criança o ***super***espaço, o espaço do fantástico, o lugar do sonho.

Algumas crianças construíam pequenas ruas na terra; outras criavam histórias e brincavam de imaginar e outras ainda pareciam impressionadas pelos movimentos das minhocas que se revelavam na terra remexida.

Fascinadas por esse momento tão precioso em que o tempo já não era mais preocupação para nós, reunimos algumas crianças com os pés dentro de uma floreira e despejamos terra sobre eles.

Figura 2 – Plantando 'pés de crianças'

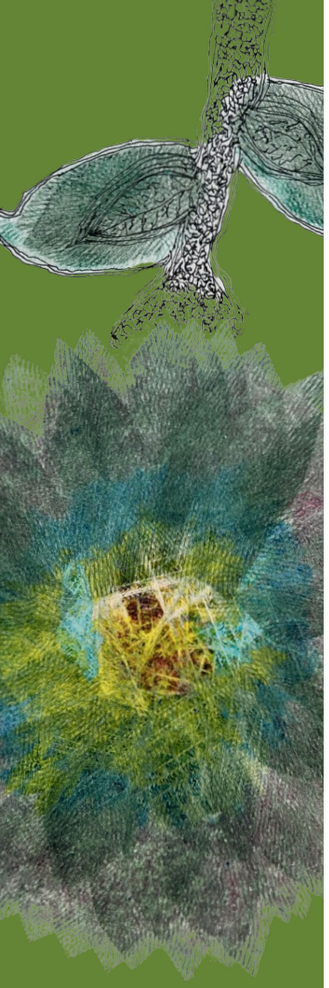
Fonte: Pirmária, 2025.

O que se seguiu foi um coro de risadas e pés que dançavam enquanto a terra caía sobre eles; um momento de atravessamentos entre nós pesquisadores, as crianças e a materialidade da natureza. O sentimento de felicidade nos tomava por inteiro. Nas palavras de Maffesoli (2021, p.112) "[...] Sentimento de pertencimento que ressalta a harmonia existente entre a nossa vida e o ambiente que lhe serve de moldura, ou, melhor, de porta-joias".

A relação que inicialmente imaginávamos se transformou quando, pois, em vez de falarmos para que as crianças nos escutassem, fomos nós que as escutamos, participando do seu mundo imaginário. O jardim escolar nos possibilitou uma relação de confiança, partilhamento e afeto com as crianças, potencializando o ouvir e o estar com o outro.

Figura 3 – O caminho das formigas

Fonte: Primária, 2025.



Análise e discussão dos resultados

Os encontros realizados evidenciaram que a aproximação entre infância, natureza e arte possibilita a construção de experiências estético-educativas marcadas pela sensibilidade e pela imaginação.

O jardim escolar se constituiu em espaço de criação, encontro e afeto. Ao tocar a terra, imaginar histórias e brincar livremente, as crianças compreenderam que a natureza faz parte de nós e vice-versa; somos natureza! Mobiliza nossa imaginação, curiosidade e desejo de explorar-conhecer o mundo-vida. Como aponta Piorski (2025, p. 84-85),

> A matéria é apenas um suporte que recebe modulações mutáveis. Já a imaginação transmite aos corpos, aos materiais, uma impressão, um halo estético, um poder mágico. Ela habita os objetos dando-lhes ser.

Desse modo, a imaginação revelou-se como potência das infâncias nos atravessamentos entre as crianças, os pesquisadores e a natureza. O brincar com as materialidades naturais mostrou-se fundamental para mobilizar a relação das crianças com a natureza por meio de experiências estéticas, nas quais os materiais deixaram de ser apenas elementos do ambiente para se tornarem suporte para a criação, a invenção e o encantamento.

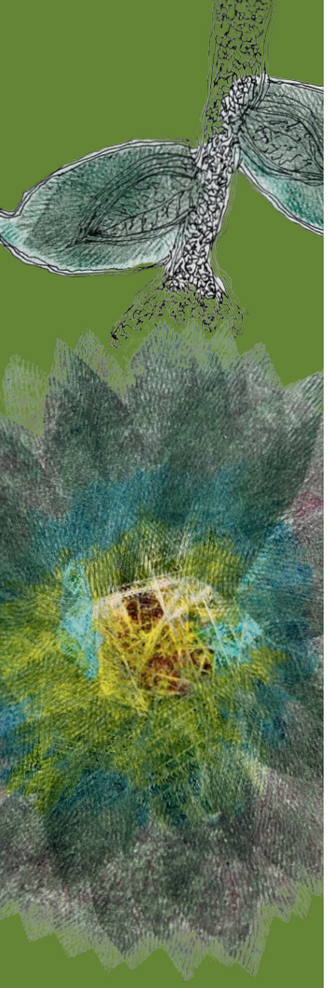
A escuta e o olhar atento para as crianças foram partes importantes do estudo-pesquisa, pois estas não se comunicaram somente com palavras, mas também pelos gestos corporais e expressivos. Criamos uma relação afetuosa em que o ouvir o outro foi fundamental, uma vez que é na escuta do outro, como afirmam Meira e Pillotto (2022, p. 63) que "[...] acontecem inúmeras relações não verbais, as quais nos impulsionam aos movimentos mental/corporal e relacional que nos levam a transpor os limites da individualidade".

Neste sentido, o estudo-pesquisa evidenciou que a sensibilidade não se construiu apenas no contato com o jardim e as materialidades da natureza, mas também na escuta e nas relações estabelecidas entre crianças e pesquisadores.

Considerações finais

O estudo-pesquisa contribuiu para compreendermos a natureza como dispositivo na criação de um jardim escolar, no qual a potência criativa e as relações de afeto foram fundamentais nos processos de investigação.

A experiência das crianças e a nossa com elementos da natureza contribuíram para o sentimento de pertença e valorização. Da mesma forma, a sensibilidade teve espaço cativo no entendimento das nossas relações com a natureza, no sentido de preservá-la e amá-la, pois assim estaremos amando também a nós mesmos e ao outro. Nossa mãe natureza nos possibilita, como afirma Maffesoli (2021, p. 30) "[...] retornar à origem é reencontrar a vocação natural do ser humano. Sabedoria imemo-



rial que sabe reconhecer e viver secretamente a extraordinária generosidade da mãe natureza.

Ao mesmo tempo, o estudo-pesquisa evidenciou que o pesquisador-professor--artista é também afetado-transformado nos percursos de fazer-pesquisa. O estudo-pesquisa A/R/Tográfica não se organiza de forma linear em começo, meio e fim, mas vai se construindo em um processo interacional, abrindo-se ao inesperado e às experiências que vão acontecendo ao longo do percurso.

Fomos orientados pela potência do percurso-processo e das experiências que nele se manifestam durante a trajetória e nos encontros que se revelaram, contribuindo para a alternância de caminhos. O esteio do estudo-pesquisa portanto, foi a construção de um jardim escolar com as crianças, configurando-se como lugar de experiência, no qual o fazer-refletir, o observar-pensar e o cuidar se entrelaçaram, possibilitando experiências estéticas, potencializadas em encontros de amor-pertencimento com a natureza.

Nesta perspectiva, o método A/R/Tográfico se mostrou importante e imprescindível ao estudo-pesquisa, pois integrou a arte, a experiência e a natureza de modo uno do ser humano no mundo-vida.

Rever e repensar nossas práticas docentes e investigativas, ampliaram a escuta e percepção na compreensão de que o conhecimento emerge do encontro, da experiência compartilhada e da abertura para o imprevisto, o imprevisível e o inacabado. Assim é a vida, a arte e a natureza.

Referências

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução *In:* DIAS, Belidson; IRWIN, Rita.L. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** A/r/tografia. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2023. p. 21 – 28.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. *In:* DIAS, Belidson; IRWIN, Rita.L. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** A/r/tografia. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2023. p. 29 – 38.

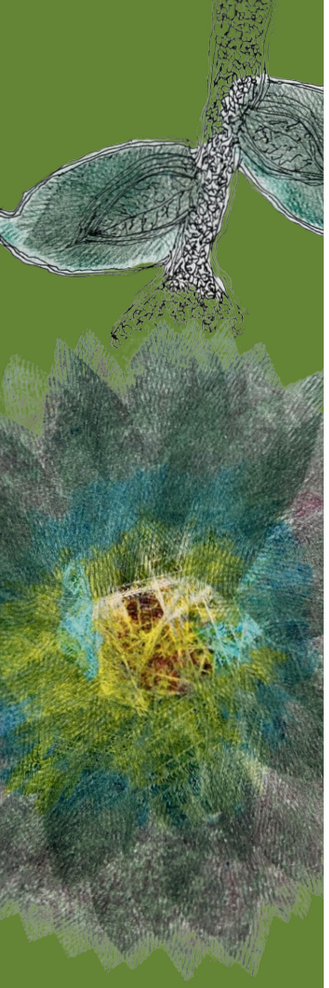
MAFFESOLI, Michel. **Ecosofia:** Uma ecologia para nosso tempo. 1. ed. São Paulo: SESC SP, 2021.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022.

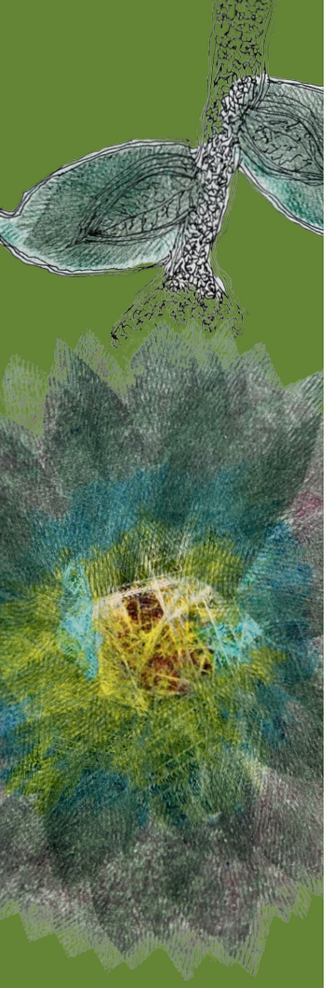
PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do Chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2025.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SINNER, Anita; LEGGO, Carl; IRWIN, Rita L.; GOUZOUASIS, Peter; GRAUER, Kit.



Analisando as práticas de novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisa educacional baseada em Arte. *In:* DIAS, Belidson; IRWIN, Rita.L. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** A/r/tografia. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2023. p. 83 – 115.



Estética, Formação e Trabalho Docente: Para Além da Racionalidade Técnico-Instrumental

Jêime Andréia Dávalo Gonçalves[20]
Carla Carvalho[21]

Introdução

O objetivo geral da presente pesquisa é debater a estética na prática e na formação docente. A pesquisa está fundamentada, entre outros autores, em Vázquez (1999), Tardif (2014), Saviani (2006) e Gatti (2003), e articula discussões sobre formação docente, saberes profissionais e crítica ao tecnicismo educacional. Diante disso, também dialoga com Araújo (2020), que reflete sobre a centralidade atribuída a processos formativos aligeirados e predominantemente voltados às metodologias de ensino, uma vez que podem limitar a compreensão da docência e do sujeito em sua integralidade.

Em meio a esse movimento formativo, comumente voltado às técnicas, ao fazer pedagógico e às propostas metodológicas (Gatti, 2003), voltamo-nos, neste estudo, para a dimensão estética da formação docente. Considerando a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, destacamos a necessidade de uma formação estética que valorize a complexidade das experiências humanas. Nessa perspectiva, Schilindwein (2006) ressalta a importância de considerar os aspectos sensíveis do sujeito e sua percepção do entorno. Não se trata de romantizar o fazer pedagógico, mas de reconhecer que as interações estabelecidas no contexto escolar são influenciadas pela maneira como olhamos, sentimos e percebemos a realidade que nos cerca. O modo como nos relacionamos com o mundo, com os espaços e com as pessoas impacta diretamente nossas formas de agir e interagir. Assim, quando ampliamos nossa capacidade de olhar e sentir, ampliamos também as possibilidades de estabelecer relações mais conscientes e significativas com aquilo e com aqueles que nos cercam.

No presente texto, refletimos justamente acerca da valorização das experiências, dos afetos, das subjetividades e das trajetórias de vida dos professores, que frequentemente permanecem silenciados diante das exigências técnicas e instrumentais que permeiam o trabalho e formação docente (Gatti, 2003; Schilindwein, 2006).

Originado de uma pesquisa maior, cujo foco está na atuação do supervisor escolar na formação docente em serviço, este estudo desenvolve reflexões que são atravessadas pela experiência profissional de uma das autoras como supervisora escolar efetiva da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Sua atuação possibilita o acompanhamento e a participação direta nos processos formativos realizados no cotidiano escolar. Tal inserção favorece um olhar atento para as dimensões sensíveis,

[20] Doutoranda. Universidade Regional de Blumenau, Brasil. deia.davalo.goncalves@hotmail.com.
[21] Doutora. Universidade Regional de Blumenau, Brasil. carcarvalho@furb.br.

relacionais e reflexivas que constituem a formação docente, muitas vezes pouco visibilizadas pelas demandas burocráticas e técnico-administrativas presentes no contexto educacional.

Os documentos norteadores da Educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), destacam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a aprendizagem significativa, a criatividade e o protagonismo do aluno, desenvolvendo competências que o tornem sujeito crítico e reflexivo. Embora tais orientações estejam voltadas, em primeiro plano, à formação do aluno, torna-se pertinente direcionar o olhar para aqueles que atuam diretamente com essa formação no âmbito da educação formal: os professores.

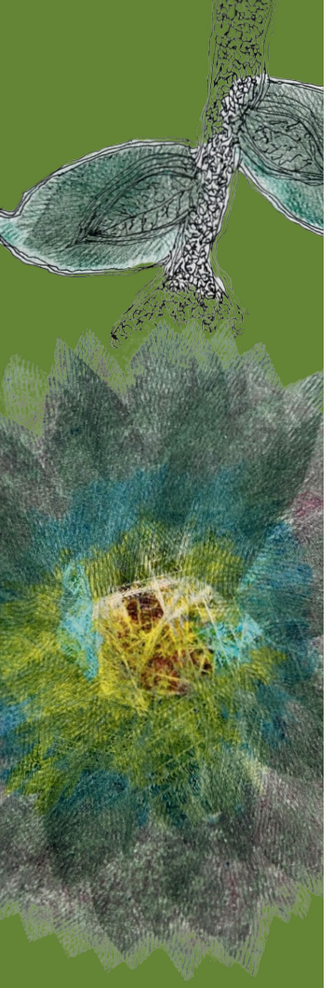
Compreendidos como sujeitos constituídos nas relações sócio-histórico-culturais, os docentes também vivenciam processos de formação, tensionamentos e desafios que atravessam o cotidiano escolar e influenciam sua prática pedagógica. No entanto, processos das políticas públicas, como o contexto de produção e realidade da educação pública brasileira, colocam em tensão a racionalidade técnica, na qual se reduz o papel docente a um executor ou técnico que aplica conceitos e metodologias predefinidas.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) destaca que a docência se constitui a partir de uma pluralidade de saberes, que incluem dimensões profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, articuladas no cotidiano da prática docente. Esses saberes, oriundos tanto da formação acadêmica quanto da experiência e das interações institucionais e sociais, evidenciam que o trabalho docente não se reduz à aplicação de conhecimentos prontos, mas se configura como uma construção contínua, situada e histórica.

Compreende-se que os professores, enquanto sujeitos sociais, culturais e históricos, também são impactados pelas condições objetivas e simbólicas presentes no contexto escolar. Assim, embora as diretrizes educacionais enfatizem a formação de alunos enquanto sujeitos críticos, criativos e autônomos, o trabalho docente, muitas vezes, se desenvolve em espaços atravessados por práticas técnico-instrumentais que pouco favorecem experiências de autonomia, sensibilidade e criação. Tal contradição repercute não apenas na prática pedagógica, mas também na constituição do professor enquanto sujeito histórico e social.

Dito isso, destaca-se que a escola ainda carrega marcas de uma herança tecnicista, historicamente centrada em práticas diretivas que privilegiam a eficácia e a avaliação em detrimento da subjetividade e da criatividade (Saviani, 2006). Oliveira (2022, p. 68) reforça essa problemática ao evidenciar a permanência de vestígios de um modelo de educação tecnicista que se apresenta como neutro e que, "abnegando toda subjetividade do indivíduo[,] não está muito distante do meio educacional".

A escola, em seu cotidiano, constitui-se por múltiplas interações sociais, culturais e ideológicas. Assim, embora as experiências se manifestem no plano individual, elas se produzem no coletivo, que jamais é neutro (Vázquez, 1999). Nessa perspectiva,



Gatti (2003) destaca que o conhecimento é socialmente construído, sendo influenciado pela cultura, pelos significados compartilhados e pelas condições sociais que moldam as experiências e as formas de ação dos sujeitos. Além disso, a autora enfatiza que mudanças efetivas nas práticas educacionais só ocorrem quando articuladas concretamente ao contexto sociocultural e às condições reais de vida e trabalho dos envolvidos.

Métodologia da pesquisa

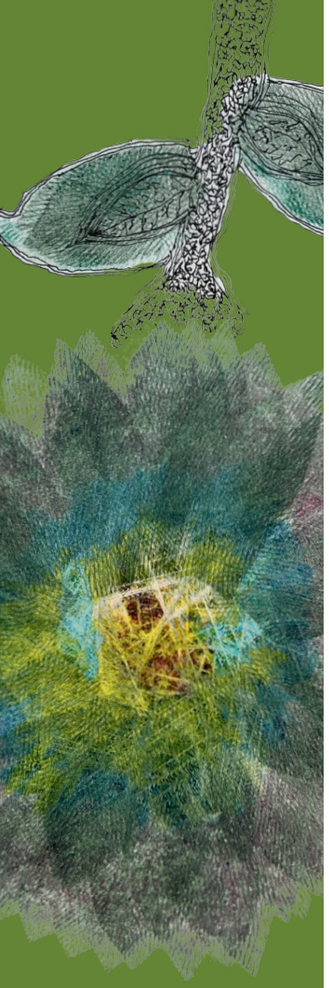
Este artigo caracteriza-se como um ensaio teórico, construído a partir de leituras realizadas no âmbito de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como foco o supervisor escolar e a formação estética docente em serviço. Conforme Adorno (2003), o ensaio teórico se configura como uma forma de escrita que abre caminhos para a reflexão a partir das leituras e das interpretações produzidas pelo próprio movimento reflexivo do autor, constituindo-se no entrelaçamento entre teoria e reflexão crítica.

Nessa perspectiva, destaca-se que os textos mobilizados neste estudo são articulados com experiências vivenciadas na prática profissional de uma das autoras como supervisora escolar e professora. Embora essas experiências atravessem e mobilizem as inquietações que impulsionam esta investigação, o texto não se propõe a analisar uma prática específica, mas a desenvolver uma reflexão teórica sobre conceitos relacionados à formação docente, especialmente no tensionamento entre a racionalidade técnico-instrumental e a dimensão estética e sensível da formação humana.

Esta pesquisa também faz parte dos estudos e reflexões desenvolvidos na linha de pesquisa Estética, Arte e Educação, articulada às discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mais do que uma revisão teórica descritiva, este trabalho emerge das problematizações suscitadas ao longo dessas leituras, especialmente no que se refere à educação estética, à formação docente e aos desafios do contexto escolar contemporâneo. Nesse percurso, compreende-se que pensar a formação humana exige ultrapassar perspectivas restritas ao domínio técnico e instrumental, reconhecendo também as dimensões sensível, estética e histórica que constituem os sujeitos.

A seleção dos textos analisados não ocorreu de forma aleatória, mas foi orientada por critérios centrais: (a) a pertinência teórica à temática da estética e da formação docente; (b) a contribuição dos autores para a compreensão sócio-histórica da educação; e (c) a problematização da racionalidade técnico-instrumental presente nos processos formativos e nas práticas educativas contemporâneas.

Desse modo, os referenciais mobilizados não apenas fundamentam teoricamente o estudo, mas também possibilitam o diálogo entre diferentes autores, concepções e perspectivas, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a formação docente e a dimensão estética no contexto educacional.



Um olhar sobre a formação docente estética e sensível

Com base em Vázquez (1999), compreende-se que o sujeito se constitui nas e pelas relações sociais, sendo mediado pelo trabalho humano, por meio do qual transforma a natureza e a si mesmo. Nessa perspectiva, o homem produz, em sua atividade, não apenas objetos materiais, mas também formas simbólicas, dentre as quais se destaca a arte como expressão objetivada da experiência humana. Assim, a experiência estética pode ser compreendida como uma forma de relação sensível com a realidade na qual o sujeito, mediado por seu contexto histórico e social, percebe, interpreta e atribui sentidos ao mundo, articulando sensibilidade e atividade prática.

Diante desse entendimento, problematiza-se a formação docente, que tensiona o professor para responder às demandas de um trabalho atravessado por dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas (Tardif, 2014). Tal compreensão se fortalece ao considerar as contribuições de Lomba e Schuchter (2023), que dialogam sobre a necessidade de entender a complexidade da profissão docente em sua totalidade, evidenciando que o trabalho do professor não pode ser reduzido a aspectos técnicos ou instrumentais. Nesse sentido, Tardif (2014) contribui ao afirmar que a docência se estrutura a partir de uma pluralidade de saberes, articulados no cotidiano da prática profissional, reforçando seu caráter complexo, situado e não meramente técnico. Entretanto, ao analisarmos a organização histórica da educação escolar, observamos a permanência de uma lógica tecnicista, ancorada em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Conforme destacam Oliveira (2022) e Saviani (2006), essa perspectiva apresenta-se como neutra, desconsiderando a subjetividade dos sujeitos e tendo como centralidade o "aprender a fazer". Nesse modelo, o processo educativo é orientado pela organização racional dos meios, o que implica na fragmentação do trabalho docente e pedagógico, a especialização de funções e a introdução de técnicas voltadas à maximização de resultados.

Nessa lógica, professor e aluno passam a ocupar posições secundárias, sendo concebidos como executores de um processo previamente planejado. A eficiência do sistema é compreendida como dependente do desempenho adequado de cada função, reforçando a ideia de que cabe à educação preparar os sujeitos para atender às demandas da sociedade.

Contudo, ao confrontarmos essa perspectiva com as diretrizes educacionais contemporâneas, temos evidências de uma tensão significativa. Enquanto concepções de formação de professores defendem a formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos e participativos, documentos curriculares e algumas práticas escolares ainda se mostram marcadas por uma racionalidade técnico-instrumental que prioriza a padronização, o controle e o cumprimento de tarefas. Essa contradição entre o discurso e a prática impacta o contexto escolar e, consequentemente, uma formação humana integral.

Tal problemática se intensifica ao considerarmos que o conhecimento não se

constitui de forma neutra ou isolada, sendo socialmente construído, influenciado pela cultura, pelos significados compartilhados e pelas condições sociais que moldam as experiências e formas de ação dos sujeitos (Gatti, 2003). Ainda para a autora, "[...] os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais [...]. O conhecimento é enraizado na vida social [...]" (Gatti, 2003, p. 196). Dessa forma, mudanças efetivas nas práticas pedagógicas dependem de sua articulação concreta entre o contexto sociocultural e as condições reais de vida e trabalho dos sujeitos, manifestando-se também nos espaços escolares.

A discussão proposta neste estudo não se direciona à negação total das mediações organizacionais e técnicas inerentes ao trabalho pedagógico, visto que toda prática educativa envolve ações que perpassam pela organização e intencionalidades vinculadas ao próprio trabalho pedagógico (Saviani, 2006). O tensionamento se refere, sobretudo, à redução da docência e da formação humana a uma racionalidade estritamente instrumental, que tende a simplificar o trabalho do professor e a própria constituição dos sujeitos à lógica da execução de tarefas. Nessa perspectiva, a dimensão estética se constitui como possibilidade de ampliar os modos de perceber, significar e vivenciar a prática educativa, reconhecendo o trabalho docente em sua complexidade social, histórica, relacional e sensível.

Nesse cenário, evidenciamos a necessidade de ampliar o olhar sobre a formação docente. Como aponta Schlindwein (2006, p. 32), apesar do crescimento dos estudos na área, "pouco se tem especulado acerca dos aspectos sensíveis que envolvem o trabalho docente". Tal constatação reforça a importância de considerar dimensões que ultrapassem a racionalidade técnica e instrumental.

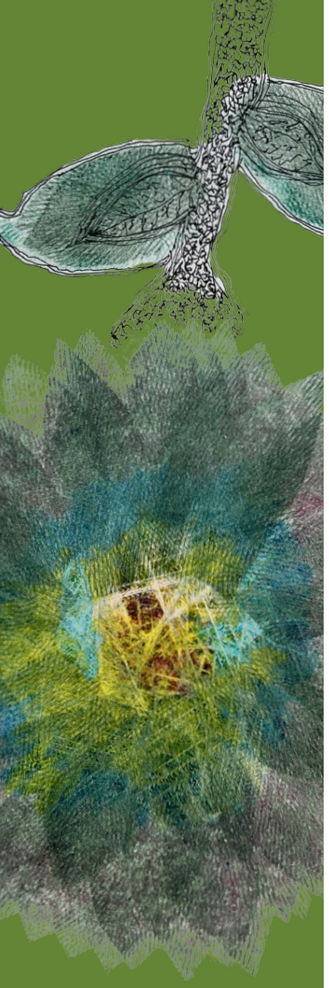
Nesse sentido, a formação estética docente emerge como possibilidade de confronto à lógica tecnicista, uma vez que possibilita ao professor vivenciar experiências que mobilizem o sensível, a percepção, a imaginação e a criação, ampliando sua capacidade de compreender e intervir na realidade de forma crítica e significativa.

Assim, a formação docente não pode se restringir a orientações centradas no "ensinar a fazer", mas deve considerar o professor como sujeito histórico e social, capaz de produzir sentidos e ressignificar suas práticas. A experiência estética, compreendida como forma de relação sensível e significativa com o mundo, contribui para o deslocamento de uma prática pautada na execução de tarefas para uma prática que valorize a criação, a expressão e a autonomia dos sujeitos.

Dessa forma, ao articular a dimensão estética à formação docente, abre-se espaço para a construção de práticas educativas que reconheçam o sujeito em sua totalidade, considerando suas dimensões sociais, culturais, históricas e sensíveis, e possibilitando a superação dos limites impostos por uma racionalidade técnico-instrumental.

Considerações finais

Este estudo evidencia que a formação docente não pode ser compreendida



apenas a partir de uma racionalidade técnico-instrumental, centrada na execução de tarefas e no domínio de procedimentos. Ao contrário, ela se constitui em um processo histórico, social e cultural que envolve múltiplas dimensões da experiência humana, entre as quais se destaca a dimensão sensível e estética.

Nesse sentido, a incorporação de uma dimensão sensível e estética à formação docente não se reduz a um complemento da prática pedagógica, já que se configura como um princípio formativo que possibilita a ampliação das formas de perceber, significar e vivenciar o trabalho educativo. A experiência estética, compreendida como relação sensível com o mundo, permite ao professor ressignificar sua prática para além da lógica da eficiência, da padronização e do controle. Ainda que as dimensões sociais, culturais e históricas atravessem constitutivamente a docência, é no plano da experiência sensível que tais dimensões ganham forma, significado e expressão. Assim, reconhecer o professor como sujeito histórico implica também reconhecê-lo como sujeito sensível, capaz de criar, imaginar, afetar-se e produzir sentidos no cotidiano escolar.

Dessa forma, defender uma formação docente, que tenha como fundamentos a educação estética, significa tensionar a hegemonia da racionalidade técnico-instrumental e ampliar as possibilidades de uma educação mais humana, criativa e significativa. Trata-se, portanto, de compreender a docência como prática social, assim como experiência estética, na qual o sensível ocupa papel estruturante na constituição do sujeito e do próprio ato educativo.

Referências

ARAÚJO, Regiane Rodrigues; NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; LIMA, Maria Socorro Lucena; HOLANDA, Patricia Helena Carvalho. Contribuições do patrimônio cultural da arte cearense para a formação de professores na dimensão estética da docência. **Humanidades & Inovação**, [S.l.], v. 7, n. 13, p. 72-85, 18 ago. 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3453. Acesso em: 25 jun. 2026.

ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Livraria Duas Cidades; Editora 34, 2003. Organização da edição alemã: Rold Tiedemann. Tradução de: Jorge de Almeida.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

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

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], n. 119, p. 191-204, jul. 2003. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742003000200010. Acesso em: 25 jun. 2026.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão docente e for-

mação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, n. 41068, p. 1-17, 18 dez. 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469841068. Acesso em: 25 jun. 2026.

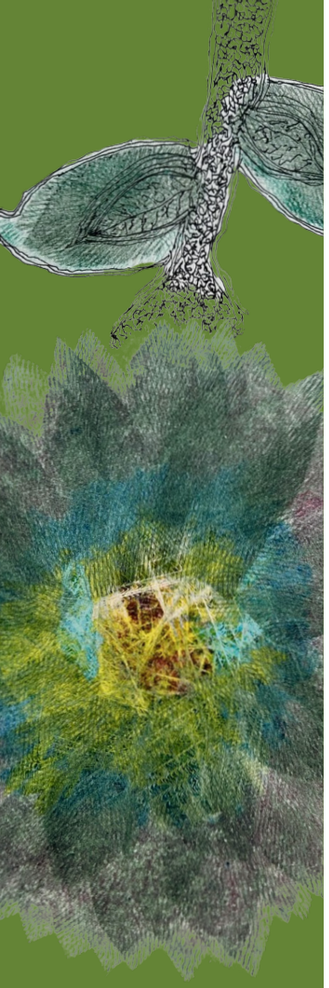
OLIVEIRA, Luciene Mendes de. Pedagogia tecnicista e sua influência no sistema educacional brasileiro. **Revista de Ciência e Tecnologia da Região Norte,** Rondônia, v. 8, n. 1, p. 64-69, 2022. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/RCTRN/article/view/6777. Acesso em: 25 jun. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHLINDWEIN, Luciana Maria. Estética e formação docente: algumas considerações. In: SCHLINDWEIN, Luciana; SCHLINDWEIN, Maria; PINO SIRGADO, Ángel (org.). **Estética e pesquisa**: formação de professores. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2006. p.31-45. Coleção Plurais Educacionais.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite** à **estética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.



"Me Ajuda a Olhar": Arte e Experiência Estética na Formação Docente

Virginia Miranda Pereira[22]
Margarete Sacht Góes[23]

> Diego não conhecia o mar. O pai Santiago Kovadloff levou-o para que descobrisse o mar. [...] E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!
> (Galeano, 2002, p. 12).

Introdução

Falar de formação é também narrar a vida. Cada fio da experiência formativa, tecido ao longo do tempo, entrelaça afetos, deslocamentos e memórias que não apenas compõem uma trajetória, mas a reinauguram. Ao eleger um excerto de ***O livro dos abraços***, de Eduardo Galeano, para abrir este texto, assumimos que narrar é um modo de reaprender a ver — e, ao ver de novo, sentir, compreender e transformar.

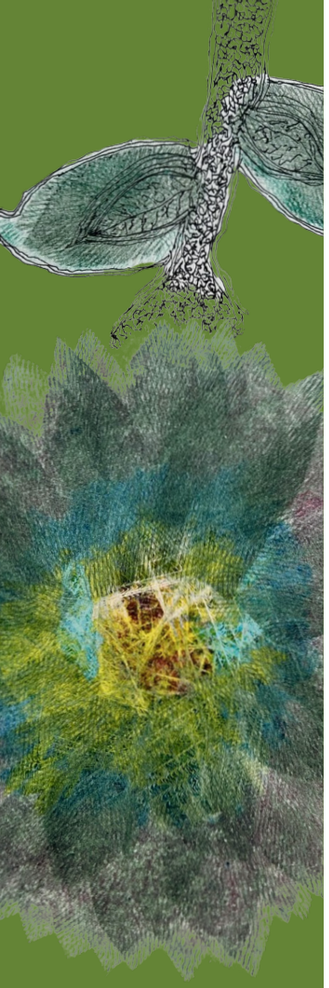
Rememorar itinerários pessoais, acadêmicos e profissionais é, portanto, mais do que revisitar o passado. Trata-se de reler experiências que, ao serem narradas, reconfiguram-se e produzem outros sentidos para o vivido. Nesse movimento, reencontrar travessias não significa explicar linearmente uma trajetória, mas compreender a formação como processo tecido no tempo, na experiência e na relação com o mundo.

A narrativa de Galeano opera esse deslocamento ao nos conduzir ao território do sensível — àquilo que é íntimo, mas também compartilhável; singular, mas politicamente ético. Tal como Diego, que diante da vastidão do mar pede ajuda para aprender a olhar, também nós, diante da complexidade da vida e da docência, reconhecemos a urgência de construir outras formas de ser, pensar, conhecer e habitar o mundo, como provoca Walsh (2009).

Essa educação "outra" proposta por Walsh (2009) não pode ser compreendida como simples alternativa metodológica, tampouco como inovação incorporada ao repertório formativo já existente. Ela exige um gesto ético, estético e político-pedagógico: desobedecer às formas hegemônicas de ensinar, aprender e formar, para que a docência possa ser pensada como criação, relação e presença no mundo.

Pensar a formação nessa perspectiva implica interrogar as bases epistêmicas que sustentam modos hegemônicos de conhecer, formar e ensinar. Quando Walsh (2009, p. 12) afirma a necessidade de ***"[...] quitar las cadenas que aún están en las mentes [...]", "[...] desesclavizar las mentes [...]" e "[...] desaprender lo aprendido para volver a aprender [...]"***, convoca-nos a problematizar aquilo que, na formação docente, foi naturalizado como verdade, competência, técnica, método, corpo, infância e conhecimento legítimo. Essa provocação torna-se especialmente fecunda para pensar a formaç ão de professoras de Educação Física, campo ainda atravessado

[22] Doutoranda em Educação – PPGPE, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. E-mail: virginmirax@gmail.com
[23] Doutora em Educação – PPGPE, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. E-mail: margarete.goes@ufes.br



por racionalidades biologizantes, disciplinadoras, eurocêntricas, esportivizadas e técnico-instrumentais.

Diante dessa reflexão, torna-se urgente criar espaços formativos marcados pela escuta, pela invenção e pela problematização crítica da docência — espaços que não se limitem à transmissão de saberes, mas interroguem os discursos que definem o que se espera de uma "boa professora". Embora distintos, tais discursos produzem efeitos semelhantes: homogeneízam a docência, normatizam modos de ser e esvaziam sua dimensão criativa, ética, estética e política.

Romper com essa lógica exige mais do que denúncia; requer a abertura de outras possibilidades formativas, capazes de preservar, como afirma Garcia (2015, p. 65), "[...] a possibilidade da crítica e da imaginação mais lúcida e criativa" proporcionadas pelo trabalho intelectual e pela reflexão sistemática. Nessa direção, alinhamo-nos a Dalla Valle (2024) ao defender a necessidade de "artistar" a formação, a pesquisa e o ensino como gesto capaz de desestabilizar racionalidades hegemônicas e inaugurar outros modos de constituir-se docente. Artistar, aqui, não significa adornar a formação com experiências artísticas, mas criar condições para que o sensível, o corpo, a imaginação e a criação operem como forças de pensamento, deslocamento e reinvenção da docência. É com base nessa compreensão que defendemos a importância de processos formativos atravessados por experiências estéticas. Conforme Dewey (2020, p. 551), "[...] A experiência estética é sempre mais do que estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos, torna-se estético". Ao pensar a arte como experiência, Dewey (2010) permite compreender que o estético não se restringe ao campo artístico, mas atravessa modos de perceber, sentir, conhecer e elaborar o mundo.

Assumir essa perspectiva implica reconhecer as diferentes linguagens da arte como ativadoras de pensamentos inter, multi e transdisciplinares, capazes de instaurar relações entre saberes, culturas, corpos e afetos. Desenvolver experiências artísticas e tomar a experiência estética como ponto de partida formativo significa criar condições para que emerjam sentidos não dados, não previstos e não normatizados (Dalla Valle, 2024).

É desse lugar que emergem as questões que nos movem: que deslocamentos éticos, estéticos e políticos a Arte produz na formação dos sujeitos? Qual a implicação da Arte na formação de docentes que não ensinam Arte? O que a Arte pode nos fazer ver, sentir, pensar e deslocar? Como nos lembra Ferreira Gullar, *a arte existe porque a vida não basta*. Assumida como provocação ética, estética e política, compreendemos que a Arte não apenas transforma o olhar: ela o desorganiza, suspende certezas e abre espaço para que a formação docente seja vivida como experiência, e não reduzida ao cumprimento de etapas ou à apropriação normativa de conteúdos.

Nessa perspectiva, o diálogo entre formação, Arte e Educação Física evidencia a docência como processo inacabado, atravessado por dimensões culturais, políticas e sensíveis, nas quais corpo, movimento e linguagem assumem centralidade. É nesse campo que se insere o presente artigo, cujo objetivo é analisar como as ações pro-

movidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI) constituem-se como espaços de reinvenção da docência, tomando como referência experiências vividas por uma das autoras. A partir de práticas estéticas, artísticas, culturais e políticas que atravessam o corpo e a formação, buscamos compreender como a Arte se inscreve nos modos de professorar-se, tensionando racionalidades técnicas e abrindo espaço para uma formação mais sensível, crítica e inventiva.

Para desenvolver essa discussão, o texto organiza-se em quatro movimentos: além desta introdução, explicitamos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a escrita autobiográfica, em seguida, apresentamos e analisamos as experiências formativas vividas nos encontros do GEPAEI; por fim, retomamos o gesto inaugural — o pedido de ajuda para olhar — como aposta em uma formação compreendida como experiência ética, estética e relacional.

A escrita autobiográfica como escolha metodológica

Este artigo inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa e adota uma abordagem autobiográfica e narrativa, compreendida como escolha epistemológica, ética e política. Narrar, aqui, não significa apenas recordar fatos, mas produzir inteligibilidade sobre a experiência, deslocando o vivido da imediaticidade para a análise, a reflexão e o estranhamento.

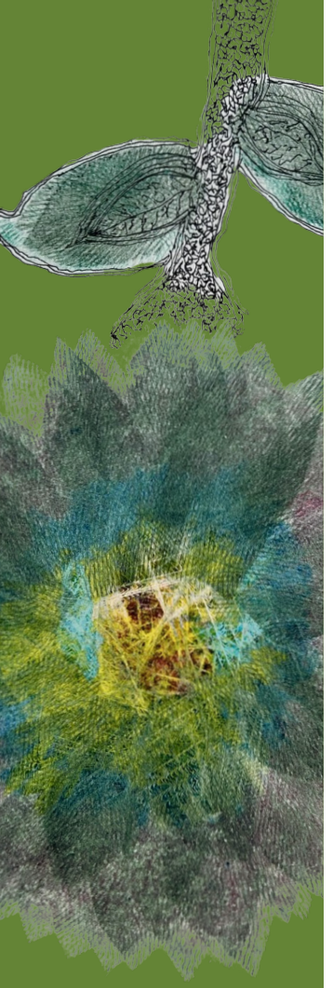
A escrita de si, portanto, não se reduz ao memorialismo. Ao mobilizarmos narrativas autobiográficas, especialmente as escritas de si (Passeggi, Souza, Vicentini, 2011), não buscamos encontrar uma “verdade” sobre a experiência, mas compreender como ela é elaborada, narrada e significada no processo de tornar-se professora. A narrativa, nesse sentido, opera como investigação-formação: ao escrever sobre si, o sujeito não apenas registra uma trajetória, mas interpreta, tensiona e se forma nesse movimento.

É a partir desse gesto metodológico — que articula narrativa, reflexão e experiência — que analisamos experiências estéticas e artísticas vividas nas ações promovidas pelo GEPAEI.

Análise e discussão dos resultados

A participação nas ações promovidas pelo GEPAEI emerge, em meu percurso[24] profissional, como um território fértil de reinvenção formativa. Ao colocar a Arte e a experiência estética no centro das discussões, o grupo convoca a Educação Física a interrogar seus próprios fundamentos, tensionando modelos historicamente ancorados em racionalidades tecnicistas, eugênicas, disciplinadoras e esportivizadas, marcadas pelo controle dos corpos e pela reprodução acrítica de saberes,

[24] O uso da primeira pessoa do singular decorre da abordagem autobiográfica adotada no artigo, na qual a experiência vivida por uma das autoras é tomada como fonte de reflexão e produção de conhecimento sobre a formação docente.



muitas vezes, distantes das realidades sociais, culturais, estéticas e estésicas das crianças. Esse movimento não se reduz à ampliação de conteúdos, ele inaugura um deslocamento epistemológico ao aproximar a área de outras linguagens, sensibilidades e modos de existir.

No percurso vivido junto ao GEPAEI, esse deslocamento tornou possível ressignificar não apenas minhas práticas pedagógicas, mas, sobretudo, as relações que teço no cotidiano da docência: com os pares, com o conhecimento e, de modo muito particular, com as crianças.

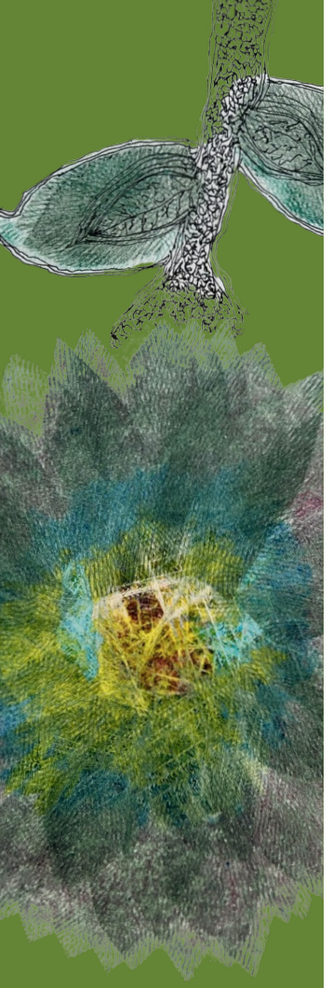
A aproximação com a Arte e a experiência estética ampliou repertórios, tensionou certezas e abriu possibilidades para práticas menos normativas e mais disponíveis à escuta, ao improviso, à imaginação e às múltiplas expressões infantis. Contudo, esse movimento não significou abandono da intencionalidade pedagógica ou negação do planejamento. Ao contrário, exigiu reconhecer, com ainda mais rigor, a centralidade da ação docente e a responsabilidade implicada em cada escolha pedagógica.

As experiências formativas vividas no GEPAEI contribuíram para compreender que a docência com as crianças não se sustenta na espontaneidade nem na crença de que o desenvolvimento ocorre de modo natural ou automático. Ninguém se interessa por aquilo que não conhece; o encantamento, a curiosidade e a invenção não emergem do vazio. Como afirmam Lazaretti e Pasqualini (2022, p. 41), "[...] o encanto pela apropriação da cultura só pode ser suscitado mediante a socialização, promovida pela escola, do conhecimento científico, artístico, [corporal] e filosófico". Essa afirmação recoloca a docência em sua dimensão ética e política, pois evidencia que ampliar o mundo das crianças exige mediação sensível, escolhas intencionais e organização sistemática do ensino.

Essa centralidade da ação docente, contudo, não pode ser confundida com domínio absoluto, controle da experiência ou previsibilidade dos modos de aprender. É nesse ponto que o diálogo com Góes (2024) torna-se fecundo, ao problematizar a ideia de que saber ensinar significaria dominar previamente todos os conhecimentos, metodologias e respostas possíveis. Suas indagações deslocam a segurança docente de uma posição de certeza para uma disposição investigativa diante da vida, do outro e da própria relação pedagógica.

Desse modo, as questões levantadas por Góes (2024) não fragilizam a docência; ao contrário, evidenciam sua complexidade. Elas nos ajudam a compreender que ensinar exige estudo, apropriação crítica dos saberes historicamente produzidos e, ao mesmo tempo, abertura ao imprevisível, às singularidades das crianças e aos modos distintos pelos quais cada uma aprende, sente, cria e participa do mundo. No GEPAEI, essa compreensão ganha força ao afirmar que segurança não se confunde com rigidez, nem conhecimento com fechamento. Sustentar o ensino implica reconhecer a incompletude do saber, a instabilidade da experiência e a necessidade permanente de pesquisa, escuta e criação.

Essas compreensões atravessaram minha formação ao deslocarem a ideia,



ainda recorrente, de que práticas abertas à criação seriam incompatíveis com a intencionalidade pedagógica. Ao contrário, tornou-se evidente que quanto mais sensível, estética e aberta à experiência é uma proposta, maior é a exigência de reflexão, estudo e responsabilidade docente. A criação, nesse sentido, não se opõe ao planejamento; ela o complexifica, convocando-nos a artistar e a assumir escolhas éticas, estéticas e políticas diante do que se propõe, do que se silencia e do que se faz emergir no cotidiano.

Mediar o encontro das crianças com diferentes expressões culturais implica um trabalho contínuo de transcriação pedagógica, no qual o currículo deixa de ser mera prescrição e se materializa como experiência significativa, situada e historicamente produzida.

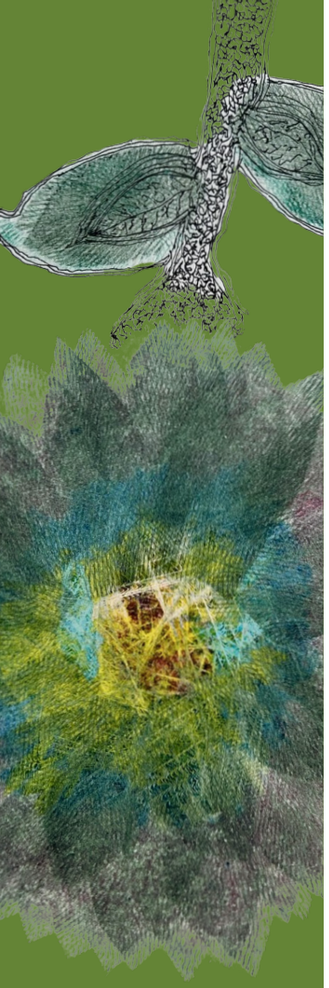
Assim, as ações formativas do GEPAEI contribuíram para afirmar que tensionar racionalidades técnicas não significa abdicar do rigor pedagógico, mas redefini-lo. Um rigor que se desloca da padronização para a sensibilidade, da reprodução para a criação, da neutralidade para a implicação ética, estética e político-pedagógica. Um rigor que reconhece que planejar é também um gesto estético, cultural e relacional.

Tal como Diego diante do mar, houve um momento em que os limites da minha formação me deixaram muda de espanto. Não pela ausência de saberes, mas pela percepção de que aquilo que eu havia aprendido já não bastava para sustentar as complexidades da docência com crianças. O que o GEPAEI proporcionou, ao longo desse percurso, não foi a oferta de respostas prontas nem de modelos a serem replicados, mas a possibilidade de reaprender a olhar: usar outras lentes para interrogar práticas naturalizadas, ampliar repertórios e deslocar os modos de pensar os corpos infantis, o movimento e a própria formação docente indo ao encontro da experiência estética.

Ajudar a sustentar o olhar diante da imensidão, sem reduzir, simplificar ou domesticar a experiência, constituiu um dos aprendizados centrais desse percurso formativo. Sigo aprendendo que formação não se realiza como percurso linear orientado a fins, mas se constrói na relação viva e imprevisível com as crianças, com as artes, com os diferentes campos do conhecimento, com os corpos e com os mundos que habitamos e produzimos cotidianamente.

Nessa travessia, aprendi que professorar-se implica deslocar o olhar para aquilo que se revela nos gestos miúdos, nos tempos aparentemente banais, nas pequenas escolhas pedagógicas e nas relações que sustentam silenciosamente a vida escolar, mas que emergem, sensivelmente, aos olhos das crianças.

Foi nesse entrelaçamento entre atenção ao cotidiano e abertura à experiência que as ações formativas do GEPAEI se configuraram, para mim, como mediações sensíveis, éticas, estéticas e políticas. Talvez seja isso que a Arte e a experiência estética produzam na formação de quem não ensina Arte: ela não nos diz o que ver, mas nos ensina a ver melhor, a ver de outros modos, a ver com o corpo inteiro.



Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos analisar como as ações promovidas pelo GEPAEI constituem-se como espaços de reinvenção da docência, tomando como referência experiências vividas por uma das autoras. A partir da escrita autobiográfica, compreendida como gesto epistemológico, ético e político, foi possível evidenciar que narrar a própria formação não significa apenas rememorar uma trajetória, mas produzir sentidos sobre os modos de professorar-se.

As reflexões desenvolvidas não pretendem encerrar respostas, mas sustentar perguntas que atravessaram o percurso investigativo. Ao colocar em diálogo Arte, experiência estética e Educação Física, o texto aponta para a necessidade de manter aberta uma formação que se faz no encontro, na escuta e na relação com aquilo que nos desestabiliza.

Nesse sentido, mais do que afirmar um modelo formativo, este trabalho aposta na formação como gesto de atenção: atenção ao que se vive, ao que se narra, ao que se aprende com as crianças e ao que ainda não sabemos ver. Tal como Diego diante do mar, seguimos compreendendo que se professorar é também reaprender a olhar — e, diante da complexidade da docência e das infâncias, seguimos pedindo: *me ajuda a olhar.*

Referências

DALLA VALLE, L. Artistar docências na universidade: entre itinerários formativos e experimentações artísticas. In: GÓES, Margarete Sacht (org.). **(Inter)conexões da arte contemporânea com crianças e formação de professoras/es.** Vitória, ES: Digital ProEx, 2024. p. 127-144. E-book.

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

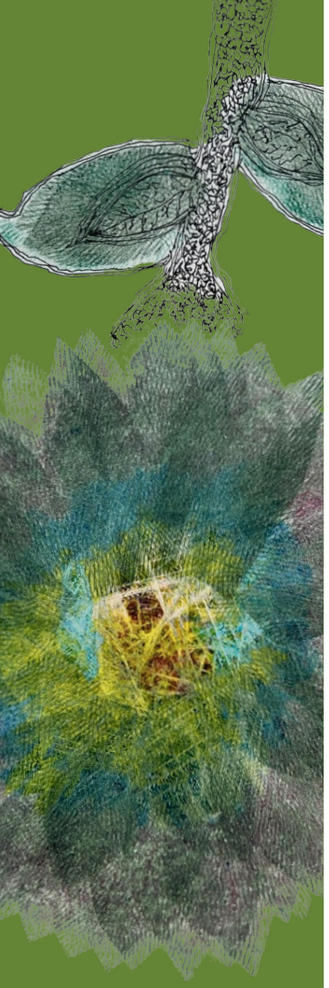
GALEANO, E.. **O livro dos abraços**. Tradução: Eric Nepomuceno. 9º ed. Porto Alegre: L&M, 2002.

GÓES, M. S. Cartografias Afetivas: Enfrentamentos para tornar-se professor/a da/na Educação Infantil. In: GÓES, Margarete Sacht (org.). **(Inter)conexões da arte contemporânea com crianças e formação de professoras/es**. Vitória, ES: Digital ProEx, 2024. p. 350-370. E-book.

PASSEGGI, M. DA C.; SOUZA, E. C. DE; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369–386, abr. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-4698201100010007. Acesso em 09 maio 2026.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El

In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802 Acesso em: 11 maio 2026.



A Constituição da Autoria Docente do Artista-Professor-Pesquisador em Contextos de Ateliê

Daniel Cesar Tecila[25]
Carla Carvalho[26]

> O ateliê é um lugar onde as distinções entre arte e vida são ofuscadas. Onde arte se torna vida e a vida se torna arte
> (Barra, 2019, p. 12)

Introdução

Na epígrafe que abre este texto, Pablo León de la Barra (2019) nos lembra a relação de intimidade que há entre a arte e a vida. O autor acena para um dos lugares em que essa relação se estreita ainda mais, ou melhor, é ofuscada, à medida que a arte se torna vida e vice-versa: o ateliê. Corroboramos com essa ideia e propomos, ainda, a pensar o ateliê como um espaço formativo da vida, que possibilita uma formação artística e estética àqueles que ocupam esse lugar como um ambiente também pedagógico. É com essa perspectiva que é delimitado nosso objeto de estudo: o ateliê como um espaço formativo no Ensino Superior.

Essa discussão compõe uma pesquisa de tese em andamento, situada na área de Educação, na linha de pesquisa intitulada Linguagens, Arte e Educação. O contexto investigativo são aulas ateliês desenvolvidas em um curso de Licenciatura em Artes Visuais, em componentes de pintura e de processos criativos, as quais são ministradas pelo artista, professor e pesquisador da referida tese, autor deste texto.

A problemática foi delineada a partir da observação de que as práticas desenvolvidas com os estudantes no ateliê, bem como processos de aprendizagem, apresentam especificidades que singularizam a aula em questão em relação às salas de aula convencionais e ao modo escolarizado de ensino de arte, o que implica, por conseguinte, na atuação do professor nesse espaço educacional.

Diante disso, abordamos neste texto as reflexões iniciais da pesquisa, consistentes nas percepções do artista-professor-pesquisador sobre a própria atuação em contexto de ateliê, para, em etapas futuras, direcionar o olhar investigativo às percepções e informações elaboradas por estudantes. Em consideração a isso, partimos do pressuposto de que, assim como o ateliê possibilita aos estudantes a constituição da autoria artística por meio de processos de criação, também implica a autoria docente; é precisamente esta última que interessa a esta etapa da investigação: compreender como o ateliê mobiliza a autoria docente do artista que se constitui professor nesse contexto. Para fundamentar essas questões, buscamos o diálogo com Bakhtin (2016; 2023) e Volóchinov (2018), de modo a discuti-las à luz da perspectiva dialógica da linguagem e dos conceitos de enunciado,

[25] Doutorando e mestre em Educação. Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil. dtecila@furb.br.
[26] Doutora em Educação. Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil. carcarvalho@furb.br.

responsividade e autoria.

Metodologia da pesquisa

Com vistas a responder ao objetivo proposto, o procedimento metodológico adotado é a elaboração de uma narrativa do artista-professor-pesquisador sobre as vivências em ateliê. No que se refere a elaboração narrativa, consideramo-la como um: "[...] objeto de linguagem: ela se constitui no tempo e no espaço de uma enunciação e de uma interrelação singulares" (Delory-Momberge, 2006, p. 362). Nesse viés, a narrativa é concebida como um todo acabado elaborado a partir de um material inacabado e em constante transformação, isto é, a partir da vida vivida.

Cabe à narração, portanto, homogeneizar, ordenar, significar, organizar os acontecimentos da vida e dar sentido a eles (Delory-Momberge, 2006). Assim, concordamos com Delory-Momberge (2006) que a narrativa "[...] é a história que o narrador, no momento em que a enuncia, tem por verdadeira, e ele se constrói como sujeito (individual e social) no ato de sua enunciação" (Delory-Momberge, 2006, p. 364). Assim, na sequência, apresentamos a narrativa de um professor de ateliê. Por se tratar de suas vivências singulares e em consideração à pessoalidade com que a narrativa foi redigida, a seção seguinte está escrita em primeira pessoa do singular. O texto que segue é o corpus de análise dessa pesquisa, narrativa escrita pelo primeiro autor deste texto.

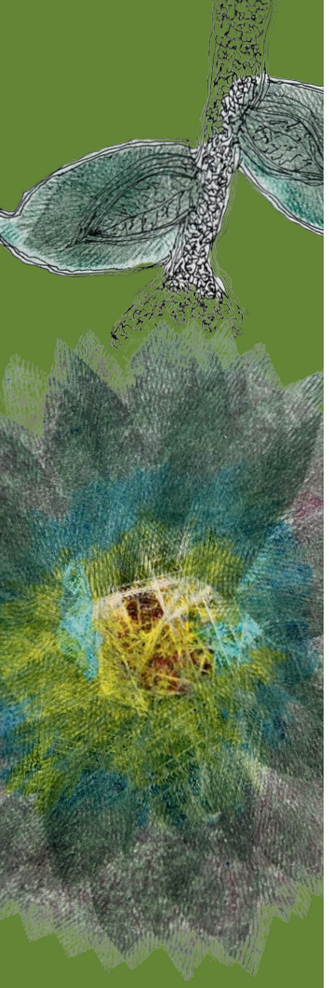
Os ateliês que me constituem

O primeiro contexto de ateliê que tenho lembrança e que vivenciei não possui, exatamente, as características que se esperam de um ateliê convencional de artista.

Refiro-me aos espaços que encontrei, e ainda encontro nos dias de hoje, em endereços diferentes, para criar artisticamente: o quarto, a sala de estar, a sala de professores, a rua etc. Trata-se do ateliê que vivencio na condição de artista, dos ambientes que utilizo para criar, que guardam minhas referências e experimentos, que me possibilitam materializar aquilo que enuncia minha poética e que constitui minha autoria artística. Assim, a primeira percepção que tenho do ateliê é a de um lugar que abriga essencialmente o ato criativo.

Vivencio esse espaço desde antes de ingressar no Ensino Superior, quando adolescente nos espaços internos de casa e nos momentos de devaneio nas salas de aula da escola. Qualquer lugar que me oferecesse as condições básicas para criar, como algum material e a disponibilidade para o tempo da criação, tornava-se um contexto de ateliê possível.

Esses contextos de ateliê, bem como a percepção deles, expandem-se quando adentro o ambiente universitário, em 2018, para cursar a Licenciatura em Artes Visuais. Além da ampliação de repertório e da experimentação nos laboratórios ofertados do curso, um fator que ampliou as minhas perspectivas foi a constituição de uma



outra identidade profissional que estava começando a tomar forma naquele período: a de professor. Após formado, em 2023, tive a oportunidade de atuar como professor em diferentes espaços, entre eles, na educação básica, na área de educação especial e em uma escola de cursos livres. Essa última foi o local que permaneci por mais tempo e com o qual mais me identifiquei.

Nessa escola de cursos livres, de instância privada, não havia uma proposta curricular comum e previamente definida, tão pouco a exigência de preenchimento e aprovação de documentos exigidos em outros contextos formais de educação, como plano de ensino, avaliações e diário de classe. A sala de aula possuía uma única mesa, quatro cadeiras ao redor - o número máximo de estudantes por turma -, cavaletes próximos às paredes e bancadas repletas de materiais diversos à disposição dos estudantes. O nome do curso ofertado se chamava "Laboratório Criativo" e atendia qualquer público a partir dos seis anos de idade. A única diretiva da instituição é que ali as aulas seriam destinadas a trabalhar as seguintes linguagens das artes visuais: desenho, pintura e escultura; de acordo com o interesse do estudante.

Diante das especificidades dessa escola e dos interesses diversos de estudantes que, frequentemente, ocupavam o mesmo espaço durante o mesmo tempo, o modo de trabalho era organizado, na maioria das vezes, da mesma forma. Cada estudante trabalhava em sua produção individual a partir das temáticas e linguagens de interesse; minha atuação como professor era orientá-los em termos técnicos para o desenvolvimento daquela linguagem e provocá-los à ampliação de repertório. Meu pressuposto para essas aulas, e que eu compartilhava com os alunos, era de que "o espaço da sala de aula é o ateliê deles", e que, assim sendo, deveriam vivenciá-lo dessa forma.

A partir do meu trabalho nessa escola, passei a experienciar o espaço de ateliê não só como o lugar de minha criação artística, mas também como um lugar para o ensino técnico e artístico. Tomo consciência disso no tempo de hoje, em que teço essa narrativa e que tento olhar para minha trajetória com o distanciamento de pesquisador. Com esse olhar, reconheço que, naquela época, eu era um artista, recém-formado na graduação, que estava constituindo-se professor em um contexto de ateliê - processo que não se finda, que continua e que, por essa razão, motiva essa escrita.

Poucos anos depois, em 2023, ingresso no mestrado em Educação. Nesse período, a partir de minha pesquisa de dissertação intitulada A constituição de um ambiente pedagógico queer em uma universidade de Blumenau - SC: sentidos de acolhimento elaborados por corpos LGBTI+ e queer em percursos de educação estética (2025), criei, em parceria com a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) da universidade em que estudava, um grupo de acolhimento para pessoas LGBTI+. Desde a criação, em setembro de 2023, o coletivo realiza encontros regulares de discussão com estudantes e pessoas da comunidade externa.

Esse grupo possui como objetivo discutir e acolher vivências LGBTI+ na relação com a arte e com a educação estética. Para isso, trabalha-se, tanto com práticas

de fruição estética, quanto com atividades de criação artística, as quais motivam as discussões de cada encontro. Atualmente, em 2026, quase três anos após o início do grupo, considerando a centralidade da ação criadora que organiza as ações de educação estética nesse contexto, observo-o também como um ateliê. Nesse ateliê, experienciado na coletividade, minha atuação como educador não estava relacionada ao ensino técnico, e sim à educação estética e, sobretudo, ao acolhimento.

A partir das experiências mencionadas até aqui, consigo perceber o ateliê como um espaço possível de criação artística, ensino técnico, educação estética e acolhimento. Busco ampliar essa percepção ao direcionar minha atenção ao contexto que situa minha pesquisa de tese, isto é, o ateliê no Ensino Superior.

Em 2025, inicio minha carreira como professor universitário no curso de Licenciatura em Artes Visuais, no qual me formei, ministrando os componentes de Pintura, Pintura Contemporânea e Laboratório Poético, três disciplinas que acontecem em laboratórios específicos, aqui denominados de salas de aula ateliê, e com propostas predominantemente práticas. Diante disso, revisito o ateliê como um lugar de ensino, sem perder de vista as outras características acumuladas ao longo da minha trajetória profissional, no entanto, com o diferencial de que o público para o qual leciono agora são licenciandos em Artes Visuais, ou seja, são estudantes que estão sendo formados para atuarem como artistas-professores.

Motivado pelas indagações que uma pesquisa de tese provoca a elaborar, e pela busca de possíveis respostas, tenho pensado em como o ateliê possibilita que esses estudantes complexifiquem aquilo para o qual estão sendo preparados para lecionar, ou seja, como eles e elas complexificam o conhecimento em arte em aulas de ateliê. Com essa pergunta em mente, tenho proposto a mim mesmo observar como preparo minhas próprias aulas nesse ambiente e como elas acontecem.

Análises e discussões

Buscamos, agora, analisar a narrativa exposta acima, a fim de compreendermos a constituição da autoria do artista-professor-pesquisador que a elaborou. Para isso, iremos tratá-la como um enunciado, o que implica em compreendê-la, conforme teoriza Bakhtin (2016), como um enunciado concreto, singular, que reflete as condições contextuais em que é produzido, tanto em conteúdo temático quanto pela forma pela qual se apresenta materializado na linguagem - isto é, pela própria construção composicional do enunciado -, e elaborado por um sujeito situado em determinado campo da atividade humana. No que se refere à constituição enunciativa, todo enunciado tem como princípio e término a seguinte configuração:

> antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados **responsivos** de outros (ou ao menos uma **compreensão ativamente responsiva** silenciosa do outro ou, por último, uma **ação responsiva baseada nessa compreensão**) (Bakhtin, 2016, p. 29, grifo nosso).

Em consideração a isso, podemos compreender o caráter dialógico do enunciado à medida que, em sua elaboração, retoma enunciados de outros e pressupõe, na sua enunciação, o ato responsivo de outros, desencadeando novos enunciados.

Em consonância com a teoria bakhtiniana, Volóchinov (2018) pontua o caráter social e responsivo da enunciação. Nesse sentido, a palavra dita abriga múltiplas forças sociais que entram em embate e interagem entre si no ato enunciativo, desse modo, o fato objetivo da palavra-enunciado é subjetivado em um ato de compreensão responsiva do sujeito que a exterioriza. Traduzimos o enunciado, portanto, para outro contexto ativo e responsivo, isto é, para o contexto do outro que o recebe (Volóchinov, 2018).

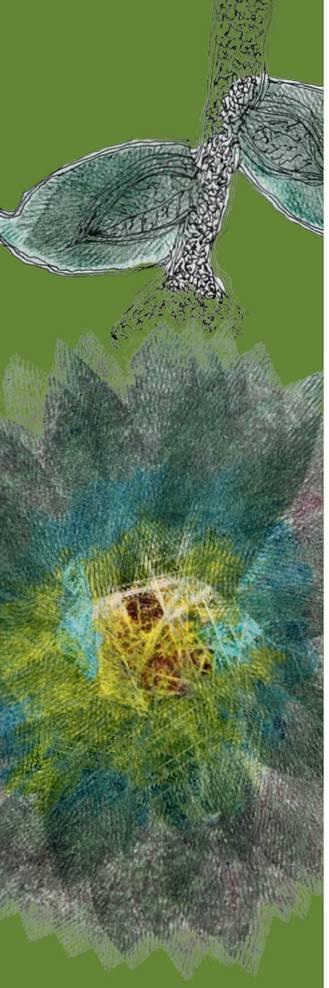
O que se depreende dessa compreensão, é que a significação do enunciado não pertence à palavra em si, encerrada nela mesma, mas sim, à "[...] à palavra localizada entre os falantes, ou seja, ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva" (Volóchinov, 2018, p.232).

Diante disso, compreendemos que a elaboração da narrativa é resultado de compreensão, significação e ação responsivas do artista-professor-pesquisador frente aos contextos de ateliê que já atuou e atua, incluindo as suas percepções sobre esses espaços, anteriormente narradas, as condições específicas desses lugares e as interações sociais que os constituem. Nesse sentido, inferimos que, ao escrever sua própria trajetória, o narrador em questão assume um posicionamento diferente enquanto professor em relação ao seu contexto de atuação. Como vimos, a relação com a palavra, por meio da enunciação, implica na negociação de sentidos, em uma relação dialógica e de alteridade.

Portanto, compreendemos que o artista-professor-pesquisador valora, assume um posicionamento e atribui sentidos àquilo que percebe e experiencia nos diferentes modos de viver o ateliê. Desse modo, ele também se constitui no exercício da linguagem. Retomando as ideias de Delory-Momberger (2006), no processo narrativo, aquele que narra também se constrói como sujeito individual e social por meio da enunciação:

> A questão do sujeito está assim ligada à linguagem de modo constitutivo, na medida em que a linguagem é o espaço onde se fabrica, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma 'história' e o 'sujeito' dessa história. Essa figura de um si-próprio que nós denominamos o sujeito não é um dado, que podemos constatar a existência e vestir o estado, mas uma construção sempre em ato, dizendo de outro modo, um conjunto dinâmico de operações, um processo (Delory-Momberger, p. 364, 2006).

É nesse ato de responsividade, na relação com a linguagem e com as condições históricas, que identificamos a constituição da autoria docente. A fim de elucidarmos esse aspecto, tomemos emprestada a noção bakhtiniana sobre autoria na criação artística. Bakhtin (2023) formula o termo autor-criador para se referir a quem dá forma ao conteúdo do objeto estético, e discorre que aquele não atua passivamente diante da vida, mas assume uma posição axiológica diante dela, recorta os eventos da vida



e reorganiza-os esteticamente a partir de um determinado viés valorativo (Faraco, 2021).

Traduzindo essa ideia para nosso objeto de análise, compreendemos que o artista-professor-pesquisador, em um ato responsivo àquilo que vivencia com os estudantes em ateliê, assume uma posição axiológica e valorativa, pela qual recorta eventos que constituem esse contexto e reorganiza-os, neste caso, em uma narrativa sobre a própria trajetória.

Considerações finais

Neste texto, nosso foco de discussão foi compreender como o ateliê mobiliza a autoria docente do artista que se constitui professor nesse contexto. Para isso, tecemos nossas reflexões em diálogo com uma narrativa elaborada acerca de sua trajetória em ateliês. Pensamos a autoria na relação com esse *corpus* analítico, compreendendo que a narrativa apresentada é um enunciado resultante da responsividade do artista-professor-pesquisador diante de seu contexto de docência: o ateliê.

Por conseguinte, esse enunciado evidencia a autoria à medida que, em sua elaboração, ele reorganiza, na linguagem, aquilo que percebe e experiencia com os estudantes, valorando e assumindo um posicionamento axiológico diante dos espaços em que já atuou e atua. Dessa forma, enunciar, por meio da narração, as percepções acerca dos ateliês torna-se um processo constitutivo de sua formação artística e docente, isto é, o autor constitui-se na linguagem por meio das relações dialógicas e valorativas que estabelece ao elaborar sua narrativa.

Ainda, compreendemos que a escrita da própria trajetória possibilitou ao artista-professor-pesquisador reconhecer modos de vivenciar o contexto de ateliê e elaborar outras compreensões sobre esses espaços. Compreensões essas que nos permitem inferir que o ateliê pode ser o lugar da criação artística, do ensino técnico, da educação estética, do acolhimento, da complexificação do conhecimento em arte e, por fim, da constituição da autoria docente.

Referências

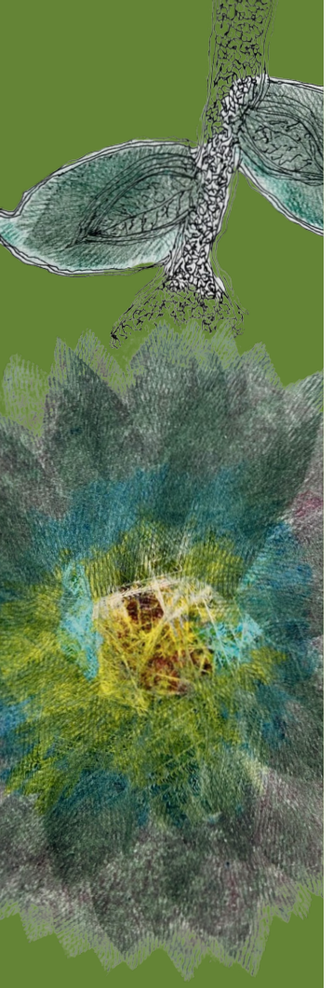
BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem na atividade estética**. São Paulo: Editora 34, 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago, 2006.

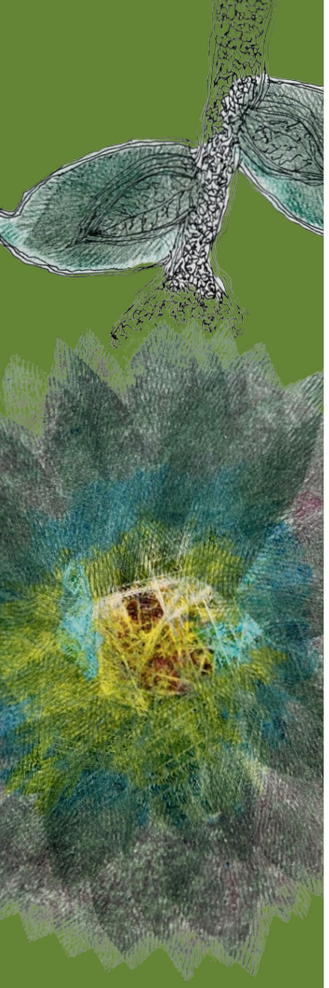
FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2021. p. 37-60.

LEÓN DE LA BARRA, Pablo. Espaços para a liberdade: por dentro do ateliê do artista.



In: GERMANO, Beta; PARENTE, Fran. **Espaços de trabalho de artistas latino-americanos**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 12-13.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.



Cartografando Corpografias da Infância na Escola pela Literatura e Jogo Teatral

Nathara Heloise Vieira[27]
Isleide Steil[28]

> Se alguém pudesse nos olhar do alto, veria que o mundo está repleto de pessoas que andam apressadas, suadas e exaustas, e também veria suas almas, atrasadas e perdidas no caminho...[...] Até que numa tarde, alguém bateu a porta. Na soleira apareceu a alma perdida de de João— cansada, suja e arranhada. — Finalmente! — disse ela sem fôlego.
> Tokarczuk e Concejo (2020)

Introdução

Assim como na narrativa de Tokarczuk e Concejo (2020), a escola contemporânea frequentemente produz corpos atravessados por ritmos acelerados, rotinas e conteúdos, enquanto aspectos da experiência sensível permanecem em segundo plano. Entre tempos organizados pela produtividade e práticas frequentemente disciplinadoras, a infância encontra poucos espaços para demorar-se, imaginar, brincar e construir sentidos por meio do corpo.

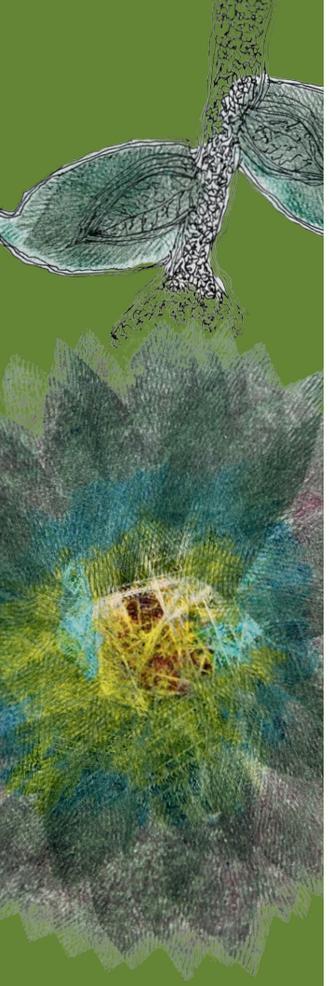
Este artigo decorre de uma pesquisa em andamento[29] que investiga como crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental produzem corpografias em experiências escolares esteticamente mediadas pela literatura e pelo jogo teatral. O objetivo deste estudo é analisar os modos pelos quais a experiência estética atravessa o corpo infantil, produzindo formas de leitura, criação e relação com o mundo. Como objetivos específicos, busca-se compreender o conceito de corpografia em diálogo com a experiência literária e identificar como as crianças mobilizam o corpo na construção de sentidos durante práticas de mediação literária e jogo teatral.

A produção de dados ocorreu por meio de oito intervenções realizadas com dezesseis alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Itajaí (SC). A investigação assumiu abordagem qualitativa e foi conduzida a partir do método cartográfico, compreendendo a pesquisa como acompanhamento de processos e experiências em constante transformação.

Nesta investigação, o teatro aparece na forma de jogo (Spolin, 2012), entendido como possibilidade de exploração sensível da realidade por meio da improvisação, da criação e da experimentação corporal. Em diálogo com essa perspectiva, a corpografia literária é compreendida como o processo pelo qual o sujeito se deixa afetar pela obra e produz sentidos corporalmente na relação com o texto, com o espaço e com os outros (Neitzel; Steil; Barontini, 2022).

---

27 Nathara Heloise Vieira. Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Brasil. nathara@univali.br.
28 Isleide Steil. Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Brasil. isleide@univali.br.
29 Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora da Univali, conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univali (Cep/Univali), sob o CAAE nº 89669825.4.0000.0120.



Britto e Jacques (2012) definem a corpografia como uma forma de cartografia realizada no e pelo corpo, entendida como inscrição constituída nas relações que o sujeito estabelece com o meio e nas experiências que o atravessam. Em diálogo com essa perspectiva, neste estudo, a corpografia infantil é entendida como o conjunto de marcas corporais, afetivas e imaginativas construídas pelas crianças nas experiências estéticas, expressas nos gestos, movimentos, brincadeiras, interpretações e modos de habitar coletivamente o espaço.

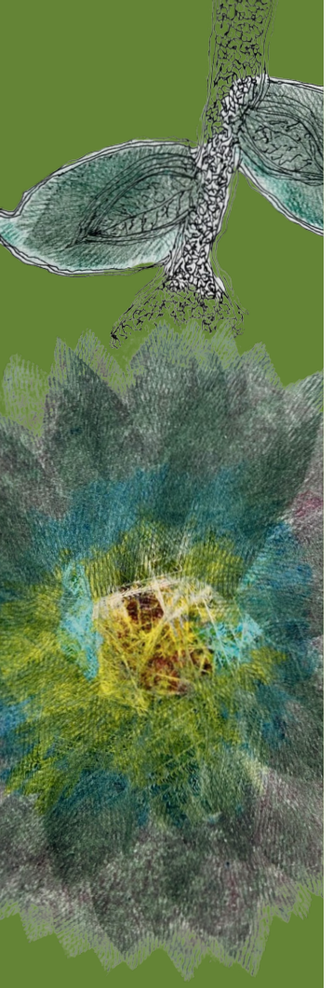
Nessa direção, a corpografia literária refere-se ao modo como o corpo participa do ato de ler, produzindo sentidos na relação com a obra. Como afirmam Neitzel, Steil e Barontini (2022, p. 294), "por meio do corpo, o texto mostra-se ao leitor que se envolve em um processo de variações interpretativas recriadoras e o diálogo estabelece-se". Desse modo, compreende-se que a experiência literária não se restringe à decodificação ou à interpretação racional do texto, mas constitui um acontecimento corporal no qual o sujeito lê, interpreta e se relaciona com a obra também por meio do corpo.

Metodologia da pesquisa

Adota-se o método cartográfico compreendendo a investigação como acompanhamento das forças, movimentos e acontecimentos que emergem no campo. O interesse da pesquisa não esteve em alcançar resultados previamente definidos, pois a cartografia, nessa perspectiva, constitui um método de pesquisa-intervenção voltado para o acompanhamento dos processos que se constituem no campo. Passos, Kastrup e Escócia (2020) apresentam oito pistas que orientam o trabalho cartográfico, sem estabelecer uma sequência fixa ou obrigatória. Entre elas destacam-se, neste artigo, a pista 3: cartografar é acompanhar processos, e a pista 7: cartografar é habitar um território existencial. Para assegurar os princípios éticos da pesquisa, as crianças escolheram seus próprios codinomes durante as intervenções. Nesta análise aparecem os sujeitos: Morte, CR7, MC, Tom Cruise, Mileninha, Roblox, Pula, Amba e Mbappé.

Neste texto, percorre-se o território da primeira intervenção, realizada a partir da mediação do livro *Olhos de dragão* (Neitzel; Barros, 2019) e de um jogo teatral inspirado em Boal (2025), em que as crianças experimentaram luz, sombra e projeção corporal como possibilidade de invenção e exploração da corporeidade.

A pista 3 da cartografia, acompanhar processos, atravessa todo o percurso da intervenção. Não se trata de interpretar resultados ou executar atividades previamente planejadas, mas de acompanhar os movimentos, afetos, perguntas e sentidos produzidos no encontro entre literatura, jogo teatral e infância. Ao propor experiências de mediação literária e jogo teatral, buscou-se acompanhar como as crianças inventavam sentidos, mobilizavam seus corpos e construíam coletivamente modos de estar na experiência.



Análise e discussão dos resultados

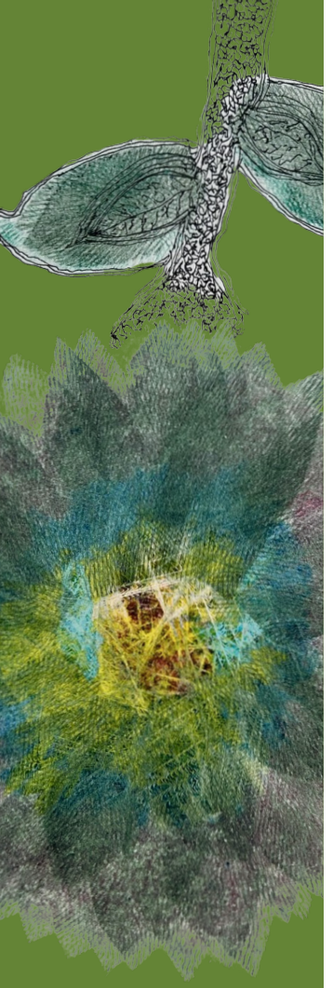
A intervenção iniciou com o convite para que o grupo se sentasse em roda ao redor da obra literária. Antes mesmo do início da leitura, o território da experiência já se desenhava atravessado pelas memórias das crianças: parte do grupo afirmou conhecer a história por experiências anteriores na Educação Infantil, enquanto Mbappé relatou possuir o livro em casa por intermédio do irmão.

Desse modo, a obra não chegou igualmente para todos. Para algumas crianças, foi reencontro; para outras, descoberta. Aquelas que já conheciam a narrativa demonstravam maior movimentação corporal, antecipando acontecimentos e comentando imagens, enquanto as que entravam em contato pela primeira vez mantinham maior atenção às ilustrações e à narrativa. Em vez de interpretar tais movimentos como interesse ou desinteresse, compreende-se que diferentes formas de relação com a obra coexistiam naquele momento.

O contato anterior com a obra parecia produzir expectativas, reconhecimento e comparação com lembranças anteriores, indicando que a experiência literária permanece aberta à reinvenção. Após a leitura inicial da obra, as crianças puderam explorá-la livremente, retomando páginas, observando imagens e relendo a narrativa a partir de diferentes percursos. A mediação buscou sustentar um espaço de escuta e abertura para que os sentidos emergissem da relação entre crianças e obra, compreendendo, conforme Neitzel, Moraes e Santos (2019, p. 120), que "mediar implica suspender a centralidade do discurso do mediador para possibilitar o diálogo". Em grupo, retomaram palavras, frases e imagens, avançando e retornando pelas páginas conforme surgiam perguntas, interpretações e curiosidades sobre determinados elementos visuais da narrativa. A leitura ocorreu repetidas vezes, não como repetição mecânica, mas como oportunidade de reencontro com o texto. As crianças exploraram ritmos, sonoridades, imagens e sentidos produzidos pela narrativa, além de manusearem o livro e observarem suas características materiais. A literatura passou a ser experienciada de forma sensível, corporal e coletiva.

Quando o grupo já demonstrava maior proximidade com a obra, propôs-se que fechassem os olhos e escutassem apenas as palavras da história. Após esse momento, Morte exclamou: "*Prof.ª, a história tem o começo e o fim igual, ela começa e termina igual".* Sua fala foi acompanhada por entusiasmo corporal e alteração no tom de voz, indicando o desejo de compartilhar com o grupo uma descoberta construída na escuta repetida da narrativa. A cena sugere que o retorno ao texto ampliou possibilidades de observação e interpretação, evidenciando que a leitura se transforma à medida que novas relações são produzidas com a obra.

Na sequência, Tom Cruise questionou a expressão "*redondo*", utilizada durante a leitura: *"A Terra não é redonda, ela é oval".* A partir dessa observação, iniciou-se uma circulação de sentidos que deslocou a experiência para temas relacionados às ciências naturais. Outras crianças passaram a comentar sobre gravidade, presença da água no planeta, dinossauros e diferentes características da Terra.



Nesse momento, a mediação não buscava corrigir respostas ou conduzir o grupo para interpretações previamente estabelecidas, mas sustentar um espaço em que perguntas pudessem circular. A experiência literária abriu possibilidades para que diferentes conhecimentos fossem articulados pelas crianças.

A cartografia permite acompanhar esses deslocamentos — aquilo que escapa ao planejamento inicial e produz novos percursos de experiência — aproximando-se do conceito de linhas de fuga apresentado por Deleuze e Guattari (2012), entendido como movimento de deslocamento e produção de novas relações. O texto literário deixava de operar apenas como narrativa para constituir-se como espaço de imaginação, memória e invenção.

As ilustrações dos dragões também produziram movimentos importantes de leitura. As crianças observaram cores, formas e relações visuais entre as figuras, associando, por exemplo, o aparecimento do dragão roxo ao encontro entre um dragão azul e outro amarelo. MC demonstrou especial atenção aos detalhes visuais e solicitava constantemente retornar às páginas para observar elementos que considerava incoerentes entre uma imagem e outra. Mais do que buscar uma leitura correta da ilustração, sua observação indicava um envolvimento atento com os processos de composição da obra.

Esses momentos revelaram que a leitura das imagens não se restringia ao reconhecimento daquilo que estava representado, mas envolvia comparação, imaginação e produção de hipóteses pelas crianças. Ainda sobre as ilustrações, Mileninha comentou que os corpos dos dragões pareciam ser compostos por "*pedacinhos de figuras geométricas duras e frágeis*". A observação deslocava a leitura do plano exclusivamente visual para uma relação também corporal com a imagem. As formas não eram apenas vistas; pareciam adquirir textura, peso e materialidade na experiência infantil.

Ao longo da intervenção, a agitação do grupo permaneceu presente. As crianças demonstravam desejo constante de descobrir: "*os dragões não tão iguais*", como afirmou Roblox. Ao mesmo tempo, apareciam dificuldades relacionadas à escuta coletiva e ao compartilhamento da palavra. Em vez de compreender essas tensões como obstáculos externos à atividade, a cartografia permite reconhecê-las como parte constitutiva da própria experiência.

Ao longo do caminho, a proposta deslocou-se para uma experiência corporal com luz e sombra. As crianças foram convidadas a explorar formas produzidas pelo corpo por meio da projeção de luz utilizando uma luminária. Organizadas em duplas, projetaram sombras e as contornaram com giz no chão, podendo posteriormente transformá-las em outras imagens. O espaço rapidamente converteu-se em campo de experimentação corporal.

Os corpos exploravam movimentos diante da luz e observaram como pequenos deslocamentos modificavam o tamanho e a forma das sombras projetadas. Tom Cruise percebeu que a sombra de CR7 sobrepunha-se às sombras das demais crianças e passou a orientar o colega para reorganizar sua posição. Essa situação evidencia

que o corpo aparecia não apenas como suporte da atividade, mas como linguagem capaz de negociar espaço, presença e criação coletiva. As sombras desenhadas no chão passaram gradualmente a adquirir valor simbólico para o grupo. No momento de reorganização do espaço e preparação para a conversa coletiva, Amba e Pula demonstraram incômodo diante da possibilidade de que suas produções fossem apagadas ou pisadas.

Os contornos realizados com giz deixavam de ocupar apenas o lugar de desenho para constituírem extensões provisórias de suas próprias criações. Diante disso, conversou-se com o grupo sobre o caráter efêmero da atividade e combinou-se o registro fotográfico das produções antes da reorganização do espaço. A possibilidade de preservar a experiência por meio das fotografias transformou o momento do apagar em continuidade da brincadeira, diminuindo a resistência inicial das crianças.

Considerações finais

A experiência revelou que o corpo não operou apenas como instrumento para execução de uma proposta pedagógica, mas como território de produção de experiências, relações e interpretações. Ao explorar sombras, movimentos e formas, as crianças criaram imagens e narrativas que emergiram de suas próprias corporeidades. Entre literatura, gesto, luz e brincadeira, leitura e corpo deixaram de ocupar lugares separados.

A mediação literária expandiu-se para uma experiência estética na qual imaginar, mover-se, criar e brincar constituíram formas complementares de leitura do mundo. O corpo participa ativamente da experiência de leitura, manifestando-se por meio de gestos, movimentos, expressões e posturas que acompanham escuta, interpretação e elaboração coletiva da narrativa. Ao longo da intervenção, as crianças demonstraram envolvimento sensível com o texto, elaborando interpretações próprias e compartilhando leituras com o grupo.

Nesse processo, o jogo teatral atuou como provocação corporal capaz de ampliar a experiência literária e favorecer formas diversas de expressão. Ao mobilizar voz, movimento e imaginação, as crianças estabeleceram relações entre corpo e linguagem, aproximando-se da perspectiva apresentada por Heidegger (2015, p. 121): “Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma”. Nessa direção, a intervenção configurou-se como um acontecimento capaz de afetar os corpos e ampliar as possibilidades de criação e de relação com a literatura.

As crianças projetaram elementos de si mesmas nas sombras, transformando o corpo em imagem e produzindo relações entre presença, ausência e criação. O corpo comunicou, interpretou e inventou sentidos por meio dos gestos, das posições diante da luz e das formas construídas coletivamente. A pesquisa evidenciou a potência da mediação literária articulada ao corpo, ao jogo teatral e à experiência estética como

espaço de produção de experiências nas infâncias.

As intervenções permitiram observar que a literatura, quando vivida para além de práticas centradas exclusivamente na interpretação escolarizada do texto, amplia suas possibilidades de encontro com a imaginação, com a criação coletiva e com a experiência sensível. A turma, ao explorar corporalmente palavras, imagens, sons e sombras, produziu modos próprios de ler e interpretar o mundo, revelando o corpo como linguagem e espaço de construção de conhecimento.

Nesse percurso, a cartografia mostrou-se não como representação de resultados fixos, mas como acompanhamento dos processos, dos afetos e dos movimentos produzidos durante a investigação. Por meio da mediação literária, do jogo teatral e da experiência estética, buscou-se construir condições para que o corpo infantil pudesse ocupar outros modos de presença no espaço escolar.

As experiências vividas durante as intervenções produziram marcas corporais, afetivas e imaginativas observadas nos gestos, nas brincadeiras, nos deslocamentos e nas formas pelas quais as crianças se apropriaram da obra literária. Compreende-se, portanto, que a corpografia das infâncias pode ser entendida como inscrição das experiências estéticas no corpo da criança, constituída nos encontros entre literatura, jogo, imaginação e experiência coletiva.

Durante os jogos, os corpos deixaram momentaneamente de responder apenas às rotinas organizadoras do cotidiano escolar para experimentar deslocamentos, escutas, presenças e formas coletivas de habitar o espaço. As experiências com luz, sombra, movimento e narrativa permitiram que o corpo operasse como linguagem e criasse sentidos que ultrapassavam a oralidade e a interpretação exclusivamente racional do texto.

Nessa direção, o jogo teatral revelou-se como prática estética capaz de desacelerar ritmos, provocar imaginação e abrir espaços para que a infância pudesse afirmar sua potência criadora. Assim, as corpografias infantis manifestaram-se nos modos como as crianças se deixaram afetar pelas experiências vividas, inscrevendo em seus corpos marcas do encontro com a literatura, com o outro e com o próprio ato de brincar.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Organização de Julian Boal; estabelecimento de texto de Till Baumann; posfácio de Sérgio de Carvalho. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2025.

BRITTO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola Berenstein. Corpo e cidade: coimplicações em processo. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1 e 2, p. 142–155, 2012. DOI: 10.35699/2316-770X.2012.2716. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2716. Acesso em: 27 maio 2026.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. Vol. 1. 2.

ed. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012. HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BARROS, Maria Lindamir de Aguiar. **Olhos de dragão**. The eyes of the dragon. Itajaí, SC: Editora Univali, 2019.

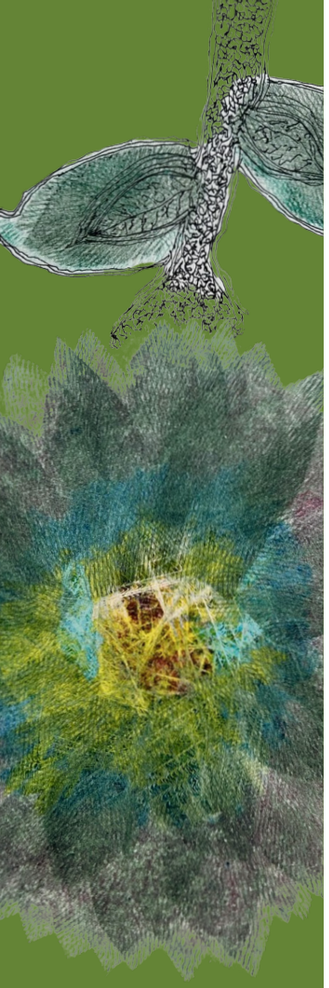
NEITZEL, Adair de Aguiar; MORAES, Taiza Mara Rauen; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A mediação literária na leitura e na construção de poemas-objeto. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 101–122, 2019. DOI: 10.7867/1809-0354.2019v14n1p101-122. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7237. Acesso em: 29 maio 2026.

NEITZEL, Adair de Aguiar; STEIL, Isleide; BARONTINI, Marcella. Corpografias na leitura do literário. **TEIAS**, v. 23, n. 70, jul./ago. 2022. Editora UFPE. DOI: 10.12957/TEIAS.2022.64640.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula:** um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

TOKARCZUK, Olga. **A alma perdida**. Tradução de Gabriel Borowski. São Paulo: Todavia, 2020.



Criança, Natureza e Estética: Uma Revisão de Literatura Sobre a Abordagem Reggio Emilia

Ana Carolina Pereira da Silva Janene[30]
Valéria Silva Ferreira[31]

Introdução

A relação entre criança e natureza na Educação Infantil constitui um campo fértil de investigação, especialmente quando articulada à abordagem pedagógica de Reggio Emilia, Itália. Assim sendo, esta pesquisa tem como temática central as experiências sensoriais e estéticas de crianças em contato com o mundo natural, em busca de compreender como essa interação é explorada e fundamentada academicamente. O objetivo principal é analisar a produção científica composta por trabalhos de pós-graduação ***stricto sensu*** e artigos especializados sobre a inserção da natureza na abordagem Reggio Emilia.

Teoricamente, a pesquisa fundamenta-se na ideia de que a natureza não é apenas um cenário, mas um agente ativo que estimula a imaginação, a sensibilidade e a criatividade infantil. Loris Malaguzzi (2018), precursor da abordagem italiana, destaca a importância da dimensão estética e da beleza como elementos essenciais dos processos de ensino e aprendizagem. A abordagem Reggio Emilia ressalta o protagonismo infantil e a importância da estética como um direito da criança, promovendo ambientes que favoreçam a exploração das "cem linguagens". A literatura indica a necessidade de superar práticas educacionais tradicionalistas e "conteudistas", que desconectam a criança de seu ambiente natural. Em contrapartida, propõe uma pedagogia que valoriza o encantamento, a curiosidade e as diferentes formas de expressão da criança, reconhecendo seu protagonismo na construção do conhecimento.

Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada é o estado do conhecimento, que visa identificar, categorizar e analisar as abordagens utilizadas em determinada área temática, a fim de revelar tendências, lacunas e inovações. O processo foi estruturado em quatro etapas sistemáticas: bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva.

A busca foi realizada em novembro de 2025 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Portal de Periódicos CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: abordagem Reggio Emilia AND criança e natureza. Na plataforma *ResearchGate,* foram buscados artigos de autoria de Lorenzo

[30] Mestranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Itajaí, Santa Catarina, Brasil. carol-janene@gmail.com
[31] Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Itajaí, Santa Catarina, Brasil. v.ferreira@univali.br

Manera a partir dos seguintes descritores: abordagem Reggio Emilia AND estética, tendo em vista sua contribuição para os estudos nessa abordagem.

Os critérios de inclusão contemplaram trabalhos que abordassem o contato da criança com a natureza sob a óptica da abordagem Reggio Emilia, com ênfase nas experiências sensoriais. Após a aplicação desses critérios e a leitura flutuante dos títulos e resumos, o *corpus* final da pesquisa foi composto por vinte trabalhos: três teses, quatro dissertações e treze artigos científicos. A análise qualitativa permitiu organizar os achados em categorias temáticas que emergiram dos dados.

Análise e discussão dos resultados

Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante dos estudos durante as etapas de elaboração das bibliografias anotada e sistematizada, com o objetivo de identificar informações recorrentes e excluir as produções que não correspondiam ao escopo da pesquisa. Esse processo de leitura dos vinte trabalhos mapeados inicialmente resultou na seleção de 13 documentos: uma tese, três dissertações e nove artigos. Com o avanço da leitura, foram identificadas categorias ou blocos temáticos com base nas ideias, nos conceitos e nas relações presentes nos estudos. Desse processo, emergiram quatro categorias principais: Ateliê: arte e criatividade; Criança e natureza; Experiências estéticas: natureza, espaços e tempos; e Abordagem Reggio Emilia. Cada categoria destaca aspectos distintos, mas interconectados, que refletem a importância da relação entre as crianças e a natureza nos ambientes educativos. Os estudos foram classificados nessas categorias de acordo com as características predominantes de seus conteúdos, o que permitiu uma organização coerente dos temas analisados.

Ateliê: arte e criatividade

Na categoria "Ateliê: arte e criatividade", foram elencados três trabalhos que abordam a importância do espaço do ateliê na Educação Infantil, especialmente sob a influência da abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Em sua tese de Doutorado, Rocha (2023) define o ateliê como um espaço de expressão das diversas linguagens e destaca que ele potencializa o desenvolvimento da criatividade e favorece a aprendizagem. O ateliê não é apenas um espaço de expressão artística, mas também de investigação e provocação, no qual as crianças exploram diferentes texturas, materiais, formas e pesos, tornando-se agentes ativos nos processos de aprendizagem.

Em seu artigo, Manera (2022) aponta que o ateliê estabelece relações entre as linguagens visual, corporal e lógica, promovendo a autonomia infantil. Muller, Portes e Delfino (2021), por sua vez, buscaram compreender os desafios e as possibilidades do ateliê de arte na Educação Infantil com base na abordagem de Reggio Emilia. Os autores discutem a importância da integração da arte ao currículo da Educação Infantil e a necessidade de formação continuada dos educadores, com ênfase em práticas que valorizem a criatividade e a expressão infantil. Segundo os autores, as práticas

artísticas não se limitam ao espaço físico do ateliê, podendo ser integradas no contexto educacional brasileiro.

Esta categoria destaca o ateliê como um espaço de investigação e provocação, no qual materiais naturais e diversificados favorecem a autonomia e a expressão infantil. O ateliê é compreendido como um ambiente que potencializa a criatividade e a aprendizagem colaborativa entre crianças e adultos.

Criança e natureza

A categoria "Criança e natureza" reúne três trabalhos que exploram a relação das crianças com o ambiente natural, destacando a importância dessa interação para o desenvolvimento infantil. As crianças conseguem ver além do óbvio, desafiam a lógica convencional dos adultos e encontram magia e beleza em elementos simples da natureza, como as texturas das folhas, a diversidade dos pequenos seres e as nuances dos ambientes naturais (Nimrichter, 2020). O estudo evidencia a necessidade de incorporar a natureza às práticas educativas, promovendo um convívio mais próximo entre as crianças e os ambientes naturais. Destaca também a importância de valorizar a perspectiva infantil, de modo que as crianças se tornem coautoras dos processos de aprendizagem sobre a natureza e tenham suas vozes ouvidas e respeitadas.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2022) buscou compreender como os ambientes de aprendizagem podem ser estruturados para proporcionar maior conexão das crianças pequenas com a natureza, contribuindo para a diminuição do "déficit de natureza" – afastamento das crianças dos ambientes e elementos naturais – nas grandes cidades. A autora argumenta que a mediação ativa do professor é importante para reconectar a criança da Educação Infantil ao ambiente natural. Ao abordarem o protagonismo da natureza, Martins e Camargo (2022) destacam que elementos naturais, como pedras, folhas e flores, estimulam a imaginação mais do que brinquedos industrializados e plastificados.

Os estudos reunidos nesta categoria enfatizam que o ambiente natural é rico em significados e permite que as crianças construam leituras de mundo potentes a partir de detalhes do cotidiano, como as texturas das folhas e os pequenos seres. Aponta-se também a necessidade de diminuir o "déficit de natureza" nas áreas urbanas por meio de experiências sensoriais e práticas.

Experiências estéticas: natureza, espaços e tempos

A categoria "Experiências estéticas: natureza, espaços e tempos" abrange quatro trabalhos que exploram a relação entre a educação estética e o desenvolvimento infantil, destacando a importância da conexão com a natureza e da sensibilidade nos ambientes educacionais.

O artigo de Franco (2024) destaca a importância da dimensão estética na prática pedagógica da Educação Infantil. A autora argumenta que o espaço educacional deve ser considerado um organismo vivo e que a estética desempenha um papel

importante no aprendizado das crianças, promovendo relações, liberdade e expressividade. Os espaços devem refletir a beleza e ser planejados para desencadear processos de aprendizagem e favorecer relações sociais.

Silva e Zamperetti (2021), por sua vez, destacam que as experiências estéticas são essenciais na Educação Infantil e podem ser promovidas por meio da organização adequada dos espaços e dos tempos. Para isso, é necessário educar o olhar e a escuta dos docentes desde a formação inicial até a prática cotidiana. As professoras que atuam em instituições que priorizam a arte são capazes de criar ambientes que favorecem o desenvolvimento estético.

Ferreira ***et al***. (2023) abordam a ruptura com o tradicionalismo ao afirmarem que o contato com a natureza favorece o desenvolvimento da linguagem estética e contribui para a superação de práticas escolarizadas e conteudistas que confinam as crianças. Em sua dissertação, Pinto (2023) aborda o sentimento de pertencimento da criança ao destacar que a estética conecta pensamento e emoção, permitindo-lhe criar raízes e atribuir significado ao mundo que a cerca.

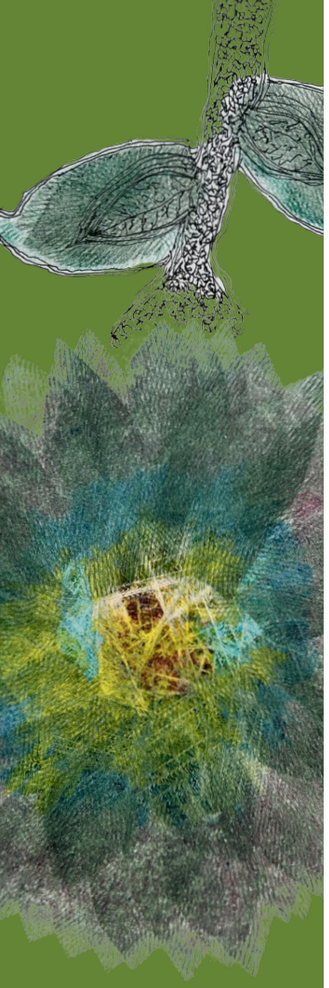
A educação estética é apresentada como um direito da criança, essencial para a formação de um olhar sensível e crítico. Os ambientes devem ser planejados para refletir a beleza e promover relações sociais e cognitivas.

Abordagem Reggio Emilia

A categoria "Abordagem Reggio Emilia" abrange três trabalhos que exploram os princípios e as contribuições dessa abordagem pedagógica para a Educação Infantil. Os estudos destacam como a abordagem Reggio Emilia, fundamentada nas ideias de Loris Malaguzzi, promove espaços educacionais que favorecem a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil. Essa abordagem atribui importância à estética e à organização dos ambientes, reconhecendo que a maneira como o espaço é concebido influencia diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

O primeiro trabalho, de Gabriel ***et al***. (2023), descreve a trajetória da abordagem educativa Reggio Emilia e enfatiza como a estética e a disposição dos espaços contribuem para o desenvolvimento do protagonismo infantil. Segundo as autoras, a estética das instituições educacionais que seguem essa abordagem transforma os espaços físicos em ambientes que fomentam a criatividade, estimulando a fantasia e a capacidade inventiva das crianças. Dessa forma, elas se tornam protagonistas da construção de suas aprendizagens. Cabe aos educadores planejar espaços que incentivem a brincadeira, o protagonismo e o empreendedorismo, além de promoverem a comunicação e as interações entre as crianças. A pesquisa bibliográfica revela que a abordagem não apenas incentiva a autonomia, mas também instiga a capacidade empreendedora das crianças, permitindo-lhes construir suas próprias aprendizagens.

O trabalho de Vieira, Lucena e Silva (2024), por sua vez, analisa as contribuições da abordagem Reggio Emilia para o desenvolvimento infantil. A pesquisa



combina revisão bibliográfica e entrevistas com educadores, o que possibilita uma análise aprofundada do tema. Os autores destacam que a Educação Infantil deve ser respeitosa e centrada nas crianças, promovendo um ambiente no qual elas possam explorar, experimentar e realizar descobertas. Segundo os autores, o foco está na criança e, por isso, ela: "[...] precisa descobrir por si mesma, sem a intervenção de um adulto, quando damos essa possibilidade para a criança, através da experimentação ela consegue solucionar" (Vieira; Lucena; Silva, 2024, p. 521). A abordagem Reggio Emilia é, assim, considerada fundamental para tornar as crianças protagonistas de sua aprendizagem, com ênfase na experimentação, na interação, na curiosidade e na criatividade. Também valoriza a individualidade da criança e, simultaneamente, a cooperação com outras pessoas e a interação com o mundo. Os autores ressaltam, ainda, a necessidade de ampliar o acesso a essa abordagem no Brasil, por meio de políticas públicas que favoreçam sua implementação, bem como de investir na formação dos educadores. Nesse sentido, sugerem que os currículos dos cursos de Pedagogia contemplem essa abordagem, a fim de preparar os futuros professores para trabalhar com seus princípios.

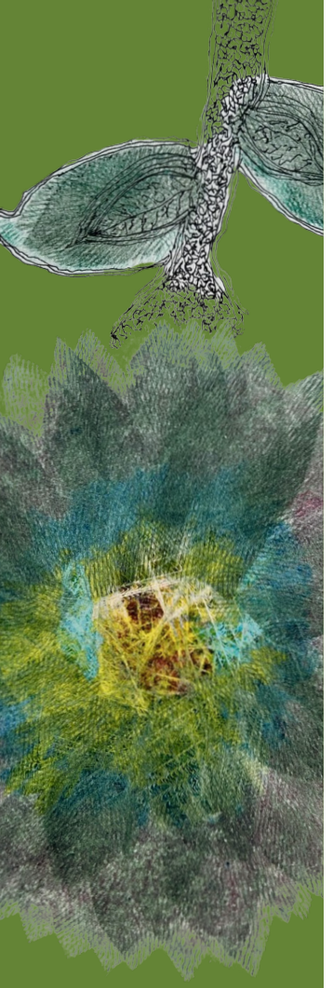
Por fim, o trabalho de Manera (2019) destaca a importância da dimensão estética na aprendizagem e nos processos educacionais. O autor explora a relação entre a estética fenomenológica e a abordagem Reggio Emilia, evidenciando a criação de ateliês nos centros educacionais, nos quais as crianças podem explorar diversas linguagens visuais e expressivas. Além disso, enfatiza a relação entre arte e educação, propondo que a arte funcione como um meio de comunhão entre as pessoas.

O estudo de Manera (2019) também aborda a importância atribuída por Malaguzzi à arte na educação, compreendida como um componente central do ensino e associada a experiências didáticas inovadoras. De acordo com o autor, é necessário organizar visitas a espaços artísticos para enriquecer a educação estética das crianças, bem como promover exposições itinerantes que ampliem o acesso à arte. Para o autor: "A abordagem Reggio Emília oferece uma possibilidade significativa de interpretar a educação estética na era digital" (Manera, 2019, p. 143, tradução própria). Assim, ele propõe uma interpretação da educação estética à luz das tecnologias digitais, ampliando suas possibilidades para a aprendizagem.

Esta categoria concentra-se nos princípios de Loris Malaguzzi, reforçando o protagonismo infantil e a importância de ambientes que fomentem a fantasia e a investigação. Os estudos indicam que a abordagem valoriza a curiosidade e a experimentação, sem a intervenção excessiva do adulto. Os resultados evidenciam um diálogo entre pesquisadores brasileiros e italianos e apontam que a integração da natureza às práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil ainda demanda maior valorização e investimentos na formação continuada dos professores.

Considerações finais

A revisão da literatura revela que a articulação entre natureza, estética e edu-



cação, no âmbito da abordagem Reggio Emilia, constitui um campo fértil para práticas pedagógicas inovadoras. Nessa perspectiva, a natureza deixa de ser um elemento meramente decorativo e passa a atuar como mobilizadora da curiosidade e da sensibilidade, permitindo que a criança seja coautora de sua aprendizagem.

Conclui-se que a incorporação da arte e da natureza às práticas educativas ainda enfrenta desafios, como a predominância de modelos tradicionais e a necessidade de fortalecer a formação continuada dos professores. Nesse sentido, torna-se necessário repensar os espaços pedagógicos, superando o confinamento das práticas às salas de aula e promovendo uma educação que reconheça a estética como um direito fundamental da infância.

Referências

FERREIRA, Jaqueline Rodrigues; CARVALHO, Alonso Bezerra de; SANTOS, Jessyca Eiras Jatobá; GOHAR, Amna; CAMOLEZE, Naiana Leme. Reflexões para uma pedagogia salutar na Educação Infantil. **Revista de Tecnologia & Gestão Sustentável**, Tupã, v. 2, n. 5, p. 97-109, 2023. DOI: https://doi.org/10.17271/rtgs.v2i5.3716

FRANCO, Marilene. A dimensão estética como componente na evolução da filosofia e da prática pedagógica nas Escolas da Infância em Reggio Emilia. **TUIUTI:** Ciência e Cultura, Curitiba, v. 10, n. esp., p. 82-101, 2024. DOI: https://doi.org/10.35168/2176-896X.UTP.Tuiuti.2024.Vol10.NEspecial.pp82-101

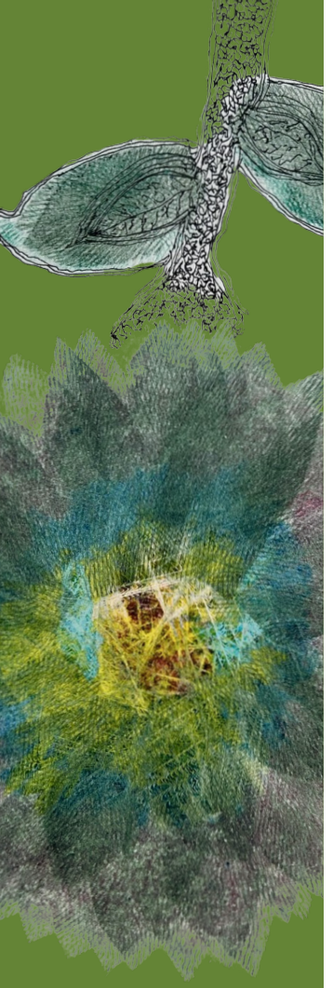
GABRIEL Aparecida Garcia Pacheco; SILVA, Jacqueline Silva da; MARTINS, Silvana Neumann; MARCHESAN, Michele Roos. Abordagem educativa de Reggio Emilia/Itália: um cenário que favorece o protagonismo e o empreendedorismo desde a sua concepção. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [*s. l.*], v. 21, n. 11, p. 19289-19312, 2023. DOI: https://doi.org/10.55905/oelv21n11-038

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p. 57-97. ***E-book.***

MANERA, Lorenzo. The aesthetic experience in the Reggio Emilia Approach. **Studi di estetica**, [*s. l.*], anno XLVII, IV serie, p. 129-147, 2019. DOI: https://doi.org/10.7413/18258646076

MANERA, Lorenzo. Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. **Education 3-13 – International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education**, [*s. l.*], v. 50, n. 4, p. 483-493, abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052230

MARTINS, Joice Peres; CAMARGO, Gislene. A natureza como possibilidade de brincar, criar e imaginar na Educação Infantil: as abordagens de Reggio Emilia e Gandhy Piorski. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 6, n. 1, p. 167-183, jan./abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.18616/rsp.v6i1.7248



MULLER, Juliana Costa; PORTES, Andresa Nascimento; DELFINO, Denis Liberato. O ateliê de arte na Educação Infantil: diálogos entre Brasil e Itália. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 83-108, maio/ago. 2021. DOI: https://doi.org/10.5902/1983734865557

NIMRICHTER, Ana Clara. **O que (quase) não se vê**: olhares de infâncias na natureza. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

PINTO, Ana Paula Simião. **Educação nas infâncias**: a natureza como mobilizadora de sensibilidades. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2023.

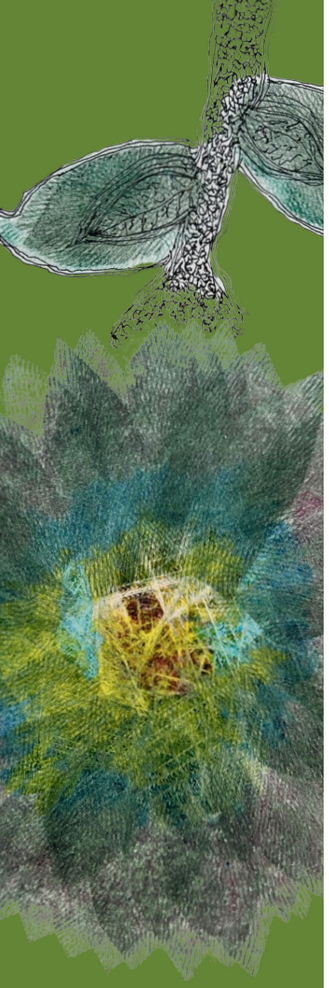
ROCHA, Adriana Camila Machado da. **O ateliê na escola da infância em Reggio Emilia**: espaço e ambiente potencializador do pensamento criativo da criança. 20 mar. 2023. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023.

SANTOS, Sammya Danielle Florencio dos. **O déficit de natureza nas crianças pequenas**: a influência dos ambientes de aprendizagem. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

SILVA, Andréia Haudt da; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Experiências estéticas na Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas desenhadas pela arte – a caminhada desta pesquisa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 24-44, jan./abr. 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2021.55372

VIEIRA, Yasmin Nascimento; LUCENA, Nacyra Yiburi Fernandes de; SILVA, Victor Ramos da. As contribuições da abordagem Reggio Emilia na educação infantil. **Ciência Atual**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 514-531, 2024. Disponível em: https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/682. Acesso em: 1 nov. 2025.

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



Percursos Estéticos na Formação de Professores do Ensino Superior: Entre o Saber e o Sentir[32]

Adair de Aguiar Neitzel[33]
Aletéia Caroline de Simas Rossi dos Santos[34]
Julia Corteleti[35]

Introdução

Como a educação estética potencializa a formação continuada de professores do Ensino Superior? Esta é a reflexão que provoca e orienta o percurso desta pesquisa. Entendemos a educação estética como um movimento pela arte que gera equilíbrio no sujeito, oportuniza a ampliação de seus olhares, suas percepções sobre o contexto em que vive, e, uma vez que está mobilizado pelo inteligível e pelo sensível, este desenvolve sua autonomia intelectual.

Bittencourt (2026), com base nos estudos de Schiller (2002), problematiza que a educação estética é resultado do equilíbrio entre razão e sensibilidade, em que os dois impulsos humanos, o sensível e o racional, são mobilizados, originando-se um fluxo harmônico entre ambos. Esse equilíbrio entre as forças sensível-racional permite a ampliação da "visão do ser humano sobre si mesmo e, consequentemente, coloca uma lente de aumento sobre suas relações com o mundo" (Bittencourt, 2026, p. 98).

Nesse contexto, Rossi (2022, p. 54) aponta a educação estética como educação que considera tanto saberes sensíveis quanto inteligíveis, os quais, apesar de se configurarem como "saberes distintos, têm igual importância na formação do homem [...]", uma vez que são aspectos básicos e inseparáveis da humanidade, sendo, dessa forma, necessários para que o ser humano desenvolva sua potencialidade, contribuindo para sua formação integral como sujeito individual e social, consciência que vem a refletir em sua vida pessoal e profissional.

A partir desse conceito de educação estética, podemos entender que uma formação de professores, seja inicial ou continuada, é, antes de tudo e sobretudo, uma formação humana, o que exige uma formação integral e transdisciplinar que exercita não somente o nosso intelecto, mas também a nossa imaginação, criatividade e reflexividade, saberes essenciais para o exercício da profissão docente. A seguir, vamos explicitar os caminhos metodológicos da pesquisa.

32 Pesquisa financiada pelo PIBIC/CNPq, edital 2025.

33 Doutora em Literatura. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Universidade do Vale do Itajaí – Univali, Brasil. neitzel@univali.br.

34 Mestre em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora Universidade do Vale do Itajaí – Univali, Brasil. rossi@univali.br.

35 Acadêmica do curso de Letras e bolsista de pesquisa pelo PIBIC. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora.Universidade do Vale do Itajaí – Univali, Brasil. julia.corteleti@gmail.com

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como mista, de abordagem quantitativa e qualitativa, uma vez que articula a análise de dados objetivos e subjetivos produzidos por professores do Ensino Superior participantes de formações continuadas com temáticas voltadas à Educação Estética.

Os sujeitos da pesquisa são professores do Ensino Superior da UNIVALI, universidade localizada no sul do Brasil. Os dados foram obtidos por meio de um questionário aplicado aos docentes participantes ao final de 11 formações presenciais ofertadas entre os anos de 2024 e 2025, todas vinculadas à temática da Educação Estética. Ao todo, 218 professores participaram dessas formações, dos quais 97 responderam ao questionário, constituindo o corpus de análise desta investigação.

O questionário foi composto por questões objetivas e uma questão dissertativa. Na dimensão quantitativa, foram analisadas três questões objetivas, por meio das quais se buscou identificar: a) em quais cursos atuam os professores que escolhem a temática da Educação Estética; b) o que os docentes pensam sobre a pertinência de formações que envolvam a Educação Estética pela arte no Ensino Superior; e c) quais motivos levaram os professores a se inscreverem na Trilha Formativa voltada à Educação Estética pela arte.

Na dimensão qualitativa, analisou-se a questão dissertativa do questionário, que buscava compreender se as formações com temáticas voltadas à Educação Estética podem auxiliar o professor em sua prática pedagógica em sala de aula. As respostas dos professores foram analisadas segundo a ATD — Análise Textual Discursiva —, proposta por Moraes e Galiazzi (2007), que "[...] corresponde a uma metodologia de análise dos dados e informações de natureza qualitativa [...] para assim produzir [...] novas compreensões sobre os fenômenos e discursos [...]" (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 7).

Nesse processo, as respostas foram lidas, interpretadas e organizadas a partir das unidades de sentido que emergiram dos enunciados dos professores. A partir desse movimento, foram constituídas categorias de análise que permitiram compreender de que modo os docentes percebem a contribuição da Educação Estética para sua formação continuada e para a ressignificação de suas práticas pedagógicas no Ensino Superior.

Análise e discussão dos resultados

Inicialmente, buscamos levar os professores a refletirem sobre o conceito de educação estética, além de conhecer as expectativas desses professores sobre esta temática. No formato de questão objetiva, interpelamos sobre a pertinência de formações que envolvam a educação estética pela arte na universidade. As opções que poderiam ser assinaladas apontam para a compreensão da Educação Estética pela arte como movimento que pode mobilizar saberes diversos, provoca a criatividade,

mobiliza pensares outros que podem auxiliar o professor a ter uma visão transdisciplinar do conhecimento, questões fundantes para a formação do ser humano, por isso, podem impactar na prática pedagógica. As escolhas dos professores estão expostas no gráfico a seguir.

Figura 1 - Pertinência da formação sobre ed. estética

Fonte: Produzida pelos pesquisadores

Observamos que um grande percentual de professores compreende que a educação estética mobiliza saberes diversos, ampliando nossa capacidade de metaforizar pelas experiências e reflexões, mencionando a criatividade e a visão transdisciplinar como potencialidades dessa temática.

Ao serem questionados sobre os motivos pelos quais se inscreveram na Trilha Formativa voltada à temática da educação estética pela arte, os professores também puderam assinalar mais de uma alternativa. Nesse sentido, os dados expressam a frequência com que cada opção foi marcada, e não a divisão dos respondentes em grupos exclusivos. Observa-se que 50 docentes assinalaram a alternativa “gosto das artes e nutrição estética”, enquanto 66 marcaram a opção “arte como componente curricular e ampliação simbólica”. Isso indica que tais dimensões foram recorrentes entre as respostas, podendo inclusive ter sido selecionadas pelos mesmos participantes.

Figura 2 - Motivação de sua inscrição na trilha sobre ed. estética

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras

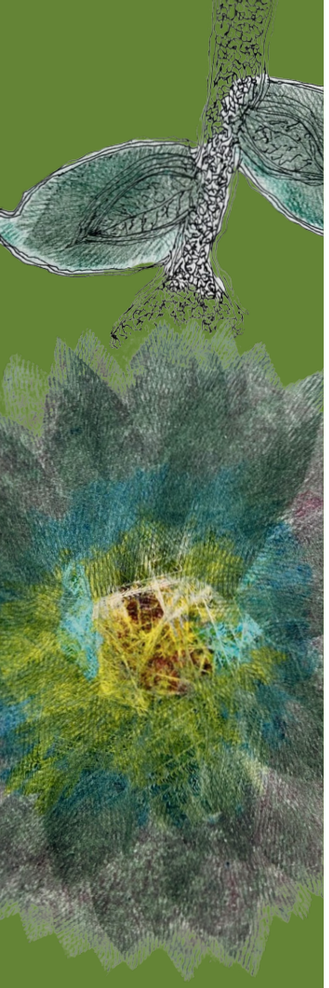
Essas respostas apontam que, entre os professores do Ensino Superior da UNIVALI, existe a compreensão de que a educação estética é uma temática transdisciplinar, podendo auxiliar o docente de qualquer área de atuação e que, por isso, ela necessita fazer parte da formação continuada de professores.

Com base nos estudos de Rossi (2022) e Bittencourt (2026), que discutem a importância da Educação Estética na formação docente, esta análise busca compreender de que maneira essas formações contribuem para a prática pedagógica dos professores do Ensino Superior. Para tanto, foram analisadas as respostas da questão dissertativa do questionário, na qual os docentes puderam expressar suas percepções sobre as contribuições das formações voltadas à Educação Estética para a prática pedagógica. As respostas foram examinadas com base na Análise Textual Discursiva — ATD —, a partir da qual identificamos unidades de sentido nos enunciados dos participantes e, a partir delas, criamos três categorias, apresentadas a seguir, acompanhadas de relatos extraídos do questionário que evidenciam as percepções dos professores sobre a temática investigada.

Primeira categoria: Educação estética como humanização e sensibilização do ser humano

Essa categoria reúne as respostas que compreendem a educação estética como uma dimensão constitutiva do humano, articulando reflexão, conhecimento, sensibilidade, emoção, beleza, empatia, afetos e experiência vivida. Diante da análise das declarações dos professores, evidenciou-se que estes reconhecem que a sala de aula é espaço não apenas de aprendizagem de conteúdos específicos, mas também de trocas, de mediações, de sensibilidades, de afetos, de humanização, como observamos nos relatos a seguir.

Um ser humano anestesiado e brutalizado não pode desenvolver práticas sensíveis que considerem a integralidade humana, que é sensí-



> *vel-inteligível (Sujeito 1).*
> *[...] precisamos cada vez mais da sensibilidade para lembrarmo-nos de que somos humanos e ensinamos humanos (Sujeito 25).*
>
> *Tais formações viabilizam a compreensão do ser humano como um ser não apenas inteligível, mas, antes e sobretudo, sensível (Sujeito 49).*

Evidenciou-se que os docentes percebem a temática da educação estética como nutrição estética, e esta parte do princípio de que, o fruidor, na relação com a obra de arte, pode fazer uma experiência sensível e perceptiva e por meio dela se humanizar. Observamos que o conceito de nutrição está associado ao de estímulos e experiências estéticas. Para nutrir-se, sensibilizar-se na experimentação dos odores e sabores presente na obra, é necessário dar abertura e se permitir a esta interação, se estender até a obra. Podemos "[...] aprender com as experiências alheias, no entanto, não podemos viver a experiência do outro" (Bittencourt, 2026, p. 111). Não se trata, portanto, apenas de apreciação, mas de manter com a obra uma relação também inteligível, com a razão e a sensibilidade acionadas pela obra, provocando um abalo na nossa anestesia e brutalização frente aos estímulos do mundo.

Segunda categoria: Educação estética como expansão do olhar, da percepção e das formas de ver o mundo

Trazemos nessa categoria, respostas que apontam a educação estética como uma possibilidade de ampliação da percepção, de deslocamento do olhar habitual e de abertura para múltiplas interpretações da realidade. Neste campo, a educação estética é colocada como força capaz de provocar estranhamento e romper com os estereótipos, possibilitando outras formas de ler o mundo, de ver, sentir e interpretar a realidade, ressignificando os textos, as imagens e as relações. As declarações fornecidas pelos professores atestam que eles assim compreendem a educação estética:

> *[...] provocou emoções/sensações e visões diferentes e empáticas de ver e apreender o mundo. Me tocou! Me emocionou! (Sujeito 10).*
>
> *[...] amplia as possibilidades de ver o mundo e as relações, impactando positivamente o educador em seu ofício e em sua vida pessoal (Sujeito 40).*
>
> *[...] amplia a compreensão do mundo, das interações humanas, dos múltiplos olhares, criando um ambiente mais acolhedor (Sujeito 58).*

Ao analisarmos as construções discursivas dos professores, identificamos que estes, em sua maioria, referem-se à educação estética como um movimento que provoca olhares diferentes, visão além do habitual, relacionando o conceito a modos singulares de ver e perceber o mundo que ampliam nossas experiências. Verificou-se que há o reconhecimento de que a educação estética estimula a criatividade, dá vazão à emoção entrelaçada com a razão e provoca a produção de novos conhecimentos. Cogita-se que por meio dela se ampliam as interações humanas e ela interfere para

que o ambiente seja mais acolhedor.

Essa compreensão encontra respaldo em Schiller (2002) que explica que a relação com o objeto artístico, ao nutrir, afetar e provocar o sujeito a fazer uma experiência com a obra, mobiliza não apenas o impulso formal, mas também o sensível e, ao jogar com a obra, o impulso lúdico é ativado e o ser humano adquire autonomia intelectual, a qual implica também em sair da individualidade e viver em coletividade.

Terceira categoria: Educação estética como reconfiguração da prática pedagógica e do fazer docente

Neste tópico agrupamos as respostas que evidenciam impactos diretos no fazer pedagógico: planejamento, estratégias de ensino, mediação, leitura, avaliação e organização das aulas. As falas docentes apresentadas nas questões anteriores apontam o entendimento de que há a necessidade de a formação continuada propor temáticas que oportunizem a integração entre saberes técnicos, científicos e estéticos e sinalizam a educação estética como um campo que fortalece o professor como sujeito reflexivo e criador. Diante desse panorama, nos questionamos: Como a educação estética repercute na sala de aula? A seguir, apresentamos algumas das falas dos professores.

> *[...] refleti bastante sobre novas formas de me aperfeiçoar e melhorar o meu trabalho em sala de aula e com os alunos (Sujeito 8).*
>
> *[...] auxiliam na aproximação e criatividade para inserir novas estratégias em sala de aula (Sujeito 13).*
>
> *[...] possibilita um pensar transdisciplinar e provoca sensibilização no ato de ensinar (Sujeito 57).*

Perpassa nas falas dos professores a ideia de que por meio de formações continuadas que tenham a educação estética como temática, o professor exercita a reflexão e aperfeiçoa seu trabalho em sala de aula, criando relações entre a teoria e a prática. Fica evidente que a presença da dimensão estética na formação docente favorece no enriquecimento de vivências, formulação de novas ideias, expansão no modo de pensar, acionando assim, a criatividade e a ampliação do repertório cultural e artístico dos professores, mobilizando-os a explorar diferentes linguagens e abordagens pedagógicas. Essa construção e exercício pode manifestar-se em práticas mais inovadoras, que estimulam o pensamento crítico, a imaginação e a expressividade dos estudantes.

A consciência da necessidade de uma sensibilização no ato de ensinar dá-se em virtude da experiência sensível pela qual o professor sofre na formação, isto é, pelo fazer uma experiência estética. Como citado por Paulo Freire, "[...] não é possível formação docente indiferente à boniteza [...]. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético [...]" (Freire, 2019, p. 46). As formações cuja temática fora centrada na Educação Estética oportunizaram que os professores,

através da efetuação de mediações sensíveis, pudessem experienciar a arte, lendo textos literários, escutando músicas, discutindo filmes, produzindo sentidos pelo corpo, apreciando obras visuais, ou seja, nutrindo-se da arte e pela arte.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como a educação estética potencializa a formação continuada de professores do Ensino Superior. Por meio da interpretação dos enunciados discursivos dos professores, bem como das respostas das questões objetivas, podemos afirmar que a educação estética pela arte é compreendida pelos docentes como potência criativa e reflexiva, capaz de transformar a prática docente através da mediação sensível, diversificando as estratégias e favorecendo metodologias mais criativas de ensino, potencialmente mais sensíveis, transdisciplinares e significativas.

Diante da análise dos dados, afirmamos que experiências estéticas marcadas pela fruição, pela curiosidade, pela apreciação e reflexão contribuem para o refinamento dos sentidos. Assim, um sujeito que se educa esteticamente se mobiliza para direcionar o olhar e a percepção ao coletivo, percebendo não apenas a si, mas também o outro, uma vez que as funções desenvolvidas na apreciação e reflexão não são somente as racionais, mas também as sensíveis.

Referências

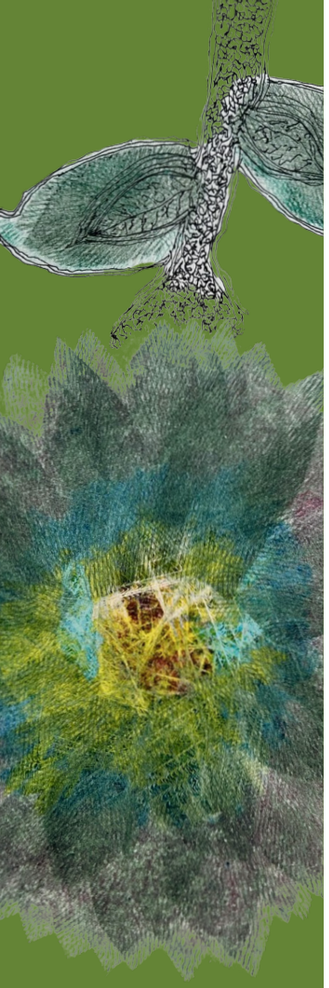
BITTENCOURT, Eliane de Oliveira. **Educação Estética - Razão e Sensibilidade:** Acordes Harmônicos na Formação de Professores. Barra Velha, SC: Editora Onda, 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

ROSSI, Aleteia Caroline de Simas. **A Educação Estética na formação continuada de professores do ensino superior**. Dissertação de mestrado. UNIVALI. 2023. p. 142.

SCHILLER, Friedrich. **Educação estética do homem numa série de cartas**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.



Material Educativo: Processos de Curadoria Educativa com Vistas para Medicação Cultural

Camila de Souza[36]
Carla Carvalho[37]

Introdução

A partir do presente trabalho, resultado de um projeto de pesquisa que investiga a Pinacoteca da Universidade Regional de Blumenau (FURB), desenvolveu-se um material educativo voltado à representação do corpo humano nas Artes Visuais. O enfoque desta pesquisa está nos artistas catarinenses cujas obras estão presentes no acervo da Pinacoteca, investigando-se os processos de mediação cultural.

Esta investigação, financiada pelo programa de bolsas UNIEDU, ART. 170/CE e ART. 171, que oferece bolsas de pesquisa na iniciação científica, e apoiada pelo Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG), está vinculada ao Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação, da Linha de Pesquisa Linguagens, Arte e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. O presente estudo é caracterizado como longitudinal (2022 – 2026), a partir do qual realizou-se um levantamento dos artistas catarinenses cujas obras estão presentes na Pinacoteca da FURB. Esse levantamento possibilitou o desenvolvimento de um catálogo com os artistas e obras selecionados e posterior elaboração de um material educativo sobre parte do acervo.

O catálogo "Pinacoteca da FURB – Artistas Catarinenses" conta com uma seleção de artistas que nasceram em Santa Catarina ou tiveram parte significativa de seu percurso artístico na região. Mencionados no catálogo, estão 69 artistas e três movimentos culturais, com um total de 176 obras. Atualmente, o catálogo "Pinacoteca da FURB – Artistas Catarinenses" está disponível no site do "Arte na Escola – Polo FURB", além do acervo digital da Biblioteca Universitária Martinho Cardoso da Veiga, a Biblioteca da FURB.

A Pinacoteca da FURB é um ambiente vivo, uma vez que as obras não se concentram em um único espaço, estão distribuídas em seus quatro *campi*. Seu acervo conta com artistas nacionais e internacionais, com obras bidimensionais e tridimensionais. Ao todo, a Pinacoteca da FURB registra um acervo de 435 obras, das quais cerca de 40% são contempladas em nosso recorte de artistas catarinenses. O extenso acervo foi, em parte, adquirido por meio de leilões realizados pelo poeta, artista, *marchand* e crítico de arte Lindolf Bell (1938-1998) (Carvalho; De Moraes; Rosa, 2023). Também há obras que foram doadas pelos próprios artistas, negociadas como formas de pagamentos de débitos educacionais ou compradas pela Universidade

[36] Graduanda de Artes Visuais.Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina. Brasil. csouza8@furb.br.
[37] Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau e orientadora da Pesquisa. Santa Catarina. Brasil. carcarvalho@furb.br.

em ocasiões diversas.

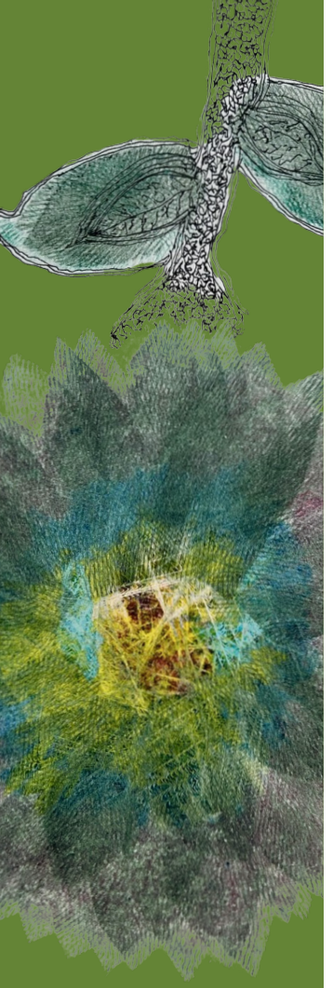
Com a finalização do catálogo aqui já mencionado, o enfoque do projeto foi direcionado para a construção de um material educativo que o complementa. Para esse material educativo, optamos por um recorte específico, sendo este: representações do corpo humano/figura humana por artistas catarinenses dentro do acervo da Pinacoteca da FURB. Essa proposta surge do entendimento que materiais educativos são fundamentais para o ensino de arte em contextos formais e não formais, promovendo a difusão da produção artística regional e apresentando diferentes propostas educativas em processos de mediação cultural.

Diante do exposto, o objetivo principal desta pesquisa, de abordagem qualitativa e documental, foi desenvolver um material educativo voltado à representação do corpo humano nas Artes Visuais, a partir de obras presentes no catálogo "Pinacoteca da FURB - Artistas Catarinenses". Esse material se constitui, assim, como um complemento ao catálogo, ampliando suas possibilidades de uso pedagógico.

Compreende-se o catálogo como um dispositivo para processos de mediação cultural, assim como um objeto mediador. O mediador, como defendem Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012), não precisa ser somente uma pessoa, pode ser um livro, um programa de TV, revistas, e até mesmo um catálogo. Entende-se o material educativo como um mediador da obra na relação com o educador e/ou da obra para com os estudantes. Ele também pode ser o meio para o educador atuar como mediador entre a obra e os estudantes; aqui, numa relação dialógica, se constituem processos de mediação cultural (Martins, 2014). Martins (2014) define a mediação cultural como múltiplos processos que envolvem a aproximação de sujeitos com obras de arte. Tais processos são dinâmicos e buscam promover experiências estéticas significativas.

Quando falamos em processo de mediação, pretendemos que ele seja provocativo, instigue o pensar e o sentir, instigue a percepção e a imaginação. Ele precisa ser um movimento capaz de abrir diálogos, internos e externos, ampliados pela socialização de saberes e perspectivas sociais daqueles envolvidos (Martins; Picosque, 2012). A mediação cultural, em particular, é uma experiência de encontro e conexão com a arte, e o papel do mediador é de desbravar esses caminhos para o fruidor. "O papel da mediação é proporcionar caminhos para que o fruidor estabeleça conexões com a obra de arte, promovendo o encontro sensível entre o público e a visualidade" (Sperber; Francisco; Carvalho, 2023, p. 11).

O material educativo desenvolvido nesta pesquisa busca criar esses caminhos entre os educadores e estudantes com as obras de arte e artistas apresentados. Para isso, o material educativo apresenta os artistas, as obras e as linguagens com as quais eles trabalham por meio de textos e imagens. Além disso, como forma de trilhar caminhos, o material busca trazer provações para diálogos fruidores em sala de aula e proposições de práticas educativas. Dessa forma, o material se constitui como mediador entre o acervo da Pinacoteca da FURB e a comunidade, destacando-se que, para a sua criação, foi necessário primeiro um processo de curadoria educativa.



A curadoria não se limita à escolha de obras nem à montagem de uma expografia para uma exposição de obras de arte. A curadoria é um processo que busca criar conexões entre os artistas e o público. No caso de exposições coletivas, até mesmo de um artista com outro, a curadoria é capaz de tecer narrativas próprias a partir das obras de arte, proporcionando encontros estéticos significativos. Ivair Reinaldim (2015) registra que:

> A curadoria seria um modo de produzir-se história da arte (ou mesmo história da cultura) por meio das relações que podem ser estabelecidas entre objetos expostos (ou postos em evidência), constituindo-se importante mecanismo tanto de questionamento das narrativas engessadas quanto de proposição de visões renovadas sobre obras, artistas, períodos artísticos, etc (Reinaldim, 2015, p. 24).

A curadoria educativa considera o papel dos educadores na seleção dos materiais, imagens, filmes, textos entre outros, e as escolhas de abordagem das temáticas. Nesse sentido, a curadoria é considerada parte inerente ao trabalho do docente. O educador assume esse papel de curador das obras a serem apresentadas para os estudantes, ele faz uma seleção, dentro da qual escolhe o que mantém e o que tira, por quais vias abordará um tema ou outro, quais serão os desdobramentos desse processo.

Compreendemos que o processo de curadoria educativa busca encontros significativos para além de uma escolha de obras. Para Martins e Picosque (2012):

> O conceito de curadoria é expandido para uma noção educativa que tem como preocupação explorar a potência da arte pela ativação cultural de obras e artistas através da experiência e investigação estética na sala de aula. Ativar culturalmente é fazer circular, é dar acesso, aproximar. É impulsionar a potencialidade de obras e artistas submersos nos livros, nos museus, nos sites, nas reproduções esquecidas que fazem parte de nosso acervo de professores, para além daquelas sempre escolhidas. Reside nessa ação a formação cultural dos alunos. Formação esta que, impulsionada pela experiência, intensifica a habilidade perceptiva cognitiva para encontrar sentidos (Martins; Picosque, 2012, p. 116).

Assim, as funções do curador se relacionam com as do mediador e devem ser pensadas em conjunto, de modo que a curadoria educativa e a mediação cultural possam se alinhar na formação estética de estudantes e educadores (Sperber; Francisco; Carvalho, 2023, p. 13). Nesse sentido, identificamos o material educativo como um objeto de mediação cultural, que surgiu a partir de processos de curadoria educativa, pensada com o objetivo de contribuir para a experiência estética de professores e educadores.

A produção do material educativo passou por diversas etapas. Iniciou-se na escolha do fio condutor deste trabalho, que é a figura humana. A escolha da temática principal surgiu a partir de investigações nas obras presentes no catálogo “Pinacoteca da FURB – Artistas Catarinenses”, pois ali se encontrava uma variedade de formas, técnicas e materialidades. Dentre elas, dois temas se apresentaram em maior quantidade: a paisagem e a figura humana. No que diz respeito à paisagem, havia objetos bidimensionais e tridimensionais que, de alguma forma, tensionavam esse

recorte, porém foi na figura humana que encontramos a maior diversidade de expressões e interpretações.

Após definido o fio condutor como a figura humana, era necessário fazer mais uma seleção: quais linguagens artísticas seriam abordadas? E dentro delas, quais artistas?

Todo o processo de escolha dos artistas já se caracterizou como um processo de curadoria. Dentre os 69 artistas catarinenses presentes no catálogo, foram selecionados apenas oito. Alguns critérios basearam essa escolha: incluir artistas conhecidos regionalmente e artistas com projeções nacionais e internacionais, além de incluir a diversidade de linguagens. O material educativo foi sistematizado tomando por base o catálogo. Assim, foram selecionadas imagens acerca da figura humana considerando quatro linguagens: desenho de caricatura, gravura, escultura e pintura.

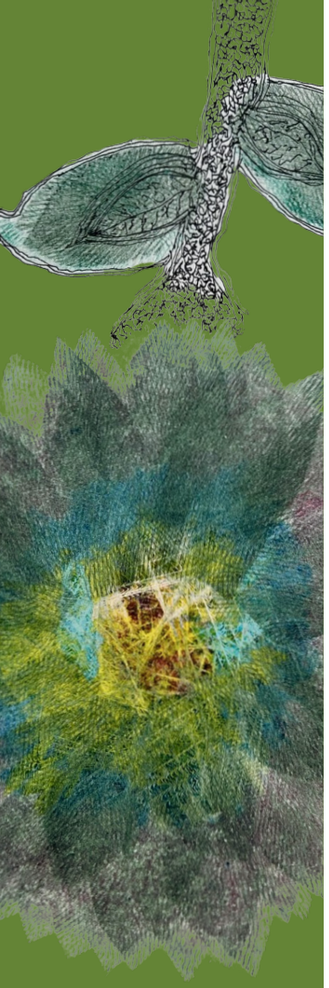
A caricatura é uma expressão artística que representa uma pessoa, geralmente figura pública, ou uma situação de forma irônica, cômica ou exagerada, destacando traços físicos, comportamentos mentais ou símbolos relacionados. A caricatura é historicamente marcada por apresentar figuras públicas e situações de impacto político, social, histórico. Comumente, é feita com desenho, mas não se restringe a ele. A expansão da caricatura está vinculada à imprensa, *cartoons* políticos, histórias em quadrinhos e charges, principalmente no século XX. Para explorar essa linguagem, foram selecionadas as imagens das obras de Fossari Domingos e Paulo Coman.

Para conhecer e experenciar a gravura, os artistas selecionados foram: Albertina Ferraz Tuma e Rodrigo de Haro. A gravura é uma linguagem artística cujas características incluem: escavar, entalhar, sulcar, incisar, marcar, imprimir e/ou estampar. A FURB tem um significativo acervo de gravuras com as mais diversas técnicas de gravar.

Na escultura, destacamos dois artistas regionais de circulação significativa: Erwin Teichmann e Pedro Dantas. Dedicou-se uma seção especial para registrar a artista blumenauense Elke Hering. Na contemporaneidade, a escultura se expande, invade novos espaços, se constitui a partir materiais ainda mais alternativos, apresenta-se por meio de instalações, fragmenta-se e se reinventa. É nesse contexto que se insere Elke Hering e suas obras.

Por fim, abordou-se, nesse material, a pintura. O acervo da FURB tem significativa quantidade de pinturas. Para esse material, Cesar Otacílio Gomes foi o artista selecionado como referência para essa linguagem. Ele apresenta, na sua pintura, um corpo humano que rompe com a perspectiva realista.

Dessa forma, o material educativo é constituído nas seguintes seções: “Um olhar educativo”, “O acervo”, “Carta aos educadores, “A caricatura”, “A gravura”, “A escultura”, “A pintura”, “A desconstrução da figura”, “Ocupem os espaços”, e “Sobre a produção do material”. “Um olhar educativo”, “O acervo”, “Carta aos educadores” e “Sobre a produção do material” são seções complementares que buscam contextualizar o educador que for utilizar o material, informando de que forma ele se constitui e por meio de quais etapas. “A desconstrução da Figura” é o capítulo especial dedicado



à Elke Hering e sua obra "A figura fragmentada". "Ocupem os espaços" é um convite para que, a partir das propostas feitas, os estudantes e educadores ocupem os espaços da escola e da comunidade.

O que há de fato nesse material educativo? Os capítulos "A caricatura", "A gravura", "A escultura", "A pintura", e "A desconstrução da figura" possuem uma mesma estrutura, sendo esta: contextualização da técnica, pequenas biografias dos artistas, imagens das obras, fichas técnicas das obras, abrindo diálogos e diálogos com a educação.

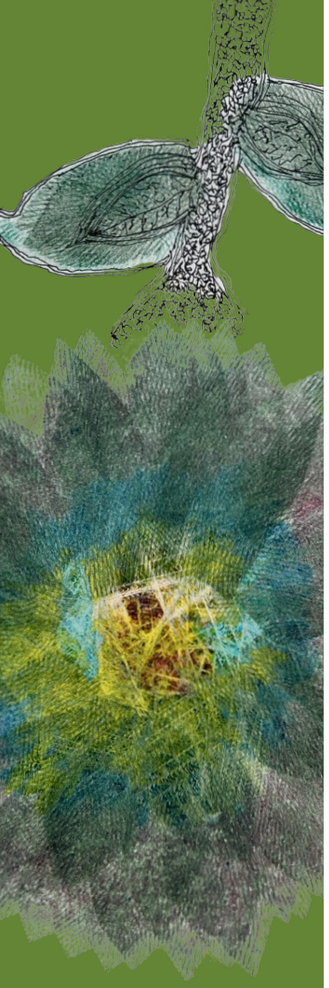
Na seção "Abrindo diálogos", o objetivo é tensionar os estudantes e educadores a fazerem leituras de imagem e discutirem sobre as obras apresentadas. Dessa forma, essa seção se caracteriza por possuir em torno de dez perguntas que visam a abrir diálogos sobre as obras, principalmente com foco em uma leitura de imagem. "Diálogos com a educação", por outro lado, apresenta propostas de práticas educativas baseando-se nas obras dos artistas apresentados no capítulo.

Como mencionado anteriormente, o objetivo do material educativo é trazer para espaços formais e não formais de ensino o acerco da Pinacoteca da FURB. Por isso, reiteramos que o material educativo pode ser, como Martins e Picosque (2012) mencionam, um mediador, compreendendo-o como um objeto que constrói caminhos que possibilitam a conexão entre as obras de arte e um público fruidor.

A pesquisa apresentada ao longo deste trabalho reafirma a relevância da Pinacoteca da FURB como um espaço vivo de circulação, preservação e difusão da arte catarinense, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de construir materiais que ampliem o acesso e os modos de aproximação do público com esse acervo. A elaboração do material educativo aqui discutido nasce desse movimento: de reconhecer a potência do catálogo "Pinacoteca da FURB – Artistas Catarinenses" e de, a partir dele, criar possibilidades de encontro entre as obras, os educadores e os estudantes.

O material educativo se configura, assim, como um objeto mediador, compreendido na perspectiva apresentada por Martins e Picosque (2012) e outros autores, que entendem que o mediador não precisa ser apenas uma pessoa, mas também um suporte capaz de provocar deslocamentos, leituras, diálogos e experiências estéticas. Ao reunir linguagens, artistas, imagens, fichas técnicas, perguntas disparadoras e proposições de práticas educativas, o material se tornou um dispositivo que articula e ativa culturalmente o acervo, aproximando-o dos contextos de ensino e aprendizagem.

A constituição desse objeto mediador só foi possível porque todo o processo foi guiado por princípios de curadoria educativa. Selecionar artistas, obras e linguagens, definir recortes, construir narrativas e elaborar estratégias de aproximação implicou compreender o público ao qual o material se destina, assim como implicou buscar caminhos que promovam experiências estéticas. Nesse sentido, a curadoria educativa não se restringiu à organização do conteúdo, mas serviu como eixo estruturante que orientou as escolhas, as conexões estabelecidas entre artistas e linguagens e as



formas de apresentação das obras no material.

Ao compreender a figura humana como fio condutor, ampliou-se a possibilidade de diálogo entre diferentes práticas e contextos educativos, dado que o corpo é um tema transversal e acessível, presente tanto nas vivências escolares quanto nas percepções cotidianas dos estudantes. Assim, o material educativo reafirma sua função como mediador cultural ao favorecer leituras de mundo, relações sensíveis com as obras e processos de criação em sala de aula.

Dessa forma, este trabalho contribui para a difusão da produção artística regional e reforça o papel da Universidade enquanto espaço que articula ensino, pesquisa, extensão e cultura. O material educativo amplia o acesso ao acervo da Pinacoteca da FURB e fortalece iniciativas que aproximam a comunidade da arte catarinense, oferecendo subsídios para professores e educadores que desejam desenvolver práticas pautadas na mediação cultural.

Por fim, reafirmamos a importância de investir na criação de materiais que não apenas acompanhem catálogos ou exposições, mas que possam, por si mesmos, ativar processos de mediação, provocar encontros e fomentar novas percepções sobre a arte produzida em Santa Catarina. O material educativo aqui desenvolvido cumpre esse papel ao se constituir como um suporte que cria caminhos e estimula relações sensíveis e críticas com a produção artística regional, contribuindo para uma formação estética mais ampla e contextualizada.

Referências

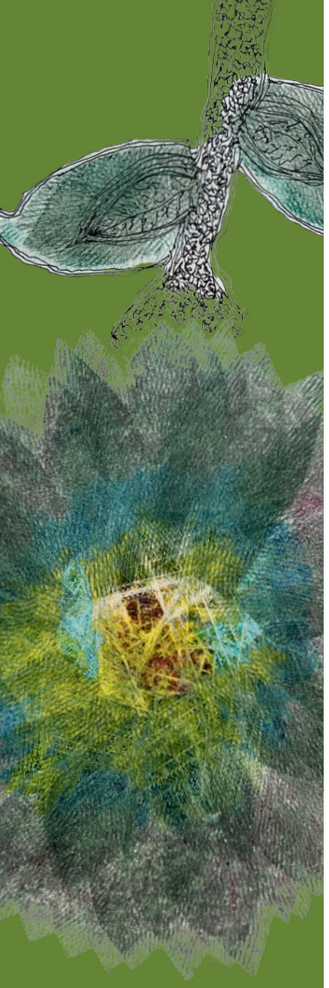
CARVALHO, C.; DE MORAES, J. L. B.; ROSA, R. R. Um Percurso de Formação Estético-Responsiva. In: IV Encontro do observatório; III Ciclo de debates formação e arte nos processos políticos contemporâneo; I encontro nacional de PIBID e residência pedagógica em artes. **Anais...** Florianópolis: Editora AAESC, 2023, p.63-73.

MARTINS, M. C. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 248-264, 26 dez. 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575. Acesso em: 29 jun. 2026.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.

REINALDIM, I. Tópicos sobre curadoria. **Revista Poésis**, [S.l.], v. 16, n. 26, p. 15-28, 29 set. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.22409/poiesis.1626.15-28. Acesso em: 29 jun. 2026.

SPERBER, J. I.; FRANCISCO, S. A.; CARVALHO, C. Cartografando territórios da arte contemporânea: materiais educativos no salão Elke Hering**. Revista GEARTE**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-26, 26 abr. 2023. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/107687. Acesso em: 29 jun. 2026.



Educação Estética: Imbricamentos Entre a Literatura e as Artes Visuais

Silvia Sell Duarte Pillotto[38]
Taiza Mara Rauen Moraes[39]

Introdução

Buscamos, neste artigo, refletir como a arte educa esteticamente e para fazê-lo tecemos alguns imbricamentos entre a literatura e as artes visuais. As linguagens artísticas estão marcadas pela multiplicidade do signo, sendo que sua ambiguidade implica na possibilidade de através dele ampliar olhares para a realidade.

Um texto literário é plurissignificativo, pois o signo linguístico é simultaneamente, um objeto linguístico e um objeto estético tecido pela expressão poética. Por outro lado, o artista plástico opera uma ruptura com os padrões visuais ao ressignificar pela arte visual a realidade focada e reconstruí-la esteticamente. Tanto as Artes Visuais quanto a literatura estão no campo das sensibilidades, sendo possível atribuir-lhes aspectos do mundo real e imagético, impulsionando reflexões e sentidos. Assim, as artes carregam a força comunicacional em conjunto com singularidades, subjetividades e imaginário.

A educação estética, que se manifesta na interação do sujeito com as artes, contribui para a compreensão do tempo contemporâneo e para o olhar atento às fissuras que dele provêm. São (re)arranjos que unem fragmentos e, alinhados a um olhar sensível, conduzem à percepção da realidade em sua complexidade, expressa em estranhamentos, harmonias e impactos que ultrapassam o esperado.

O gesto de ler ou apreciar uma obra visual se caracteriza como prática social forjada pelo diálogo e jogo de sentidos. Entretanto, se faz necessário "[...] compreender que ler literatura não se trata de um vício que se instala, mas de uma prática cultural que se insere em projetos de vida" (Arena, 2010, p. 29), assim como a apreciação de obras visuais. A interação com obras de arte se traduz em modo específico e sensível das relações constituídas entre nós com o mundo, e é imprescindível no processo de formação humana.

A literatura e suas relações com a educação estética

O literário parte de uma elaboração especial da linguagem. Essa elaboração constitui-se num desvio, que afasta a linguagem literária das ocorrências verbais ordinárias (Souza, 1986).

Dois aspectos são fundamentais no literário, a plurissignificação e a ambiguidade do signo linguístico. Afastar-se por completo do uso da linguagem como fer-

[38] Doutora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIVALI. E-mail: pillotto0@gmail.com
[39] Doutora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio. UNIVALI. E-mail: moraes.taiza@gmail.com

ramenta, tomando-a como coisa e não como signo: a ambiguidade do signo implica que se possa, a seu bel-prazer, atravessá-lo como a uma vidraça, e visar através dele a coisa significada, ou voltar o olhar para a realidade do signo e considerá-lo como objeto (Sartre,1989, p.13).

Essas especificações constituem uma marca da literatura, causando a exigência de um método de base linguística para que o texto carregue tal especificidade (Souza, 1986). Preceitos que raramente conseguimos detectar nessa babel de produção textual (que se auto intitula literatura) de péssima qualidade que contamina as bancas, livrarias e internet.

Os aspectos do imaginário e do ficcional podem determinar a marca literária do texto, extrapolando as suas bases linguísticas, tornando a teoria da literatura aberta a métodos de investigação que valorizam bases sociológicas, antropológicas e psicanalíticas, ou seja, não basta ler, achar bonito, é necessário entender o que se está lendo, inclusive as motivações implícitas ao texto.

A sociologia, a antropologia e a psicanálise estão relacionadas com a literatura por elementos que lhe são comuns, a saber, o simbólico e o imaginário "que antes representa do que expressa o significado" (Sartre, 1989, p.15). Tais formações de linguagem se amalgamam pelo "[...] discurso literário (interesse da teoria da literatura), pelo discurso mítico (interesse da antropologia) e pelo discurso onírico (interesse da psicanálise)" (Souza, 1986, p. 62).

Um texto se caracteriza como literário pela plurissignificação do signo linguístico. O texto poético é simultaneamente, "[...] um objeto linguístico e um objeto estético" (Filho, 1986, p. 37). Em nome da expressão poética a norma gramatical é quebrada, pois o "[...] poeta vê as palavras pelo avesso, como se não pertencesse à condição humana" (Sartre, 1989, p. 14).

No poema *Aliança*, Carlos Drummond de Andrade sem alterar a organização rítmica trouxe para o poema a ambiguidade da linguagem e a integração de novos processos encantatórios; recursos semânticos, palavras de significado abstrato, adjetivação rara.

> Deitado no chão. Estátua enrodi-
> lhada, viaja/ ou dorme, enquanto
> componho/ o que já de si repele/
> arte e composição./ [...]Enquanto
> prossigo/tecendo fios de nada,/
> moldando potes de pura/água, lou-
> cas estruturas/ do vago mais vago,
> vago./ Oh que duro, duro, duro/
> ofício de exprimir!
> (Andrade, 2006, p.35).

A multissignificação é, pois, uma das marcas fundamentais do texto literário como tal. Sem esse traço de literariedade não seriam possíveis as múltiplas interpretações dos textos literários, prosaicos e poéticos, uma vez que "a permanência de determinadas obras se prende ao seu alto índice de polissemia, que as abre às mais variadas incursões e possibilita a sua atemporalidade" (Filho,1986, p. 40). A teoria da

literatura tem como objeto de estudo, o que foi denominado por Roman Jakobson de literariedade. Esse conceito caracteriza o que torna diferente um texto literário de um texto de literatura (lato sensu).

O Gênero narrativo é visto como uma variante do gênero épico, enquadrando, neste caso, as narrativas em prosa. Dependendo da estrutura, da forma e da extensão, as principais manifestações narrativas são o romance, a novela e o conto. Em qualquer das três modalidades acima, temos representações da vida comum, de um mundo mais individualizado e particularizado, ao contrário da universalidade das grandiosas narrativas épicas, marcadas pela representação de um mundo maravilhoso, povoado de heróis e deuses. As narrativas em prosa, que conheceram um notável desenvolvimento desde o final do século XVIII, são também comumente chamadas de narrativas de ficção.

O romance é uma narração de um fato imaginário, mas verossímil, que representa quaisquer aspectos da vida familiar e social do homem. Comparado à novela, o romance apresenta um corte mais amplo da vida, com personagens e situações mais densas e complexas, com passagem mais lenta do tempo. Dependendo da importância dada ao personagem ou à ação ou, ainda, ao espaço, podemos ter romance de costumes, romance psicológico, romance policial, romance regionalista, romance de cavalaria, romance histórico.

A novela se caracteriza narrativamente pela valorização de um evento, um corte mais limitado da vida, a passagem do tempo é mais rápida, e o que é mais importante, na novela o narrador assume uma maior importância como contador de um fato passado.

O conto se caracteriza como uma breve narrativa centrada em um episódio da vida. O crítico Alfredo Bosi (2015), em seu livro *O conto brasileiro contemporâneo*, destaca que o caráter múltiplo do conto perturbou os teóricos da literatura ansiosos por combinar a forma conto no interior de um quadro permanente de gêneros. Relacionada a novela e ao romance, a narrativa curta adensa e potencializa no seu espaço todas as possibilidades da ficção (Bosi, 2015). Por essas possibilidades, abertas às intervenções daquele que lê, pode-se pelo jogo se educar esteticamente.

O jogo com o texto literário pode-se dar também pela novela, que na literatura em língua portuguesa se distingue do romance pelo aspecto quantitativo: a extensão ou o número de páginas. Entretanto, podemos perceber características qualitativas: na novela, temos a valorização de um evento, um corte mais limitado da vida, a passagem do tempo é mais rápida, e o que é mais importante, na novela o narrador assume uma maior importância como contador de um fato passado.

A fábula se caracteriza como uma narrativa inverossímil, com fundo didático, que tem como objetivo transmitir uma lição moral. Normalmente a fábula trabalha com animais como personagens. Quando os personagens são seres inanimados, objetos, a fábula recebe a denominação de apólogo. A fábula é das mais antigas narrativas, coincidindo seu aparecimento, segundo alguns estudiosos, com o da própria linguagem. No mundo ocidental, o primeiro grande nome da fábula foi Esopo, um escravo grego que teria vivido no século VI a.C. Modernamente, muitas das fábulas

de Esopo foram retomadas por La Fontaine, poeta francês que viveu de 1621 a 1695.

O grande mérito de La Fontaine reside no apurado trabalho realizado com a linguagem, ao recriar os temas tradicionais da fábula. No Brasil, Monteiro Lobato realizou tarefa semelhante, acrescentando, às fábulas tradicionais, curiosos e certeiros comentários dos personagens que viviam no Sítio do Picapau Amarelo.

A crônica é uma narrativa curta e condensada que capta um flagrante da vida, pitoresco e atual, real ou imaginário, com uma ampla variedade temática e o gênero ensaístico: ensaio, artigo, análise de texto, oratória, carta. Ambos os gêneros estão no campo das artes e promovem a educação estética.

Buscamos evidenciar aqui como as narrativas de ficção se constituem, com o intento de reafirmar seu caráter artístico e estético. Como arte, seu sentido metafórico provoca o leitor a desdobrar seus sentidos e, nesse movimento, ele pode educar-se esteticamente. São temporalidades narrativas, configurando-se no tempo lido e no devir tempo. Diálogo e acontecimentos de algo experimentado, tanto por quem escreve, como por aquele que lê ou está atendo a escuta – a criança. Personagens reais se intercalam aos de ficção imaginária, tecendo a narrativa e conciliando diferenças, proximidades e distâncias. São "[...] palavras que terei dito, lido ou contado e que tornarão possível uma experiência poética do espaço" (Petit, 2010, p.15).

A literatura traz narrativas e ao mesmo tempo que nos inscreve no cotidiano, nos insere no imaginário, proporcionando uma sensação de liberdade, presença e ausência. Surpresas que o mundo apresenta, cabendo a nós experimentá-lo, pois "[...] como o teatro de sombras, faz aparecer e desaparecer à vontade. Você poderá brincar com ela ao longo da vida se bem lhe parecer" (Petit, 2010. p. 18).

Educação estética e suas (inter)secções com as artes visuais

Vamos refletir sobre o significado da palavra estética, que para Rancière (2018, p. 32) "[...] não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores da arte, mas ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser dos seus objetos". Um conceito que atravessa o social e a educação, a educação estética, está evidenciada na ação educativa, seja no âmbito da arte, da natureza ou em práticas culturais. Para Estévez a educação estética (2009, p. 30), "[...] está em todas essas esferas: uma ação integral que propicie a formação de necessidades e interesses culturais, e que estimule a criatividade e o desejo de autoaperfeiçoamento".

Nesta perspectiva, é também uma atitude que se constitui de estado estético, compreendido por Rancière (2018, p. 34) como "[...] pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesma. O momento de formação de uma humanidade específica". Um viver cotidiano, movido pelos corpos-sentidos de passagem na busca de interagir com o mundo, formado por territórios, pessoas e objetos. O mundo dos sentidos que se move de um ponto a outro de

> [...] observação, fertilizando outras sensações, outros sentidos em acasalamento com o ato reflexivo, outras formas de construção do

> saber histórico, preocupadas não somente com o 'estudo do passado', mas sobretudo outras maneiras de saber que envolvem no estudo das temporalidades (Ramos, 2004, p. 149).

Modos que ultrapassam o tempo e a normalidade cotidiana; um estranhamento necessário para que possamos indagar "[...] sobre o cotidiano e suas banalidades, questionar-se sobre o óbvio. Não há conhecimento sem espanto" (Ramos, 2004, p. 144). São novos jeitos de olhar o mundo (re)significando-o, a fim de possibilitar outros modos de ver com múltiplas compreensões. Olhares presentes no cotidiano em percursos feito de sentidos, que se abrem para novas possibilidades.

As trajetórias do olhar estão em direções controversas, carregadas de saberes e não saberes em gestos de sensibilidades, no qual o mundo é constituído a partir de um todo. Capaz de criar seus iguais e diferentes, o olhar é metáfora de um espelho refletido em nós mesmos e no outro. Um registro mental "[...] das relações afetivas e ponto arriscado de inflexão no qual estamos em disponibilidade para optar em permanecer no desencanto ou dar a virada criativa para transmutar dor em prazer" (Meira; Pillotto, 2022, p. 57).

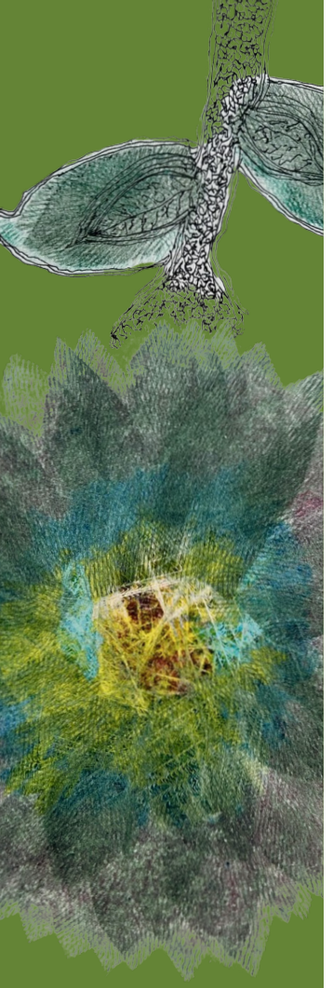
Esta se constitui em relação potente entre realidade e imaginário, manifestada por sensações e ensaio traduzido de maneira singular, que pode ou não ser partilhado. Ou seja, a sensibilidade acontece de modo subjetivo no perceber o mundo-vida, pois como afirma Pesavento (2005, p. 128) "[...] a sensibilidade não é, a rigor, intransferível. Sendo a sensibilidade uma forma de ser e estar no mundo, ela pode ser também compartilhada, uma vez que é, sempre, social e histórica".

Neste lugar encontram-se os sentidos, dispositivos fundamentais no processo do ser-sensível, uma "[...] janela da alma de indivíduos singulares, permitindo a decodificação do mundo físico e cultural, tanto aqueles quanto estes são eminentemente históricos. Logo, são sociais, são compartilhados" (Oliveira, 2018, p. 124).

Desta forma, as artes visuais são um convite para que a ampliação do olhar sensível, seja um desafio para a indagação de que é possível um modo novo de pensar o mundo. Um jeito de desvendarmos novos espaços e pensamentos, deixando de lado velhos hábitos, a procura de outros, que possam desafiar a lógica enredada pelo cotidiano. Um conhecimento sensível agindo no corpo-sentido sensorial. Como afirma Pesavento (2005, p. 128)

> [...] há uma relação que se estabelece de presença ou doação do real sobre os indivíduos, que não ficam indiferentes aos estímulos sensoriais. Os sentidos são afetados e provocam sensações, ou seja, são dotados dessa capacidade reativa, anterior à capacidade reflexiva, e que marca uma modificação no equilíbrio entre o ser e o mundo.

As sensibilidades nas artes visuais podem ser um reduto pelo qual somos absorvidos pela realidade e pelas e camadas afetivas da vida. O sensível neste caso, ganha força uma vez que se une realidade e sensibilidade, potencializando "[...] os sentidos, as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos [obedecendo] a outras razões e explicações causais que não as do pensamento científico" (Pesavento, 2005, p. 129).



As artes visuais e as sensibilidades encontram-se em um vasto mundo, nos quais a educação estética pode ser força motriz, envolvendo o sentido pessoal e o coletivo. Pode ainda mobilizar inquietudes, indagações, memórias e afetos a procura de novas relações. Lugar este "[...] em que modos de conduta afetiva são exorcizados, nutridos e aperfeiçoados. Caracterizam-se de modo ético, estético, político e pedagógico para alimentar o sentido pessoal e coletivo" (Meira; Pillotto, 2022, p. 87). Nesta perspectiva, o imbricamento das artes visuais na educação estética e no campo do ser-humano, acontece na reinvenção do fazer. Como destaca Pareyson (1993, p. 64)

> Precisa-se de arte para fazer qualquer coisa, e nada se pode fazer bem sem arte. Ou seja, a capacidade de inventar o modo de fazer fazendo, e de fazer sabendo fazer, e em nada se obtém um bom resultado se o fazer não se faz inventivo, além de produtivo, tentativo e figurativo, além de executivo e realizador. Daí resulta um imenso e inexaurível campo de pesquisa para a estética.

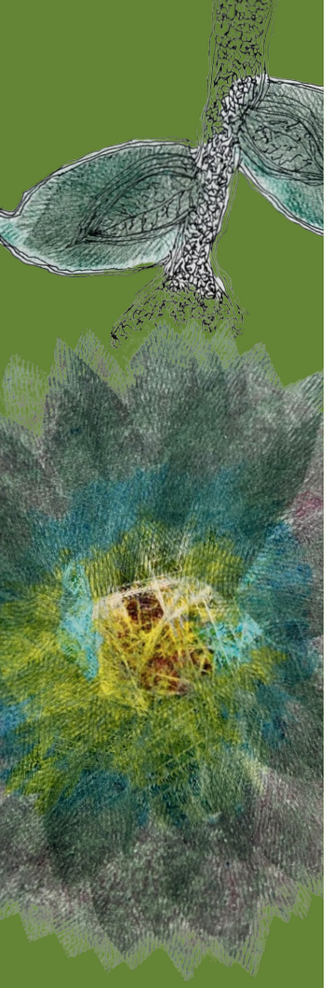
A visualidade nas artes está na construção de sentidos, tornando-se também fundamental na compreensão de mundo, que se estende a outras regiões do pensamento e dos sentidos, conhecidas ou não. Portanto, as artes visuais estão imbricadas na educação estética e no campo das subjetividades, pois o sentido substitui o explicado em (inter) secções indizíveis.

Considerações Finais

Buscamos neste artigo refletir sobre os imbricamentos entre a literatura com as artes visuais no intuito de enfatizar como a arte educa esteticamente, pois ambas são conhecimentos artísticos pautados no conceito de arte como propositora de sentidos, uma vez que transcendem a realidade habitual, e ambas são do campo do simbólico. Neste deslocamento, o imaginário pode nos levar a lugares não totalmente conhecidos, um misto de memória e cotidiano. Uma ação sensível, na qual a leitura pode possibilitar a criação de novas imagens e novos sentires, movimento que requer reelaboração nos modos de operar os processos criativos, associados ao ato de imaginar.

Por meio da arte capturamos a realidade, e ela (a arte) se torna a base da nossa imaginação, corporificando-se em potência, podendo alterar a realidade por meio do imaginário. A literatura faz este movimento ao destacar as formas sensíveis do mundo, traduzidas em sentidos e pensamentos, alçados em palavras, personagens, situações e lugares. Assim, a literatura pode criar em nós efeitos significativos, convertendo-se em prática social, ampliando modos de ler o mundo, a si mesmo e ao outro.

O contato com a literatura, especialmente para o docente que atua no campo das infâncias, é imprescindível, pois a experiência com o mundo por meio da leitura sensível provoca o desejo e por vezes, os conflitos. Deste modo, é possível compreender a literatura como fenômeno efêmero, que instiga a invenção de múltiplos modos de ver e sentir. Para cada leitura, outras formas de perceber são criadas e revisitadas



pela memória e pelo imaginário. São vozes que ecoam, nos impulsionando a querer e desafiar a nós mesmos.

A educação estética nas (inter)secções com as artes visuais, assim como a literatura, é um elo sensível com o mundo e suas relações históricas reais e imaginárias. Nós, seres constituídos de subjetividades, somos coparticipantes da realidade vigente, capazes de transformá-la por meio da arte e das conjunturas vivenciais.

Neste sentido, a educação estética no campo das artes visuais busca a plenitude sensível, contribuindo para a complexa vastidão da formação e da autoformação humana, possibilitando a descontinuidade com as situações cotidianas. As artes preservam a memória da humanidade, desvelando histórias do presente, do passado, arriscando-se a revelar o futuro, capaz de transformar suas circunstâncias de vida.

Assim acontece também com a educação para as artes, no gesto poético e nas múltiplas diversidades, reconhecendo-a como parte de um todo social complexo e imprevisível. Esta se pronuncia em singularidades, formando um conjunto que atua nos processos de humanização, decorrentes dos afetamentos, valores e criações artísticas.

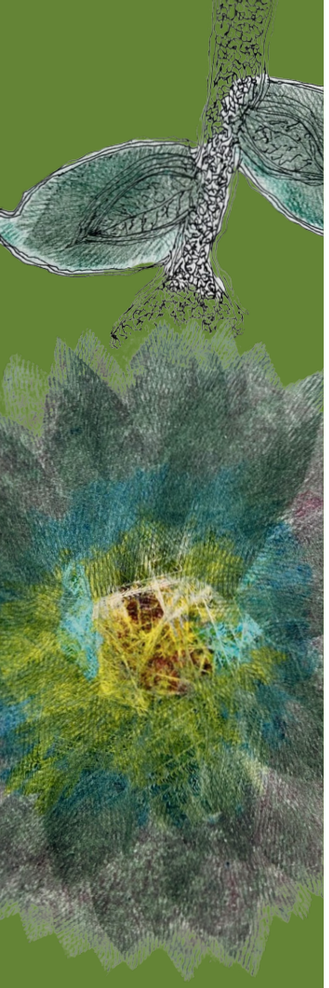
Nossa capacidade de formar imagens cria possiblidades na materialização sensível do fazer. Nele, o imaginar ganha força, alterando a matéria, seguindo a percepção concedida pela intuição. É antes de tudo, o lugar das sensações e dos afetos, que resulta em fazeres e dizeres concretos e abstratos, visíveis e indizíveis. Um processo fluido, carregado de ideias, sentimentos, enunciado na dimensão estética.

É a mão que toca e sente o corpo-matéria, seja do artista ou do docente. Uma experiência que atravessa o imaginário e que suspende qualquer verdade definitiva, seja nas relações com o outro ou consigo mesmo. Travam-se neste lugar, embates "[...] entre paixões e ações; lugar em que modos de conduta afetiva são exorcizados, nutridos e aperfeiçoados. Caracterizam-se de modo ético, estético, político e pedagógico para alimentar o sentido pessoal e coletivo" (Meira; Pillotto, 2022, p. 87).

Deste modo, a construção poética é um instrumento para a compreensão de mundo e amplia nosso olhar para o estranhamento, a dor e a alegria de viver, colocando em evidência a experiência em uma circunstância favorecida de alteridade (Hermann, 2010). Constitui-se também de instantes imprevisíveis e inacabados, feitos de intervalos, nos quais elaboramos, (re)configuramos e principalmente "[...] traduzimos o que somos. Não são as nossas obras, mas somos nós como obras" (Almeida, 2015, p. 187).

Dito de outro modo, este mundo inteligível e sensível é o que nos move a conhecer todas as coisas concretas ou não, pois atuamos no mundo material, imaterial, inteligível e sensível. Um lugar de sensibilidades, transmutada de sentidos em permutas sociais, por vezes não previsíveis, que acontecem nas relações constituídas.

A educação estética e seus imbricamentos na literatura e nas artes visuais, pressupõe a formação atravessada por gestos, educando-se a si mesmo. Um lugar que se volta para si, não como atitude de isolamento e sim como uma potente relação com o mundo, renunciando as certezas e colocando-se para e na experiên-



cia, experimentando-se.

Um percorrer caminhos sem medo do escuro, encontrando-se no perdido e no já desistido. Momento de criar trajetos na incerteza, na ausência e no silêncio em meio à multidão. Efeitos tensionados na falta, no vazio e no desconforto que o estranhamento da vida nos provoca.

É preciso nos lançarmos em lugares conhecidos e não conhecidos, nos aventurando na experiência de sentir o ainda não sentido. Uma demora ou um meio minuto, no qual possamos criar possibilidades, reinventando aquilo que nos parece já reinventado. Uma formação em espera, inacabada, sempre em contínuo movimento no vaivém da vida-formação.

Referências

ALMEIDA, Rogério de. **O mundo, os homens e suas obras**: filosofia trágica e pedagogia da escolha. Tese de livre-docência. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **José & outros**. 9.ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

ARENA, D. B. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010. pp. 13-44.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**.16º ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2009.

FAVARETTO, Celso. **Arte Contemporânea e Educação**. Revista Iberoamericana de Educación, nº 53, 2010. p. 225-235

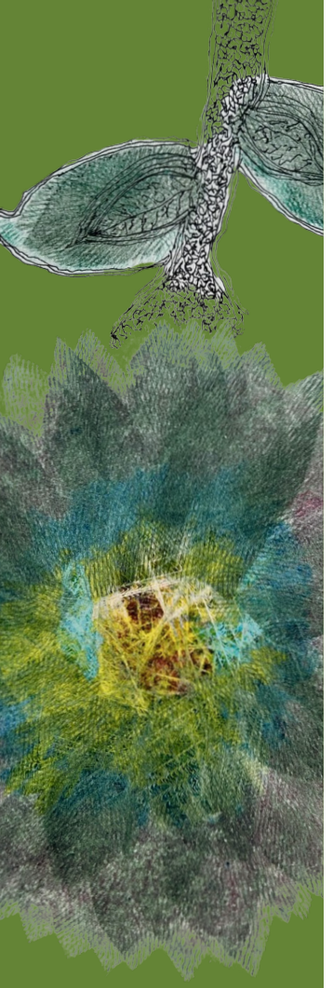
FAVARETTO, Celso. **Deslocamentos**: entre a arte e a vida. ARS (São Paulo), v. 9, 2011. p. 94-109.

FILHO, Domício Proença. **A Linguagem Literária**. São Paulo: Ática, 1986.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. 2.ed. rev. Porto Alegre. Zouk, 2022.



OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Para conhecer a Educação Histórica: um inventário da History Education**. Anais do XVII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica:** Teoria, Pesquisa e Prática, 2018. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1486468466_ARQUIVO_TextocompletoANPUH2017_ThiagoDivardim.pdf Acesso: 07/08/2026. p. 1-15

PAREYSON, Luigi. **Estética:** teoria da formatividade. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. Tempos Acadêmicos, Criciúma, Santa Catarina, n. 3, 2005. p. 127-134.

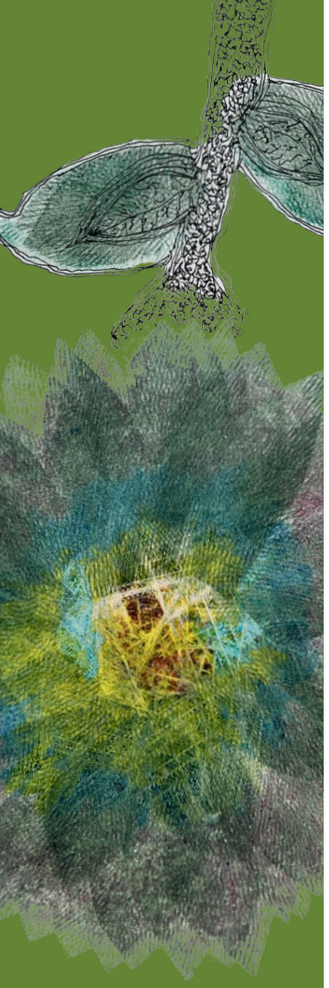
PETIT, Michèle. A transmissão cultural para tornar o mundo habitável. In. RÖSING, T.M.K. BURLAMAQUE, F.V. (orgs.) **De casa e de fora, de antes e de agora**: estudos de literatura infantil e juvenil. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010. pp. 13-29.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. 3. reimp. Tradução: Mônica da Costa Neto São Paulo: Editora 34, 2018.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de história. Chapecó: Editora Argos, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** Tradução: Carlos Alberto Leite: São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Ática, 1986.



Educação Estética nas Infâncias/Adolescências: Memórias e Experiências na Constituição Humana

Daiane de Melo Gava[40]
Silvia Sell Duarte Pillotto[41]
Eliana Stamm[42]

Introdução

O presente artigo apresenta reflexões relacionadas à pesquisa doutoral intitulada *Educação Estética nas infâncias/adolescências como mobilizadora de práticas educativas e contributo na constituição humana*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/Univille). A investigação emerge da continuidade de uma pesquisa de Mestrado em Educação realizada no ano de 2020 com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental I, na qual foram realizadas Oficinas Estéticas mobilizadoras de processos de criação, autoria e vínculos afetivos.

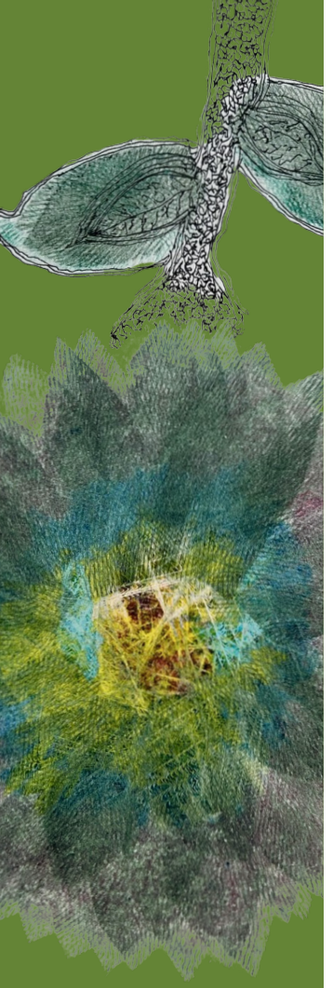
As experiências vividas durante a pesquisa anterior evidenciaram a potência da Educação Estética nas práticas educativas, especialmente no que se refere às memórias, sensibilidades e experiências constituídas no território escolar. Nesse sentido, a escola é compreendida como espaço de encontro, criação, escuta e formação humana.

A pesquisa doutoral, iniciada no ano de 2024, proporcionou o reencontro com oito crianças da investigação anterior, agora adolescentes e estudantes do sétimo ano do ensino fundamental II. O objetivo da pesquisa, portanto, é tematizar a Educação Estética mobilizada pelas práticas educativas como contributo na constituição humana das infâncias/adolescências, buscando compreender quais memórias narradas pelas crianças/adolescentes permanecem reverberando em seus percursos formativos.

A investigação também dialoga com o livro *A criança como autora do conhecimento: oficinas Estéticas com as infâncias* (Gava; Pillotto; Stamm, 2024), obra resultante da pesquisa de Mestrado em Educação, evidenciando as crianças como autoras de conhecimento e as Oficinas Estéticas como dispositivos mobilizadores de narrativas, criação e autoria.

Dessa forma, o presente artigo reflete sobre a Educação Estética como experiência significativa na escola, capaz de mobilizar memórias, afetos e processos de constituição humana nas infâncias/adolescências.

[40] Doutoranda. Bolsista CAPES na Universidade da Região de Joinville (Univille). Joinville, SC, Brasil. daianedemelo1712@gmail.com
[41] Doutora. Professora titular na Universidade da Região de Joinville (Univille). Joinville, SC, Brasil. pillotto0@gmail.com
[42] Especialista. Professora Sênior da Universidade da Região de Joinville (Univille). Joinville, SC, Brasil. elianastamm@gmail.com



Métodologia da pesquisa

A presente pesquisa está fundamentada na abordagem narrativa (auto)biográfica, compreendida não apenas como escolha metodológica, mas como modo de habitar a pesquisa na relação com as experiências, memórias, sensibilidades e narrativas produzidas no encontro com o outro. Nesse percurso, pesquisadoras e partícipes não ocupam lugares separados e neutros, uma vez que suas histórias se atravessam continuamente no próprio movimento investigativo. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p. 27), "[...] as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias".

A escolha pelo método narrativo (auto)biográfico possui estreita relação com o fenômeno investigado, especialmente por tratar de experiências constituídas nas relações entre Educação Estética, memórias, afetos e constituição humana. Conforme destaca Abrahão (2018, p. 25), trata-se do "[...] si mesmo identificando-se como um outro; o outro constituído pelo si-mesmo na construção de si". Nessa direção, compreende-se que as narrativas produzidas durante a pesquisa não se restringem à oralidade ou à escrita, mas também se manifestam nos gestos, nos silêncios, nos afetos, nas imagens, nas expressões corporais e nas memórias compartilhadas.

A pesquisa narrativa (auto)biográfica possibilita reconhecer as crianças/adolescentes como sujeitos de experiência, autoria e produção de conhecimento, deslocando perspectivas que historicamente silenciam suas vozes no contexto escolar. Como ressalta Delory-Momberger (2006, p. 139), "[...] estamos constantemente nos biografando", produzindo sentidos sobre as experiências vividas. Desse modo, a narrativa se constitui como movimento de interpretação da própria vida, nos possibilitando compreender os modos pelos quais as experiências permanecem e reverberam na constituição humana.

Assim, o campo empírico da investigação envolveu o reencontro com oito adolescentes, estudantes do sétimo ano do ensino fundamental II, partícipes da pesquisa realizada anteriormente nos anos iniciais do ensino fundamental I. A pesquisa doutoral, iniciada no ano de 2024, buscou revisitar experiências vividas anteriormente, compreendendo de que maneira as memórias relacionadas às Oficinas Estéticas permanecem atravessando os percursos formativos das crianças/adolescentes.

Os instrumentos de pesquisa envolveram observações/interações, registros audiovisuais, fotografias, narrativas orais, corporais e visuais produzidas durante os encontros. Como dispositivos centrais da investigação, foram realizadas uma Mostra Educativa intitulada *Memórias Vivas* e uma entrevista narrativa coletiva.

A Mostra Educativa aconteceu em um espaço cultural localizado no município de Garuva/SC, denominado *Clube Amigos do Vinho*, escolhido por nós pela potência cultural e afetiva presente no território. A curadoria da Mostra reuniu fotografias, vídeos, cartas, bilhetes, produções artísticas e registros produzidos durante a pesquisa de Mestrado (2020), possibilitando o revisitar de memórias e experiências compartilhadas entre pesquisadoras e adolescentes. A proposta da Mostra Educativa foi

mobilizar memórias, afetos e narrativas capazes de provocar novos olhares para as experiências vividas no contexto escolar.

Após a apreciação da Mostra Educativa, realizou-se a entrevista narrativa coletiva em formato de roda de conversa, respeitando os tempos, as sensibilidades e as singularidades dos adolescentes envolvidos na pesquisa. Nesse movimento, as narrativas emergiram de forma espontânea, atravessadas pelas memórias, pelas emoções e pelas experiências revisitadas no encontro coletivo.

A produção de dados foi registrada por meio de fotografias, gravações audiovisuais e anotações da pesquisadora, contando também com o apoio de pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/Univille). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville (Univille), respeitando os procedimentos éticos relacionados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao uso de imagem e voz dos adolescentes participantes.

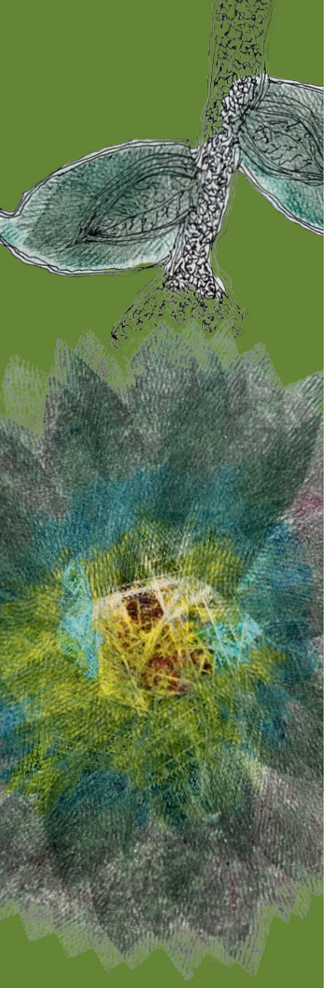
A análise da produção de dados está fundamentada no princípio-compreensivo-interpretativo defendido por Bertaux (2010), compreendendo que as narrativas possibilitam acessar experiências, sensibilidades e significados construídos ao longo dos percursos formativos. Conforme destaca o autor, "a análise começa desde as primeiras entrevistas" (Bertaux, 2010, p. 68), exigindo do pesquisador atenção às narrativas, aos silêncios, aos gestos e às experiências que emergem no percurso investigativo.

Nesse sentido, a metodologia adotada compreende a pesquisa como espaço de encontro, escuta e partilha, reconhecendo que as experiências estéticas vividas no contexto escolar podem permanecer como memórias capazes de atravessar o tempo e contribuir para a constituição humana das infâncias/adolescências.

Análise e discussão dos resultados

As narrativas produzidas durante a Mostra Educativa *Memórias Vivas* e na entrevista narrativa coletiva evidenciaram que as experiências estéticas vividas no contexto escolar permaneceram atravessando as memórias das crianças/adolescentes, agora revisitadas no tempo presente. Ao contato com fotografias, vídeos, cartas, produções artísticas e registros das Oficinas Estéticas realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental I, os adolescentes narraram experiências marcadas pelos afetos, pela criação, pela escuta e pelo sentimento de pertencimento.

As memórias compartilhadas revelaram que as experiências vividas anteriormente não permaneceram apenas como memórias escolares fragmentadas, mas como marcas sensíveis relacionadas à constituição humana. Nesse sentido, a Educação Estética mostrou-se vinculada às experiências que afetaram os estudantes e permaneceram reverberando ao longo do tempo. Como afirma Larrosa (2002), somente aquilo que nos toca pode nos transformar. Assim, as narrativas evidenciaram que determinadas experiências escolares permaneceram vivas, especialmente porque mobilizaram e mobilizam sensibilidades, vínculos afetivos e processos de criação.



Ao revisitarem as Oficinas Estéticas, os adolescentes rememoraram situações relacionadas ao imaginar, ao criar, ao brincar, ao produzir coletivamente e ao sentir-se escutados na escola. Algumas narrativas destacaram que o espaço escolar, muitas vezes marcado por práticas rígidas e conteudistas, tornou-se, naquele período-tempo, um território de abertura ao sensível. As experiências relacionadas aos mapas imaginários, às produções coletivas, às narrativas compartilhadas e às linguagens/expressões da Arte apareceram de forma recorrente nas narrativas dos partícipes.

Esses aspectos dialogam com as reflexões de Meira e Pillotto (2022, p. 17), ao afirmarem que a Educação Estética "[...] não separa arte de vida, experiência de conhecimento, infância de mundo". Desse modo, os processos/resultados da pesquisa indicam que as experiências estéticas não estiveram relacionadas apenas ao fazer artístico em si, mas às relações produzidas no encontro entre pesquisadoras, crianças/adolescentes e território escolar. Foram experiências atravessadas pelo afeto, pela escuta, pela imaginação e pela possibilidade de autoria.

As narrativas também evidenciaram a potência dos vínculos afetivos construídos durante as experiências vividas nos anos iniciais. Alguns adolescentes narraram memórias relacionadas ao acolhimento, ao respeito às singularidades e à possibilidade de expressão acontecidas na escola. Esses elementos reiteram a compreensão de Bueno (2018), ao afirmar que

> [...] afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. O coletivo. Afeto é desafiar, abrir caminhos. Dar as mãos. É parceria. Afeto é generosidade. Não se educa sem generosidade (Bueno, 2018, p. 53).

Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se à memória das experiências compartilhadas coletivamente. Ao reencontrarem seus próprios registros, desenhos, fotografias e produções artísticas, os adolescentes demonstraram surpresa ao perceber que parte daquilo que viveram permaneceu como experiência significativa em suas trajetórias. Algumas narrativas indicaram que determinadas experiências relacionadas às Oficinas Estéticas continuam presentes em seus modos de perceber a escola, os colegas e a si mesmos.

Nesse movimento, a pesquisa reafirma a importância da escola como espaço de experiência e não apenas de operacionalização curricular. Como afirmam Masschelein e Simons (2015, p. 161), a escola é "[...] o lugar onde a sociedade se (re)nova, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação". Assim, as experiências revisitadas durante a pesquisa indicam que a Educação Estética pode contribuir para práticas educativas, capazes de mobilizar processos de humanização, sensibilidade, criação e pertencimento.

As narrativas produzidas durante a pesquisa também revelaram que as experiências estéticas permanecem associadas às memórias afetivas relacionadas ao tempo vivido coletivamente. Nesse sentido, a constituição humana aparece vinculada não apenas ao que foi ensinado e aprendido formalmente, mas sobretudo às experiências que mobilizaram emoções, sensibilidades e relações significativas. Como afirmam Kohan e Fernandes (2020, p. 6), "a infância não tem um tempo único, ela é

uma dobra do tempo". Ao revisitarem experiências vividas anteriormente, os adolescentes evidenciaram justamente essas dobras temporais, nas quais passado e presente se entrelaçam na produção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Os processos/resultados parciais da pesquisa indicam, portanto, que a Educação Estética pode constituir-se como experiência significativa no território escolar, contribuindo para a formação sensível, ética e humana das infâncias/adolescências. Mais do que atividades pontuais, as experiências vividas nas Oficinas Estéticas permaneceram como memórias que continuam reverberando nos percursos formativos dos adolescentes envolvidos na investigação.

Considerações finais

As reflexões produzidas ao longo desta pesquisa evidenciam a potência da Educação Estética nas práticas educativas e suas contribuições para a constituição humana das infâncias/adolescências. O reencontro com os adolescentes participantes da investigação nos possibilitou compreender que determinadas experiências vividas no contexto escolar permanecem atravessando o tempo como memórias, que mobilizam afetos, pertencimentos e modos de perceber a si mesmos, o outro e a escola.

Ao revisitar registros, produções artísticas, fotografias e narrativas construídas nos anos iniciais do ensino fundamental I, os adolescentes reiteraram que as experiências relacionadas às Oficinas Estéticas permanecem de modo significativo em seus percursos formativos. As memórias compartilhadas evidenciaram que as experiências memorizadas não estavam necessariamente relacionadas aos conteúdos escolares, mas aos momentos de criação, imaginação, escuta, acolhimento e autoria vividos coletivamente.

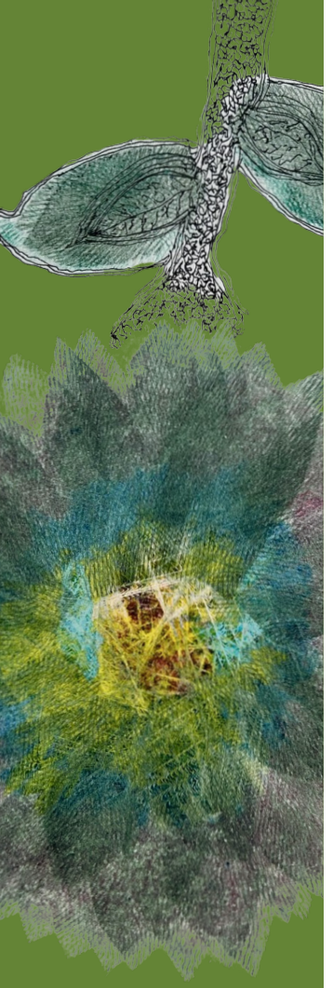
A pesquisa também reafirma a importância da escola como território de experiências humanas, no qual o sensível, os afetos e as relações construídas no cotidiano possuem relevância na formação das crianças/adolescentes.

Além disso, o percurso investigativo evidenciou a relevância da abordagem narrativa (auto)biográfica como possibilidade de compreender as experiências a partir das memórias e narrativas dos partícipes envolvidos na pesquisa. As narrativas produzidas durante a Mostra Educativa e na entrevista narrativa coletiva revelaram experiências atravessadas por sensibilidades, afetos e processos de constituição humana que permanecem reverberando ao longo do tempo.

Desse modo, a pesquisa reafirma a Educação Estética como dimensão significativa das práticas educativas, reconhecendo que experiências vividas na escola podem deixar marcas capazes de atravessar as infâncias/adolescências e contribuir para modos sensíveis, humanos e afetivos de estar no mundo.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrati-



va de si narrativa do outro como construção epistêmo-empírica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lucia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica:** diálogos espistêmicos-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 25-49.

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

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola**: por uma infância que voa. São Paulo: Phorte, 2018.

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (ILEEL/UFU). 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**, [*S.l.*], v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

GAVA, Daiane de Melo; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STAMM, Eliana. **A criança como autora do conhecimento**: oficinas estéticas com as infâncias. 1 ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2024.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [*S.l.*], v. 2, n. 2, p. 01–17, jul./dez. 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [*S.l.*], n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. 2. ed. ver. Porto Alegre: Zouk, 2022

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA

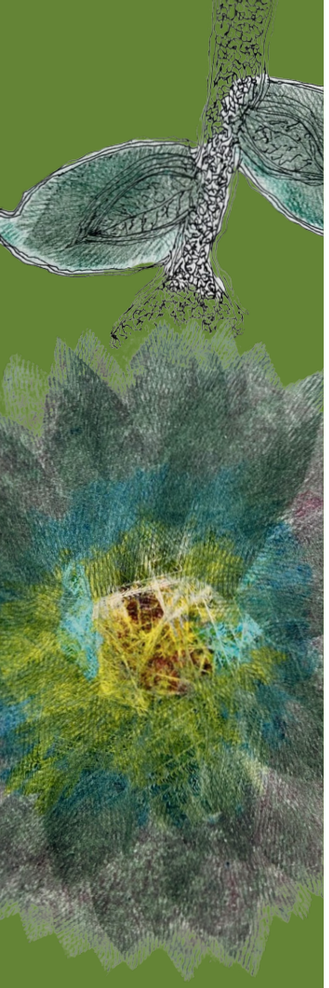
Denise Costa. Sem título. 2023

Eixo

Educação Estética na formação de Professores

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Cultura, Escola e Educação Criadora



A Experiência da Leitura Literária e a Escrita Criativa Nos Anos Iniciais: Em Foco a Mediação "Um Caleidoscópio de Palavras"

Annelise da Cunha Pinto Picoli[43]

Cada um constrói sua própria casa de palavras. Temos um código comum, digamos que são os materiais e as especificações básicas. Mas cada ser humano vai se apropriando do código por meio de suas próprias experiências vitais
Yolanda Reyes (2012)

Introdução

A linguagem é compreendida como uma construção singular, tecida a partir das experiências vividas por cada sujeito (Reyes, 2012). Embora a escola tenha papel fundamental na inserção da criança no universo da cultura escrita, a aprendizagem não se restringe à mera apropriação de códigos e convenções linguísticas. Quando nutrida pela leitura do literário, a criança é convidada a imaginar, interpretar, questionar e atribuir sentidos próprios às palavras, ampliando suas formas de relação com a linguagem. Nesse contexto, a literatura se constitui como experiência estética capaz de mobilizar processos de criação, autoria e invenção. Mais do que um pretexto para o ensino de conteúdos, aqui a literatura é aqui compreendida como uma arte da palavra que, por sua potência estética, possibilita às crianças expandir seus modos de sentir, pensar, imaginar e produzir sentidos.

É a partir dessa compreensão da palavra como matéria viva e potente que a obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha, foi selecionada para compor esta investigação. Reconhecida por sua qualidade artística, a obra convida o leitor a problematizar as convenções da linguagem ao brincar com a nomeação das coisas e tensionar as relações entre palavras e significados, evidenciando o caráter inventivo da linguagem. Somado a isso, as ilustrações dialogam de maneira sensível com o texto verbal, contribuindo para a construção de sentidos. Assim, texto e imagem constituem uma experiência estética integrada, favorecendo que as crianças se aproximem da literatura como arte e, a partir dela, mobilizem processos de imaginação, criação e autoria (Picoli, 2026).

Esta pesquisa teve como objetivo, então, problematizar a relação da criança com a escrita criativa quando esta é nutrida esteticamente pela leitura do literário. A escolha da obra encontra respaldo em Bajour (2020, p. 51), ao afirmar que "[...] a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta". Ao compreender a seleção do livro como o pri-

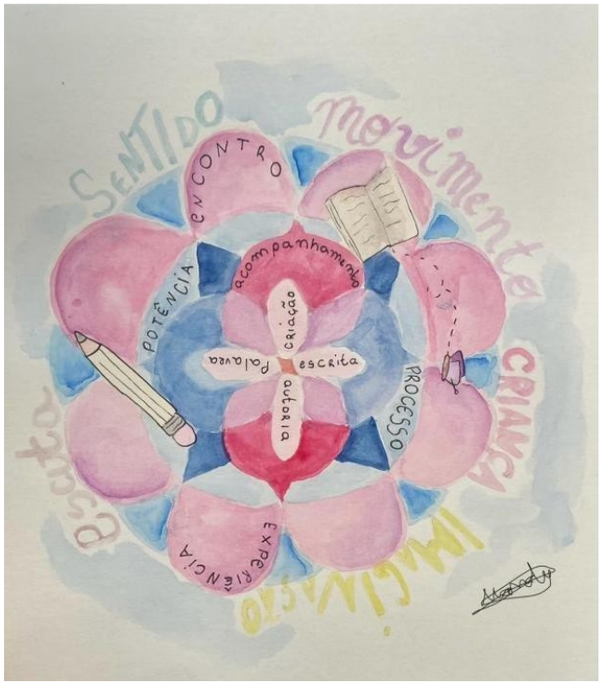
43 Mestre em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Brasil.annelisepicoli@univali.br

meiro movimento de abertura para a experiência literária, a intervenção buscou criar condições para que as crianças estabelecessem uma relação sensível com a narrativa possibilitando o jogo e a reflexão com as palavras. Nessa perspectiva, a mediação literária é compreendida como um espaço de continuidade da experiência estética, no qual a conversa sobre a obra possibilita às crianças revisitar a narrativa, compartilhar suas impressões e produzir novos sentidos (Picoli, 2026).

A intervenção teve início com um convite para que crianças se dirigissem à biblioteca da escola. A escolha desse espaço se deu por compreendê-lo como um lugar simbólico de encontro com a palavra literária. Enquanto espaço propositor, a biblioteca favoreceu a criação de uma ambiência distinta da sala de aula, mobilizando a curiosidade, a imaginação e a disponibilidade das crianças para a experiência estética com a literatura.

Essa abordagem dialoga com as reflexões de Neitzel, Uriarte e Santos (2020) sobre a oferta da literatura na escola a partir da perspectiva da experiência e da educação estética. Para as autoras, mediações adequadas não apenas aproximam a criança do texto, mas também provocam o deleite e o gosto pelo literário, experiência que se constrói para além da cognição, envolvendo sentidos e afetos e respeitando a função estética e artística da literatura.

Figura 1 – Caleidoscópio como metáfora do rearranjo contínuo de sentidos na mediação literária.



Fonte: Ilustração de Amanda de Souza, 2026. Texto e acervo da autora.

Metodologia

Este artigo descreve uma das intervenções desenvolvidas no âmbito de uma

pesquisa de mestrado realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, orientada pelo método da cartografia. Inspirada nas proposições de Passos, Kastrup e Escóssia (2009), a cartografia compreende a pesquisa como acompanhamento de processos, recusando percursos previamente definidos e assumindo a produção de conhecimento como um movimento rizomático, em que os sentidos são constituídos nas relações estabelecidas ao longo da investigação. A pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estruturou-se em quatro intervenções pedagógicas voltadas à experiência da leitura do literário e à escrita criativa: "Entrar no jardim: primeiros encontros com a palavra literária"; "As línguas das árvores e outras invenções de infância: mediações literárias sobre Cantigas por um passarinho à toa"; "Um caleidoscópio de palavras: mediações literárias da obra Marcelo, marmelo, martelo"; e "A poesia em pequenas doses: uma experiência de leitura com o livro Três gotas de poesia" (Picoli, 2026). O objetivo geral da pesquisa consistiu em problematizar como a criança se relaciona com a escrita criativa quando nutrida esteticamente pela leitura do literário.

Entre as ações realizadas, este texto dedica-se à intervenção "Um caleidoscópio de palavras: mediações literárias da obra *Marcelo, marmelo, martelo*", desenvolvida a partir do livro de Ruth Rocha. Fundamentado nos estudos de Picoli (2026), Neitzel, Uriarte e Santos (2020), Ramos e Marangoni (2016), Nunes e Sperrhake (2022) e Reyes (2012), este artigo discute as relações entre a experiência da leitura do literário e a escrita criativa nos anos inciais. Ao compreender a literatura em sua função estética e artística, busca-se evidenciar como essa vivência favorece o desenvolvimento de produções autorais pelas crianças.

Para a análise da intervenção, destacam-se duas pistas cartográficas que orientaram o percurso investigativo. A primeira é a política da narratividade, compreendida como o reconhecimento de que toda escrita implica uma tomada de posição ética, estética e política diante do mundo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). A segunda diz respeito ao acompanhamento de processos, que desloca o foco da pesquisa da busca por resultados previamente esperados para a atenção aos movimentos produzidos ao longo da experiência. Assim, a análise privilegiou as variações que emergiram nas falas das crianças durante a mediação literária e a escrita criativa, acompanhando a processualidade da experiência e os modos singulares pelos quais elas produziram sentidos, reinventaram a linguagem e construíram novas possibilidades de relação com a palavra literária.

Resultados

No decorrer da mediação literária, as crianças revisitaram diferentes passagens da narrativa e retomaram as invenções linguísticas do personagem, expandindo o diálogo para além da simples recordação dos acontecimentos da história. Ao comentarem palavras como "bola", "travesseiro" e "mesa", iniciaram um questionamento sobre as formas de nomear os objetos do cotidiano, transformando o diálogo em um

exercício de reflexão sobre a linguagem. Nesse movimento, ao compartilharem percepções e estabelecerem relações com suas próprias vivências, as crianças reconheceram a possibilidade de reinventar e ressignificar as palavras.

Esse processo tornou-se ainda mais evidente na fala do aluno identificado pelo codinome Roberto. Ao refletir sobre as expressões "bom lunário" e "bom solário", associou o termo *lunário* à lua e à noite; assim como realizou a associação do termo *solário* ao sol e ao dia. Embora tais expressões integrem o universo ficcional da obra, a criança mobilizou conhecimentos sobre a natureza para construir uma explicação coerente para as invenções do personagem. Nessa perspectiva, a mediação literária constitui "um espaço de investigação da linguagem" (Picoli, 2026, p. 76), que favorece a elaboração de hipóteses, a experimentação de diferentes sentidos e a ampliação da relação com a palavra literária.

A resposta das crianças à proposta evidenciou um profundo envolvimento com o jogo linguístico instaurado pela obra. Entre as criações, destacou-se a expressão "ligador de pessoas", atribuída a um celular de brinquedo. Ao deslocar a função técnica do objeto para a dimensão relacional, a criança produziu uma nomeação que extrapola a simples identificação funcional, revelando um olhar sensível para aquilo que o objeto possibilita nas relações humanas. Nesse movimento, a linguagem deixa de operar apenas como um sistema de designação para tornar-se um espaço de criação, no qual as palavras traduzem modos singulares de perceber e significar o mundo. Tal invenção demonstra que a experiência estética com a literatura reverberou na escrita criativa, autorizando a criança a experimentar a linguagem para além de seus usos convencionais.

As produções das crianças evidenciam que a experiência de leitura não permaneceu circunscrita ao encontro com o livro, mas ampliou a maneira de interagir com a linguagem. Ao renomearem os objetos, não buscaram respostas corretas nem reproduziram modelos preestabelecidos; ao contrário, experimentaram a palavra como possibilidade de criação, deslocando seus usos habituais e produzindo novos significados para o cotidiano. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Nunes e Sperrhake (2022), para quem a leitura literária é uma prática constituída na interação entre texto, leitor e mediação, em um processo contínuo de produção e compartilhamento de sentidos. Sob esse prisma, a escrita criativa revela-se como um desdobramento da experiência estética, e não como uma atividade desvinculada do ato de ler.

A atenção cartográfica permitiu acompanhar esses movimentos, deslocando o foco da pesquisadora dos resultados finais para os processos de criação vivenciados pelas crianças no encontro com a literatura. Mais do que identificar produtos da escrita criativa, interessou à investigação acompanhar as variações que emergiram nessa relação das crianças com a linguagem, evidenciando como a leitura literária mobilizou novas formas de perceber, nomear e significar o mundo.

Foi nesse fluxo que emergiu a metáfora do "caleidoscópio de palavras", utilizada para compreender a multiplicidade de sentidos produzidos pelas crianças. Assim

como um caleidoscópio reorganiza as mesmas peças em novas composições a cada giro, a linguagem revelou-se em constante movimento: as palavras permaneceram as mesmas, mas os sentidos produzidos a partir delas transformaram-se continuamente. Ao interpretarem as invenções de Marcelo e expressões como "bom lunário" e "bom solário" ou ao criarem termos como "ligador de pessoas", as crianças não romperam com a linguagem convencional, mas a deslocaram, reorganizando seus elementos para produzir novas possibilidades de significação. Cada invenção revelou um novo arranjo desse caleidoscópio, evidenciando que a escrita criativa não nasce de uma relação literal com a língua, e sim da liberdade de experimentar outras formas de compor com as palavras.

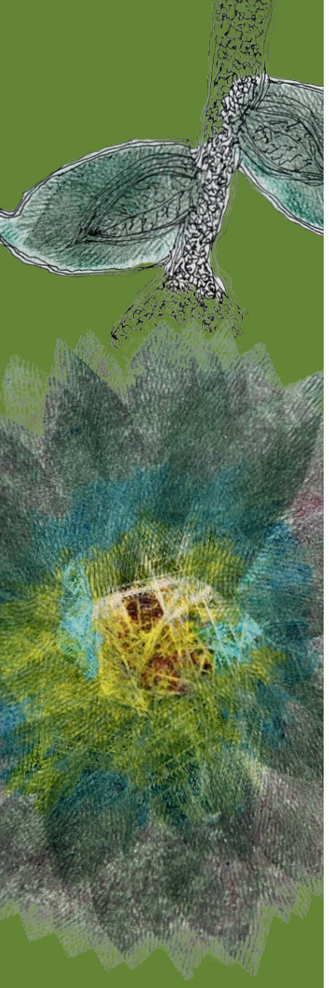
Sob essa perspectiva, a cartografia mostrou-se potente ao acompanhar tais deslocamentos sem antecipar resultados ou estabilizar interpretações, voltando-se à singularidade dos processos vividos pelas crianças. Como afirmam Ramos e Marangoni (2016, p. 79), "[...] o improvável e o ilógico são amigos da infância, quando a fantasia ignora a fronteira do pensamento racional." Foi justamente nesse território de abertura ao improvável que a literatura favoreceu a emergência de gestos autorais, permitindo que as crianças experimentassem a linguagem como espaço de criação, imaginação e invenção. Assim, a experiência da leitura literária nutriu a escrita criativa não pela transmissão de modelos, mas pela abertura de um campo de possibilidades, no qual cada palavra pôde ser reorganizada, como em um caleidoscópio, para fazer surgir novos modos de dizer, pensar e habitar o mundo.

Considerações finais

As reflexões produzidas durante a mediação literária desdobraram-se em um convite à experimentação. O objetivo desta pesquisa, de problematizar a relação da criança com a escrita critiva, foi experimentado através das intervenções pedagógicas. E, neste artigo, realizou-se a descrição mais aprofundada de uma das intervenções literárias, o "Caleidoscópio das palavras", desenvolvido a partir da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha.

Inspiradas pelas invenções linguísticas do personagem Marcelo, as crianças foram estimuladas a percorrer a sala de aula, escolher objetos do cotidiano e atribuir-lhes novos nomes, exercitando a liberdade criativa inaugurada pela obra. A proposta foi acolhida com entusiasmo pelo grupo, que, ao observar os objetos ao seu redor, buscou novas possibilidades de nomeação. Mais do que reproduzir a experiência do personagem, as crianças passaram a experimentar e explorar a linguagem como um campo de criação, exercitando diferentes maneiras de olhar, significar e reinventar o mundo por meio das.

Ao retomar a reflexão de Yolanda Reyes (2012), que inaugura este artigo, compreende-se que a experiência da leitura do literário possibilitou às crianças ampliar suas próprias "casas de palavras". As análises evidenciaram que, ao serem convidadas a habitar a linguagem de forma estética, elas puderam reorganizar palavras, imaginação e experiências, produzindo sentidos singulares sobre o mundo. Mais do que



aprender novos nomes ou escrever de maneira criativa, experimentaram a linguagem como uma construção viva, tecida pelas vivências compartilhadas com a literatura. É nesse movimento que reside a potência da mediação literária: oferecer às crianças oportunidades para que construam, ampliem e reinventem suas próprias casas de palavras.

Referências

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

NEITZEL, Adair de Aguiar; URIARTE, Mônica Zewe; SANTOS, Amanda Demétrio dos. Nutrição estética pela leitura do literário. In: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (org.). **Cultura, escola e educação criadora:** mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020. p. 117-139.

NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata. Texto literário infantil: a compreensão da leitura e da linguagem literária. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 21-38, jan./abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v35i1p21-38.

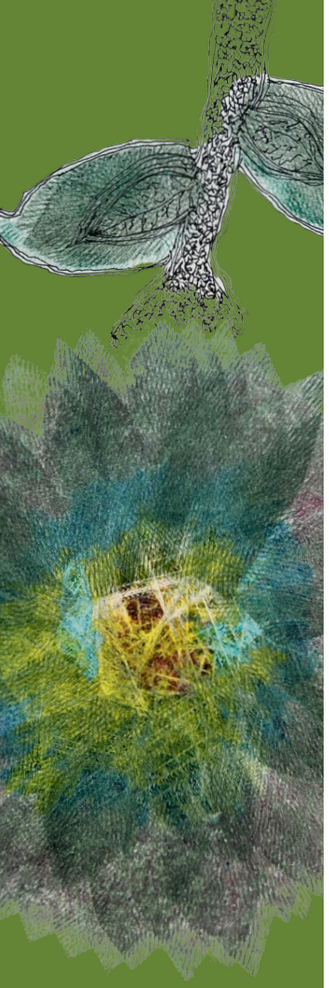
PICOLI, Annelise da Cunha Pinto. **Tecendo sentidos:** a experiência da leitura literária e a formação da escrita criativa nos anos iniciais. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2026.

RAMOS, Flávia Brocchetto; MARANGONI, Marli Cristina Tasca. Ecos da poesia no leitor mirim. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 67-92, maio/ago. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0113.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar:** literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo**. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra, 2011.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação e outros ensaios**. Lisboa: Quetzal, 2022.



Experiências Estéticas para a Formação Integral na Educação Infantil

Josiane Carneiro de Souza Vieira[44]
Patrícia Segundo Hofelmann[45]
Jane Mery Richter Voigt[46]

Introdução

A escola, em tempo integral, tem se consolidado, no cenário educacional contemporâneo, como uma possibilidade de ampliação das experiências educativas, indo além da simples extensão da jornada escolar. No entanto, mais do que ampliar o tempo, interessa compreender como esse tempo é vivido e quais experiências formativas ele possibilita no cotidiano das crianças.

Nessa perspectiva, o tempo ampliado pode favorecer vivências que considerem o sujeito em sua integralidade, articulando dimensões cognitivas, sociais, emocionais, culturais e sensíveis no processo educativo. Entre essas dimensões, destaca-se a educação estética, compreendida não apenas como produção artística, mas como forma de sentir, perceber, interpretar e atribuir sentidos ao mundo. Trata-se de uma dimensão constitutiva da formação humana, a qual se constrói nas relações, nas experiências e nos modos de interação com o outro, com o espaço e com a cultura. Assim, tais experiências não apenas enriquecem o currículo, como também tensionam modelos tradicionais de escolarização, especialmente, quando inseridas no contexto da escola em tempo integral (Arroyo, 2012).

Conforme destacam Ferreira, Aragão e Pucci (2022), "[...] a estética da qual se fala é socialmente desenvolvida e apropriada na medida em que se atribui significados e se relaciona no coletivo". Nessa direção, compreender a educação infantil como um espaço de produção de experiências estéticas implica reconhecer o cotidiano como um território potente de aprendizagem, no qual as crianças interagem, exploram, criam e atribuem sentidos ao mundo.

Desse modo, a escola se configura como um espaço privilegiado para a construção dessas experiências, especialmente, quando organiza práticas pedagógicas que valorizam a investigação, o brincar, a experimentação, a escuta sensível e a expressão por múltiplas linguagens.

Nessa mesma direção, Moll (2012) ressalta que a escola em tempo integral não se define apenas pela ampliação da jornada escolar, mas pela possibilidade de reorganizar tempos, espaços e experiências educativas, favorecendo práticas mais integradoras e significativas.

Embora este estudo se debruce sobre registros pedagógicos produzidos em

[44] Mestranda em Educação pela Univille Bolsista Fapesc. Brasil. E-mail: josianecarneiro09@gmail.com
[45] Mestranda em Educação pela Univille. Patrícia Segundo Hofelmann. Brasil. E-mail: pshlarissa@gmail.com
[46] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille. E-mail: jane.mery@univille.br.

um contexto que não se configura como escola em tempo integral, as experiências analisadas permitem refletir sobre práticas que podem ser potencializadas nesse modelo de organização escolar. Parte-se, portanto, do entendimento de que a escola, em tempo integral, não cria, por si só, experiências estéticas, contudo pode ampliá-las, qualificá-las e sustentá-las no cotidiano educativo. Tal compreensão dialoga com Moll (2012), ao afirmar que a educação integral não se reduz à ampliação da jornada, mas requer um projeto educativo que articule tempos, espaços, saberes e experiências.

A partir desse contexto, o estudo toma como referência registros pedagógicos produzidos no cotidiano da educação infantil, nos quais se evidenciam práticas que mobilizam experiências estéticas, tais como propostas de exploração com argila, produções com elementos naturais, atividades de desenho, experimentações sensoriais, uso da fotografia e situações de criação por múltiplas linguagens. Tais vivências constituem-se como possibilidades formativas que articulam sensibilidade, imaginação, expressão e interação, permitindo refletir sobre suas potencialidades no contexto da escola em tempo integral.

Nesse cenário, apresenta-se a seguinte problemática: como experiências estéticas, evidenciadas em registros pedagógicos da educação infantil, contribuem para a formação integral das crianças, e quais são suas potencialidades quando relacionadas ao contexto da escola em tempo integral?

Por conseguinte, o objetivo deste estudo é analisar experiências estéticas presentes em registros pedagógicos da educação infantil, discutindo suas contribuições para a formação integral e suas potencialidades no contexto da escola em tempo integral. Essa proposição ancora-se na compreensão de formação integral humana, defendida por Arroyo (2012), o qual entende a educação como um processo envolvendo múltiplas dimensões da vida humana, para além do domínio cognitivo, incluindo aspectos sensíveis, culturais e expressivos. Ao mesmo tempo, dialoga com Moll (2012), ao considerar que a educação em tempo integral exige a qualificação das experiências educativas por meio da articulação entre tempos, espaços e práticas pedagógicas.

Métodologia da pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, configurando-se como um relato de experiência fundamentado na análise de registros pedagógicos produzidos em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado no norte catarinense. A investigação assume natureza interpretativa, na medida em que busca compreender os significados presentes nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar. O acompanhamento das práticas pedagógicas ocorreu durante duas semanas consecutivas, por meio de observações, registros e análises das propostas desenvolvidas com as crianças, constituindo um recorte situado do cotidiano educativo, voltado à compreensão das experiências vivenciadas naquele contexto específico.

De acordo com Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa possibilita in-

terpretar os fenômenos educacionais em seu contexto natural, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e às relações estabelecidas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a pesquisa volta-se para a compreensão das experiências estéticas vivenciadas pelas crianças, tomando os registros pedagógicos como fonte privilegiada de análise.

A proposta pedagógica da instituição, ***lócus*** do relato de experiências, valoriza a educação estética como componente da formação integral, sendo desenvolvida pelos docentes que atuam na escola. As reflexões analíticas foram construídas em diálogo com a coordenação pedagógica, contribuindo para a problematização e interpretação das experiências vivenciadas.

Os registros analisados contemplam descrições do cotidiano pedagógico, incluindo momentos de acolhimento, propostas investigativas, experiências com elementos da natureza, atividades de exploração sensorial, práticas de expressão por meio de diferentes linguagens e interações entre as crianças. A utilização dos registros pedagógicos como fonte de análise fundamenta-se nas contribuições de Ostetto (2017), a qual compreende o registro como um instrumento de reflexão e produção de conhecimento sobre a prática pedagógica, tornando visíveis os processos de aprendizagem e as experiências vividas pelas crianças.

Importa destacar que os dados analisados não foram produzidos em uma escola em tempo integral. Ainda assim, ao serem analisados, evidenciam práticas e experiências que permitem refletir sobre possibilidades de ampliação e qualificação do tempo educativo. Nesse viés, a análise dos registros foi orientada por uma perspectiva interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos às experiências estéticas no cotidiano da educação infantil.

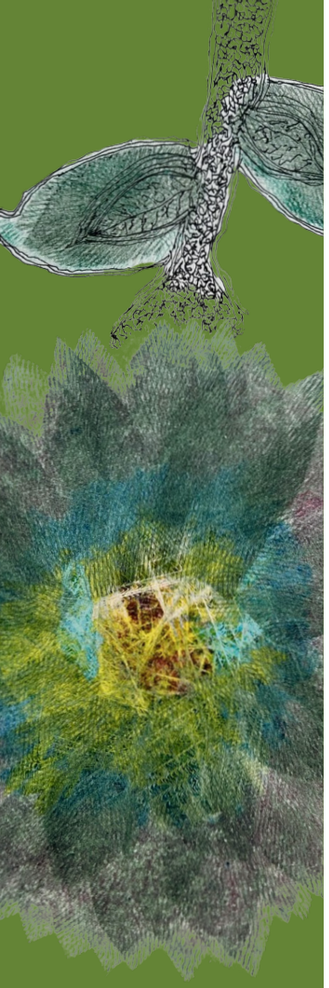
Para além da descrição de práticas, o estudo procurou evidenciar como essas experiências se constituem como espaços de produção de conhecimento, sensibilidade e interação. A análise dos registros permitiu identificar recorrências, intencionalidades pedagógicas e formas de participação das crianças, compreendendo-as como indícios das potencialidades formativas dessas vivências.

Logo, o estudo está vinculado a duas pesquisas de mestrado as quais investigam o currículo da escola em tempo integral para uma formação humana integral, e conta com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Análise e discussão dos resultados

A análise dos registros pedagógicos evidencia que as experiências estéticas atravessam o cotidiano da educação infantil, manifestando-se em práticas que articulam sensibilidade, corpo, imaginação e investigação. Acima de atividades isoladas, tais experiências se configuram como modos de viver e significar o cotidiano escolar.

Entre as situações observadas, destacam-se propostas como a manipulação de argila, a construção de cartazes com elementos naturais, o uso da fotografia e as



produções com diferentes materiais gráficos. Nessas experiências, percebe-se não apenas o envolvimento das crianças, mas também a possibilidade de expressão de suas singularidades.

Assim, essa compreensão encontra respaldo na perspectiva de formação integral defendida por Arroyo (2012), ao reconhecer que o desenvolvimento humano envolve múltiplas dimensões que extrapolam o cognitivo. Ao mesmo tempo, dialoga com Moll (2012), ao evidenciar práticas pedagógicas que integram diferentes linguagens contribuem para qualificar o tempo educativo, particularmente, no contexto da escola em tempo integral.

Na construção de cartazes com elementos naturais, por exemplo, as crianças exploraram materiais de forma livre, criando composições próprias. Esse movimento evidencia uma ruptura com práticas padronizadas e reforça a importância de reconhecer a criança como sujeito que produz cultura (Rangel; Carvalho, 2022).

As propostas com o uso de fotografia favoreceram o desenvolvimento de um olhar sensível e investigativo, enquanto o desenho, aliado à diversidade de materiais, ampliou as possibilidades expressivas, integrando imaginação, emoção e linguagem. Nessa conjuntura, as produções artísticas podem ser compreendidas como formas de pensamento, conforme destacam Rangel e Carvalho (2022).

As práticas analisadas também evidenciam o currículo em ação. De acordo com Sacristán (2017), o currículo se concretiza nas práticas cotidianas e nas interações, ultrapassando a dimensão prescritiva dos documentos. Assim, as experiências estéticas revelam um currículo vivo, construído nas relações e nas vivências das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à participação das famílias, convidadas a apreciar as produções das crianças. Essa aproximação fortalece vínculos e amplia o caráter social das experiências, em consonância com a perspectiva de formação integral defendida por Arroyo (2012) e Moll (2012).

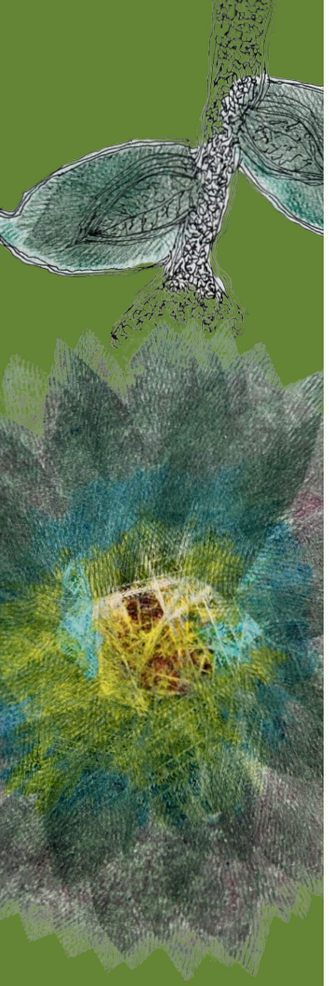
As experiências analisadas indicam que práticas, envolvendo exploração, criação e investigação, demandam tempo para experimentar, revisitar, compartilhar e ressignificar. Esse aspecto torna-se central quando relacionado à escola em tempo integral, uma vez que evidencia qualificar o tempo vivido pelas crianças.

Dessa forma, as experiências analisadas não apenas evidenciam a presença da educação estética, mas revelam seu potencial como eixo estruturante da formação integral, em especial, quando articuladas à perspectiva da escola em tempo integral.

Considerações finais

Portanto, a análise dos registros pedagógicos permitiu compreender que as experiências estéticas estão profundamente presentes no cotidiano da educação infantil, não como atividades pontuais, mas como parte constitutiva das formas de viver, sentir e aprender das crianças.

Mais do que confirmar sua presença, o estudo evidencia seu potencial forma-



tivo, ao mobilizar diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a formação integral, além de se apresentar como um ideal abstrato, também se apresentou como algo que se concretiza nas práticas cotidianas, nas interações e nas experiências vividas.

Embora o estudo não tenha sido realizado em uma escola em tempo integral, os dados analisados permitem afirmar que tais experiências encontram, nesse contexto, possibilidades de ampliação e aprofundamento. No entanto, isso só se efetiva quando há intencionalidade pedagógica e compromisso com práticas que valorizem a criança em sua integralidade.

Sendo assim, pensar a escola em tempo integral implica, sobretudo, repensar o modo como o tempo é organizado e vivido, de modo que ele possa sustentar experiências significativas, sensíveis e formadoras.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GATTI, Bernadete Angelina. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

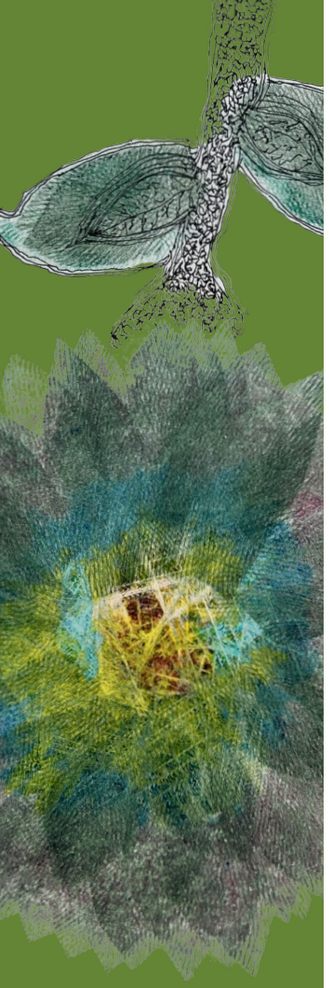
DUTRA, Juçara; MOLL, Jaqueline. Educação integral no Brasil: trajetórias, concepções e políticas públicas. In: MOLL, Jaqueline (org**.). Caminhos da educação integral no Brasil.** Porto Alegre: Penso, 2018.

FERREIRA, Luciana Haddad; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de; PUCCI, Renata Helena Pin. Experiência e sensibilidade: contribuições da educação estética para a formação docente continuada. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 366-384, 2022. DOI: 10.5935/2238-1279.20210158

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

RANGEL, Susana; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org**.). Arte contemporânea e educação infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.



A Chama da Linguagem: o Mito no Ensino de Inglês como Forma de Conhecimento e Formação Humana

Alessandra dos Santos[47]

Introdução

Estar em sala de aula em tempos de pressa, conteúdos efêmeros e produtividade exacerbada tem se tornado um desafio cada vez maior. No âmbito do ensino de uma segunda língua, compreender profundamente os múltiplos papéis que o professor pode assumir traz ainda mais responsabilidade à prática docente. Portanto, para ensinar inglês, sem que esse ato se reduza a uma atividade técnica e mensurável, é importante que haja uma reflexão constante por parte do professor sobre as possibilidades formativas, para que estas valorizem a diversidade de vozes e o contexto local das singularidades da sala de aula. O ensino torna-se um ato prometeico que desafia o produtivismo e busca reacender o sentido humano da linguagem.

O mito e a experiência estética

Nessa perspectiva, conceber uma aula que valorize as experiências e materialidades dos indivíduos vem ao encontro das narrativas mitológicas. Tal como Prometeu, ao "acender a chama da consciência crítica", o professor propõe espaços de encontros e ressonâncias (Larrosa, 2019). Assim sendo, a linguagem simbólica do mito, atemporal e capaz de expressar diversos aspectos da condição humana em todas as suas metamorfoses, pode tornar o aprendizado muito mais significativo, já que o conecta com as experiências da vida. Conforme Eliade (1972, p. 6), quando compreendido como "vivo", o mito fornece modelos para a conduta humana, conferindo-lhe então significação e valor existencial. Além disso, por se tratar de uma "realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas", o mito pode agir como ponte que abre espaço em sala de aula para um processo de formação mais sensível e emancipador.

No contexto de formação constante na docência de inglês, nota-se o quanto a rigidez de certos modelos pedagógicos pode inibir a criatividade e o desejo dos estudantes. Mesmo após muitas mudanças e avanços no que tange ao ensino e à percepção de aprender uma segunda língua, muitos professores ainda buscam um método infalível e milagroso para ensinar seus alunos. Nessa discussão, não se entra no mérito do alcance de competências comunicativas como fluência e precisão, objetivos válidos ao se tratar do ensino de outro idioma, mas questionam-se possibilidades de ampliar o entendimento sobre a língua e seu aprendizado. De que forma engajar um aluno a aprender uma segunda língua em seus aspectos mais profundos,

[47] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) Brasil. E-mail: alessandra.santos@univali.br

fugindo do tecnicismo? Seria possível trazer à luz tantas questões sem o castigo do cansaço que o sistema atual impõe?

Esses questionamentos vêm, há tempos, instigando o olhar para um trabalho mais estético e sensível, principalmente porque atuar com o ensino de língua inglesa pressupõe a função de ensinar a referida língua. Porém, de que forma? Ao longo de diversas instituições e salas de aula, da formação de alunos e professores, bem como da própria prática docente, percebe-se cada vez mais a necessidade da valorização da experiência, pois é ela que dá sentido à educação. Eis, portanto, o desafio do professor de segunda língua: como estabelecer objetivos que equilibrem a precisão linguística, a comunicação, a sensibilidade e a autoria do aprendiz? É possível articular competência linguística, comunicativa e estética?

Talvez a ideia seja justamente acender o fogo e ver por onde ele se espalha; partilhar com o aluno as nuanças de que a língua não se explica só pela linguística e deixar-se atravessar pelos encontros desencadeados. Percursos imprevisíveis, como um rizoma, conforme Deleuze e Guattari (1995, v.1, p. 23):

> Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem (...). Não existe um locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade de língua homogênea. A língua é, segundo uma fórmula de Weinreich, uma "realidade essencialmente heterogênea.

No decorrer da disciplina de Narrativas Mitológicas na Educação Básica e Superior, do Programa de Mestrado em Educação na Univali, consolidou-se o pensamento de ampliar as potencialidades de ensino de inglês ao se trabalhar o mito em sala de aula. A ideia, no entanto, é concebê-lo como uma "história verdadeira", que trata da origem, do princípio e do porquê das coisas, mas sem priorizar o tecnicismo.

Além da língua, das estruturas e do "enredo", o aluno poderá se reconhecer e compreender o sentido de suas ações, ou das ações humanas em geral. Mais do que ensinar a língua, trata-se de proporcionar encontros capazes de nutrir o desejo de expressão, a curiosidade pelo outro e o reconhecimento de si em uma forma simbólica de conhecimento.

Essa estrutura simbólica, portanto, quando incorporada à tarefa educativa, pode proporcionar a experiência estética como espaço de sensibilidade, pausa e transformação (Larrosa, 2019). Contudo, é importante que essa mediação não seja meramente uma ferramenta didática conduzida pela racionalidade. É fundamental manter a atenção à responsabilidade de ensinar, já que, como proposto por Freire (1987), trata-se de um ato político e afetivo, que implica engajamento ético e político com o mundo e com o outro. Ao se assumir, então, o mito como forma de conhecimento e mediador da experiência estética, é possível percebê-lo como uma ponte entre o saber e o sentir. Nesse sentido, ensinar torna-se o processo de conectar a razão à sensibilidade, o caminho entre o mundo ordinário e o simbólico, pelo qual professor e

alunos criam sentidos e constroem suas subjetividades.

O poder simbólico do ensino de línguas

Trazendo toda essa reflexão para o ensino de língua inglesa, nota-se que o caminho pode se mostrar um pouco mais longo. Primeiramente, para que haja profundidade no aprendizado, é necessário distanciar a concepção de língua como mero sistema de estruturas funcionais. Nesse momento, é possível perceber o primeiro desafio do professor de inglês, que é estabelecer de forma clara e consciente a concepção de língua que orienta a sua prática. Conforme Kramsch (2021, p. 4):

> (...) os aprendizes geralmente acreditam que os elementos desse código (segunda língua) possuem significados que podem ser encontrados no dicionário, que esses significados constituem informações passíveis de serem recuperadas em textos e reproduzidas em conversas, e que o único problema em compreender e ser compreendido pelos outros consiste em codificar e decodificar mensagens corretamente, de acordo com regras impostas por uma determinada comunidade de falantes nativos[48] (tradução nossa).

É claro que não se exclui a importância de ensinar as estruturas, vocabulários e símbolos convencionais, mas conceder ao aluno um poder simbólico de construir os seus próprios sentidos, por meio da vivência da língua. A experimentação da língua como espaço de criação e pertencimento simbólico é o que dá o verdadeiro sentido no aprendizado. Essa visão ampliada requer do professor o entendimento do poder simbólico da linguagem, que, segundo Kramsch (2021, p. 6), "não se resume à intenção de alguém dominar ou exercer poder sobre outra pessoa, ele se manifesta por meio de seus efeitos". Em outras palavras, o professor deve ter a consciência de que não é somente um transmissor de estruturas comunicativas neutras, mas sim um mediador de encontros interculturais, nos quais o aprendiz pode ter experiências de sentido que atravessem as dimensões racionais e sensíveis.

A linguagem, sob a ótica de Deleuze e Guattari (1995), não é mero sistema de representação do real, mas um agenciamento coletivo de enunciação, atravessado por forças, vozes e afetos que constituem o humano em sua potência criadora. Nessa perspectiva, ensinar uma segunda língua não significa transmitir regras ou reproduzir modelos, mas habitar um território simbólico em devir, rizomático, onde múltiplas vozes se cruzam e se reinventam. O mito, entendido aqui como forma primordial de linguagem e conhecimento (Eliade, 1972), insere-se nesse mesmo campo: ele não descreve o mundo, mas o cria e recria pela palavra. Assim como o mito, o ato de ensinar uma língua estrangeira é um gesto de fundação e de reinvenção simbólica, em que o sujeito aprende não apenas a nomear, mas a habitar outros modos de ser e de sentir.

[48] (…) learners generally believe that the elements of this code have meanings to be found in the dictionary, that these meanings constitute information that can be retrieved from texts and reproduced in conversation, and that the only problem in understanding and getting understood by others consists in properly encoding and decoding messages according to rules imposed by a given community of native speakers.

O mito de Prometeu na formação de professores

A partir das reflexões apresentadas, propõe-se um caminho de mediação em língua inglesa que toma o mito de Prometeu como ponto de partida para a construção de uma experiência estética no contexto da formação de professores de segunda língua. A mediação, nesse contexto, busca articular a sensibilização, a reflexão e a compreensão do mito ao ensino do idioma, buscando favorecer a implicação dos sujeitos ao longo do processo. Importante reforçar que talvez essa aplicação não se relacione com o ato de ensinar o mito, mas sim com o de criar condições para que a experiência estética aconteça, deslocando a linguagem de sua visão instrumentalista para um espaço de construção de sentidos e abertura de possibilidades formativas.

Partindo de um momento de nutrição estética, que consiste na sensibilização dos sujeitos, a possibilidade de utilizar estímulos simbólicos para abrir a percepção se mostra indispensável, já que, antes de compreender, é preciso sentir.

Figura 1 – Imagem de abertura

Fonte: Produzida pela autora.

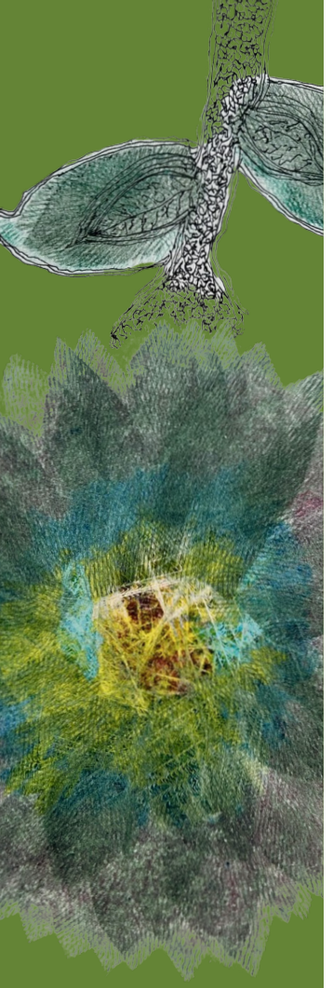
Figura 2 – *Prometheus Bound*

Fonte: Rubens (1611-1612).

Com o uso das imagens acima e perguntas disparadoras, abrem-se caminhos para a construção de sentidos. Portanto, a imagem do fogo e os dizeres *"The fire bringer"*, sem qualquer explicação lógica e racional imediata, podem criar condições para que os sujeitos se permitam ser afetados. As propostas para a primeira reação estética buscam abrir a discussão, como: *"What do you see first: the fire, the darkness, the words, or something else?"; "What feelings does this image provoke in you?"; "Does this fire seem dangerous, sacred, beautiful, violent, warm, or liberating?"*[49]

Posteirormente, considerando o potencial da arte, a seleção da pintura *"Prometheus Bound"*, de Peter Paul Rubens (1611-1612), busca instigar a observação atenta e sensível. Perguntas como *"What textures do you see?", "What sounds do*

[49] "O que você vê primeiro: o fogo, a escuridão, as palavras ou outra coisa?"; "Que sentimentos essa imagem desperta em você?"; "Esse fogo parece perigoso, sagrado, bonito, violento, acolhedor ou libertador?"



you imagine in this moment?" e *"What emotions rise in your chest as you look?"*[50], entre outras, soam como norteadoras para seguir com as percepções do indivíduo sem de fato informar ou explicar, permitindo a abertura à experiência estética.

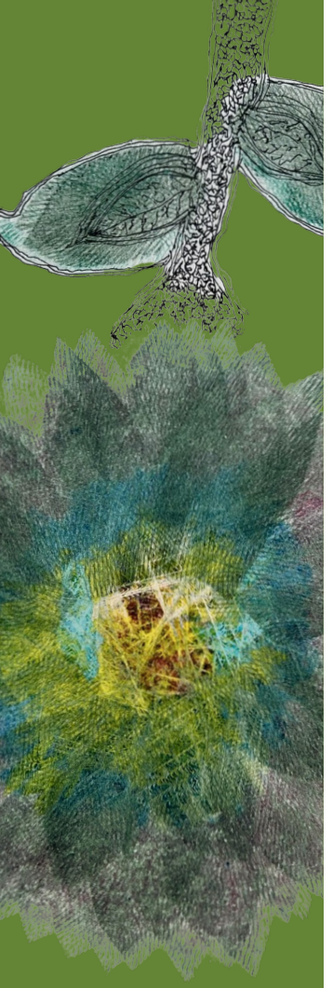
Ao se criarem essas condições, os sujeitos são convidados a construir hipóteses sobre a narrativa do mito, sem que este seja trabalhado de forma tecnicista. Dessa forma, nesse contexto de indivíduos já afetados e mobilizados, é possível que se perceba uma relação mais significativa com a narrativa a ser apresentada, seja em formato escrito ou audiovisual. Após o contato com o mito de Prometeu, não há apenas um momento de interpretação da leitura, mas sim um processo constituído de reações e sentidos, nos quais é importante priorizar a expressão dos afetos para então problematizar a dimensão simbólica do mito. Nesta proposta, especificamente, os elementos que fogem do sentido literal e trazem a reflexão sobre a docência podem ser visualizados na discussão de elementos como o fogo roubado, a atitude rebelde de Prometeu, a punição estabelecida por Zeus, a condição humana, entre outros.

Essa transposição do mito e seus elementos para o contexto da docência pode ser justamente a "virada de chave" na experienciação da linguagem. A língua como expressão, o professor como mediador dos encontros e a potencialidade formativa dos mitos possibilitam o entendimento do ensino como um ato de partilha, trazendo as reflexões acerca das questões levantadas neste artigo. Não se trata, portanto, de transmitir estruturas mensuráveis somente, como a segunda língua, mas sim de permitir o atravessamento por uma narrativa que não se instrui ou explica. Obviamente, essa organização não é proposta como uma forma rígida e nem com um direcionamento interpretativo, mas sim como a criação de uma atmosfera em que o licenciando, futuro professor de inglês, deixe-se afetar pela experiência, ao longo dos deslocamentos e atravessamentos que ocorrem.

Neste processo de construção, a compreensão do mito como forma de conhecimento (Eliade, 1972) e como expressão da condição humana trazem possibilidades formativas que constituem um movimento que se constrói progressivamente, priorizando a implicação dos sujeitos no encontro com a narrativa e indo além do sentido literal. Assim, trabalhar com o mito não seria uma mera transmissão, mas sim a compreensão da emancipação intelectual do aluno, que é capaz de produzir sentidos por si só, conforme Rancière (2002).

Por fim, a proposição de uma mediação baseada no mito de Prometeu evidencia que o ensino de língua inglesa pode se constituir como espaço de experiência estética e formação humana, no qual linguagem, mito e docência se entrelaçam. Ainda que não se trate de uma aplicação empírica, a proposta permite vislumbrar práticas pedagógicas que ultrapassam o tecnicismo e favorecem a construção de uma relação mais sensível e significativa com a língua e com o ensinar.

50 "Que texturas você vê?"; "Que sons você imagina neste momento?"; "Que emoções surgem no seu peito enquanto você olha?"



Conclusão

Ao acender no aluno o desejo de compreender, sentir e dizer o mundo em outra língua, tem-se então o ato prometeico da partilha da chama. Kramsch (2021) reforça essa dimensão ao compreender a língua como poder simbólico, um espaço em que identidades se negociam e novos significados emergem, um terreno fértil para a imaginação e o encontro intercultural. Para Larrosa (2019), o aprendizado torna-se experiência quando algo nos acontece e nos transforma; e Rancière (2002) lembra que educar é sempre um ato estético e político, uma redistribuição do sensível que altera o que pode ser visto, dito e ouvido. Desse modo, o ensino de língua inglesa mediado pelo mito possibilita que professor e estudante atravessem juntos o território da linguagem como quem atravessa uma narrativa arquetípica cheia de perigos, descidas e epifanias, reencontrando na palavra estrangeira a potência ancestral de criação, travessia e renascimento.

Ao longo deste percurso, buscou-se refletir sobre o mito como forma de conhecimento e como possibilidade de mediação no ensino de língua inglesa, articulando experiência estética, linguagem e formação docente. Ao tomar o mito de Prometeu como eixo simbólico, este artigo evidenciou que o ensino pode ultrapassar uma dimensão técnica e instrumental, constituindo-se como espaço de construção de sentidos e formação humana e permitindo ao professor visualizar o poder simbólico da linguagem além da visão tecnicista.

Finalmente, ao se considerar o ensino de língua inglesa a partir de todas essas nuances, a proposta de ir além da transmissão de um código linguístico equivale a ter como objetivo acender o desejo do poder simbólico nos alunos. A aprendizagem se torna experiência quando algo aravessa o sujeito e o transforma; a partir dessa perspectiva, o mito deixa de ser uma narrativa distante e passa a ser ferramenta pedagógica e simbólica, capaz de reencantar o ato de ensinar e de aprender, em um tempo marcado pela urgência e pela produtividade. A inserção do mito no ensino de língua inglesa não se justifica apenas por seu valor cultural, mas por sua capacidade de instaurar experiências quereconfiguram os modos de perceber, sentir e agir, permitindo que a aprendizagem se constitua como encontro. Nesse sentido, mais do que ensinar uma língua, trata-se de abrir espaços em que algo possa acontecer.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Celia Pinto Costa e Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade.** Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Editora Pers-

pectiva, 1972. Coleção Debates.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

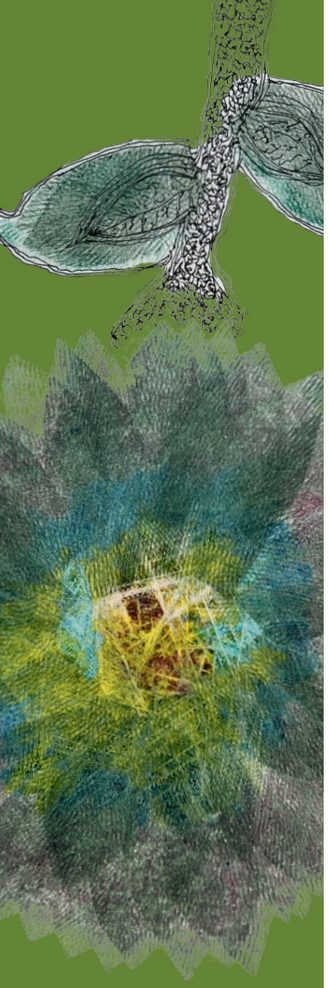
KRAMSCH, Claire. **Language as Symbolic Power**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PROMETHEUS STORY. **Mrs Froggatt's Class**, [s.d.]. Disponível em: <https://mrsfroggattsclass.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/02/prometheus--story.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RUBENS, Peter Paul. **Prometheus Bound**. 1611–1612. Óleo sobre tela. Philadelphia Museum of Art. Disponível em: <This Philadelphia (Museum) Story is Illustrated by Masterpieces | Observer>. Acesso em: 11 abr. 2026.



Experiências Estéticas e Artísticas com Elementos Naturais Sob a Óptica Criativa na Educação Infantil

Celita Maria Paes de Sousa[51]
Victhoria Nalanda Cruz Silva[52]
Beatriz Glória Martins[53]

Introdução

Na educação infantil, o uso da arte surge como um meio de desenvolvimento humano, desde suas dimensões sensoriais até as suas capacidades criativas, de forma livre e curiosa, manifestando-se ao longo de uma ideia inicial que pode ser transformada no decorrer de sua materialização, em conjunto com o uso de materiais convencionais e não convencionais. Trata-se este artigo de um recorte de pesquisa derivado do projeto de Iniciação Científica, realizada em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) localizada no município de Belém do Pará, com o objetivo de discutir as experiências criativas das crianças com arte e com elementos naturais, assim como o papel mediador das professoras na construção de suas práticas pedagógicas, intentando aprimorá-las a partir da compreensão do contexto cultural e territorial nas quais estão inseridas.

Como base referencial teórica para o aprofundamento da pesquisa, a contribuição de Holm (2015) serviu de inspiração para pensarmos em experiências artísticas, poéticas e estéticas, em diálogo com a preservação do planeta e do meio ambiente, tal como a cultura na qual as crianças estão inseridas, propondo atividades com elementos naturais a partir do cotidiano delas. Com o apoio de Barbieri (2012), foram elaboradas reflexões sobre as abordagens para o desenvolvimento criativo e integral das crianças no campo da arte, além de discussões sobre a mediação dos educadores em relação ao desenvolvimento humano e à arte com a natureza. Também nos apoiamos nas contribuições de Perissé (2009), para discutir sobre estética, arte e o diálogo com as produções artísticas.

Desse modo, foi estabelecida a questão norteadora desta pesquisa: de que forma as crianças da Unidade de Educação Infantil interagem com os elementos naturais e a arte, dialogando com as experiências significativas e criativas em um contexto sociocultural?

Compreendemos que, no campo das artes visuais, essas experiências assumem um caráter investigativo e inovador, favorecendo o reconhecimento da cultura local e a expressão criativa de conhecimentos e ideias por meio de materiais acessíveis

[51] Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora associada da Universidade Federal do Pará. Brasil. celitapaes@gmail.com. Financiamento – FAPESPA/UFPA. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação (INFANCE).
[52] Graduanda em Pedagogia pela UFPA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Pará. Brasil. victhorianalanda@gmail.com
[53] Graduanda em Pedagogia pela UFPA. Bolsista do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (PIVIC) da Universidade Federal do Pará. Brasil. beatrizgloria912@gmail.com

encontrados no cotidiano e na natureza.

A estrutura deste artigo está organizada em quatro seções. Inicialmente apresenta-se a introdução, na qual são contextualizados o tema e os objetivos da pesquisa. Em seguida, é descrita a metodologia adotada, explicitando os procedimentos e caminhos investigativos que orientaram o estudo. Posteriormente, desenvolve-se a análise e a discussão dos resultados produzidos à luz do referencial teórico e as reflexões sobre as práticas com arte realizadas pelas crianças. Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais achados da pesquisa, bem como suas contribuições e possíveis desdobramentos para futuras investigações.

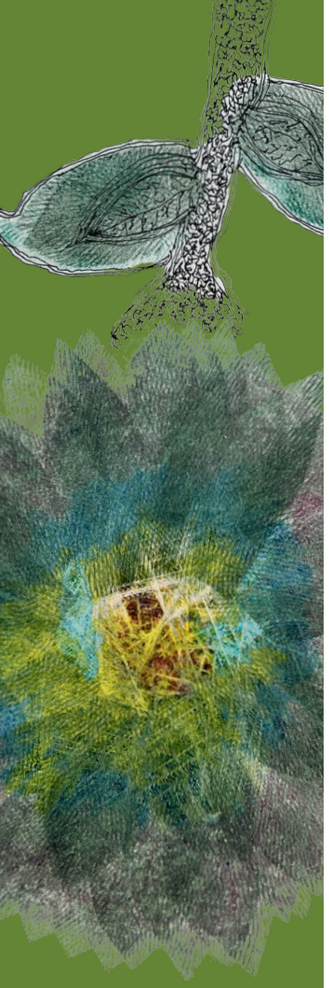
Metodologia

Este trabalho origina-se de um recorte de pesquisa desenvolvida pelo projeto de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará, que tem por objetivo discutir como as docentes desenvolvem experiências pedagógicas no campo das artes visuais. Trata-se de uma investigação qualitativa centralizada na pesquisa-ação, ocorrida no período de 2024 a 2025, realizada na Unidade de Educação Infantil (UEI) localizada no município de Belém do Pará, com professoras da UEI e com turmas do Jardim I e Jardim II, com cerca de quinze crianças cada, com faixa etária entre 4 e 5 anos. Em vista disso, por meio da pesquisa em campo e dos registros contidos no diário de bordo, foram selecionados dados referentes às experiências artísticas derivadas do uso de elementos naturais e alternativos.

A pesquisa-ação, definida por Tripp (2005, p. 447) como: “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, foi essencial para a construção das etapas do trabalho. Em um primeiro momento foi realizada a observação da prática pedagógica docente com a arte e elementos naturais, e na segunda fase foram realizadas propostas de intervenções, seguindo a mesma temática das professoras, que serão o foco do desenvolvimento desta pesquisa, com a intenção de investigar as formas pelas quais as crianças interagem com a arte e os elementos da natureza; analisar as produções artísticas desenvolvidas pelas crianças a partir do uso de elementos naturais; e refletir sobre a mediação das professoras envolvendo a arte.

Análise e discussão dos resultados: as atividades com elementos naturais e as percepções e impressões estéticas e artísticas

Quando se observa e se contempla o derredor, percebe-se que a arte e a natureza desde sempre se fizeram presentes na vida e no modo de viver do ser humano. E para a criança não é diferente, pois a natureza é como uma fonte encantada e ilimitada de criatividade, ao explorar as formas de brincar com os elementos naturais e transformá-los em poderosas experiências artísticas. A arte produzida a partir de elementos da natureza desperta e fomenta a criatividade das crianças, influenciando a maneira como expressam seu olhar estético sobre a realidade.



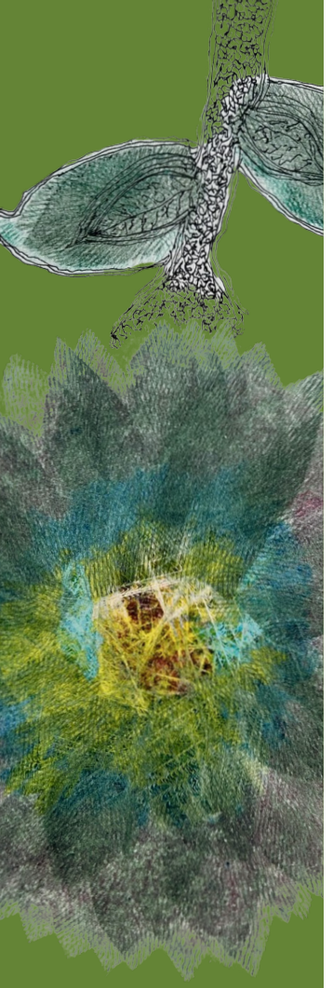
Nesse processo, cada criança desenvolve formas singulares de interpretar, representar e narrar o mundo que a cerca. Em consonância com essa perspectiva, Holm (2015) acrescenta que quando a arte é tomada como ponto de partida para as experiências educativas, ela possibilita a articulação de diversos aspectos fundamentais do desenvolvimento humano, abrangendo as dimensões corporal, social, linguística, cultural e a relação com a natureza. Dessa forma, para compreender esse campo de possibilidades e promover experiências estéticas significativas, torna-se necessário adentrar esse vasto universo criativo, no qual arte, natureza e imaginação se entrelaçam na constituição das experiências infantis.

Para a turma do Jardim I, foi proposta como intervenção a atividade de pintura com tintas naturais, desenvolvida a partir da apresentação e exploração do material utilizado em sua composição. Como matérias-primas, foram utilizados terra vegetal, legumes como beterraba e couve, além de condimentos naturais, como açafrão e urucum. Todo esse material foi diluído em água para a produção das tintas, que posteriormente foram aplicadas em cartolinas fixadas às mesas com fita crepe.

Durante a atividade, realizou-se um momento de diálogo e demonstração do material às crianças. Com a participação de uma delas, foi produzida a tinta à base de terra vegetal, enquanto as demais tintas foram preparadas previamente pelas pesquisadoras, em razão do pouco tempo disponível para a realização da intervenção. Em seguida, as crianças foram organizadas em dois grupos de seis participantes, sendo cada grupo direcionado a um espaço específico para a realização da atividade. Cada criança recebeu um pincel e teve liberdade para explorar o material e produzir sua criação artística de forma autônoma, expressando suas percepções, imaginação e criatividade.

Durante o processo da atividade, as crianças notaram os aromas que estavam presentes nas tintas, bem como os resíduos dos elementos que estavam diluidos na água. Elas estavam fascinadas em perceber que alimentos e elementos cotidianamente utilizados para outros fins poderiam ser instrumentos de criação de suas obras. Em diálogo com essa observação, Barbieri (2012, p.118) afirma que: “quando o professor considera as características do lugar em que vive e de seu grupo, a atividade ganha muito mais sentido [...]”, gerando experiências estéticas marcantes em cada processo e finalização das produções artísticas.

Na turma do Jardim II, foi desenvolvida a proposta de escultura com elementos naturais sobre base de argila e papelão. Para a realização da atividade, foram distribuídas bases individuais para cada criança, acompanhadas de diferentes elementos naturais, como pequenas pedras, flores de variadas cores e tamanhos, gravetos e folhas com diferentes formatos. Inicialmente foi promovido um momento de diálogo com a turma, com o objetivo de apresentar e reconhecer o material que seria utilizado na atividade. Em seguida, a imaginação foi proposta como ponto de partida para a criação artística, sendo explicado às crianças que suas bases simbolizavam uma folha em branco sobre a qual poderiam construir cenários e composições a partir dos elementos naturais disponíveis.

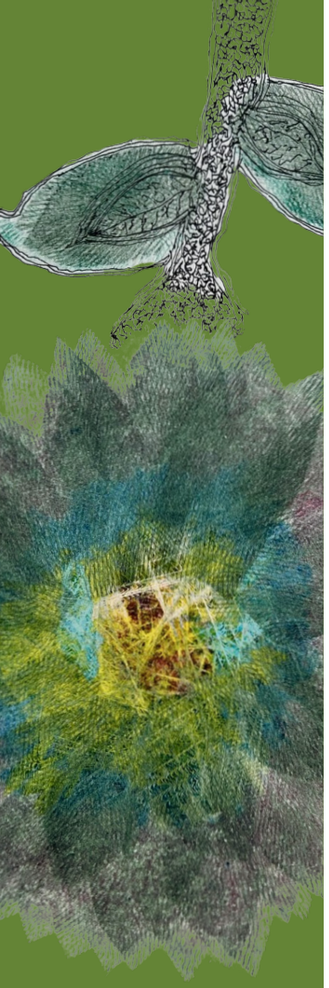


Durante o desenvolvimento da atividade, observou-se que as crianças rapidamente identificaram o material apresentado e já demonstravam ideias sobre o que desejavam criar. Essa intenção tornou-se evidente à medida que escolhiam, de forma autônoma e confiante, os elementos que utilizariam na construção de suas esculturas. Tal postura surpreendeu tanto a professora regente da turma quanto as pesquisadoras, uma vez que aquele momento evidenciava a expressão das concepções estéticas das crianças, bem como seu interesse, prazer e curiosidade em explorar possibilidades, investigar materiais e criar diferentes cenários por meio da arte.

A partir do que foi observado durante a atividade, Perissé (2009, p. 54) destaca que um professor com formação estética consistente tende a atuar de maneira mais sensível e receptiva no cotidiano escolar, valorizando as múltiplas possibilidades de expressão, criação e aprendizagem das crianças, além de acreditar em seu potencial de realização. Nessa perspectiva, propostas que exploram elementos naturais como recursos para a produção artística evidenciam a importância de um olhar docente atento às potencialidades infantis, reconhecendo e estimulando a criatividade, a sensibilidade e as diferentes formas pelas quais as crianças interpretam e expressam o mundo que as cerca. Outra proposta de intervenção desenvolvida foi a colagem com elementos naturais (vitrais). Para sua realização, utilizou-se folhas e flores de diferentes tamanhos, formas e cores, além de sementes de linhaça marrom. Sentadas no chão da sala, as crianças receberam bases confeccionadas com palitos de madeira e fita adesiva transparente sobre as quais deveriam criar cenários inspirados em sua imaginação a partir de uma contação de história feita pela professora regente da turma. Após a finalização das produções, as composições foram revestidas com uma nova camada de fita adesiva transparente, conferindo-lhes o aspecto de vitral.

A atividade foi proposta com o objetivo de estimular a imaginação e favorecer a materialização das ideias construídas pelas crianças a partir da narrativa apresentada. Nesse sentido, Perissé (2009, p. 36-37) afirma que “a arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com a nossa consciência [...]”. Em consonância com essa perspectiva, observou-se que as produções artísticas evidenciaram diferentes formas de apropriação da história, revelando a singularidade com a qual cada criança interpretou e expressou suas ideias.

Tal aspecto foi reconhecido e valorizado pela professora regente, que se preocupou em garantir um espaço de liberdade criativa, respeitando as diferentes perspectivas construídas pelas crianças e incentivando a expressão autêntica de suas imaginações e percepções. Nessa direção, Cunha (2012) compreende a expressão como um processo de atribuição de sentidos às experiências vividas e percebidas. Assim, as produções evidenciaram não apenas a compreensão da história narrada, mas também a maneira singular com a qual cada criança ressignificou e representou suas experiências por meio da arte.



Considerações finais

A exploração de propostas artísticas envolvendo elementos da natureza revelou duas perspectivas centrais. A primeira refere-se à relação natural e sensível que as crianças estabelecem com essa abordagem, perceptível desde a escolha do material até as formas como combinam os elementos para expressar suas ideias e interpretações do mundo. Nesse sentido, atividades dessa natureza mostram-se potencialmente libertadoras, pois favorecem a criatividade, a expressão estética e a construção de uma consciência de cuidado e pertencimento em relação ao meio ambiente.

A segunda perspectiva relaciona-se ao olhar pedagógico das professoras, que, ao valorizarem a autoria infantil e a livre expressão, promoveram um espaço de diálogo entre as vivências, narrativas e conhecimentos das crianças, possibilitando que a prática docente fosse constantemente ressignificada e reinventada a partir das experiências compartilhadas no cotidiano escolar.

Portanto, reconhecer a arte como uma das linguagens fundamentais da primeira infância implica compreendê-la como uma potente forma de expressão, criação e construção de sentidos. Por meio dela, torna-se possível fortalecer a valorização das raízes culturais e fomentar uma relação de pertencimento e cuidado com a natureza. Tal compreensão é essencial, uma vez que a relação entre ser humano, cultura e natureza constitui um aspecto fundamental da formação da identidade e, por isso, deve ser cultivada desde a infância.

Referências

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

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília.

CUNHA, Susana Rangel. A importância das artes na educação infantil. In: CUNHA, Susana Rangel (org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação.

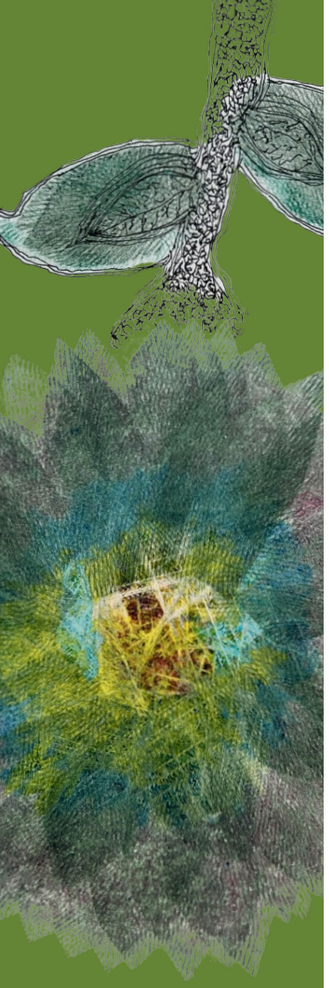
GOMES, Marineide Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HOLM, Anna Marie. **Eco** – Arte com crianças. Edição: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, São Paulo, 2015.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRIP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução mercadológica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n 3, set/dez 2005.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.



A dança e a Educação Inclusiva para Qualificar a Educação Básica: uma Revisão Sistemática

Camila Lopes Ferreira Provenzano[54]
Verônica Gesser[55]

Introdução

Historicamente compreendida como manifestação artística, cultural e forma de expressão humana, a dança vem ampliando sua inserção no contexto educacional, consolidando-se como linguagem capaz de promover experiências que articulam dimensões cognitivas, motoras, afetivas, sociais e culturais do desenvolvimento humano. No ambiente escolar, sua prática extrapola a dimensão estética, constituindo-se em estratégia pedagógica que favorece processos de aprendizagem, inclusão social e formação integral dos estudantes (Marques; 2010; Schaefer; Silva, 2021)

A inserção da dança na educação básica encontra respaldo na legislação brasileira. A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), alterada pela Lei nº 13.278/2016, reconhece as diferentes linguagens artísticas como componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica. Complementarmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a dança como linguagem integrante do componente curricular Arte, enfatizando o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade, da expressão corporal e da valorização da diversidade cultural. Soma-se a esse arcabouço a Lei nº 10.639/2003, que reforça a valorização das manifestações culturais afro-brasileiras, reconhecendo a dança como importante patrimônio histórico e identitário.

Sob a perspectiva pedagógica, a literatura evidencia que a dança favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também o aprimoramento das funções executivas, da memória de trabalho, da atenção, da criatividade, da autorregulação emocional e da interação social (Lima; Cavalcante, 2024; Syaraha *et al.*, 2023). Estudos recentes também apontam associações positivas entre a prática sistemática da dança e o desempenho escolar, especialmente em competências relacionadas à concentração, resolução de problemas e permanência dos estudantes na escola (Provenzano; Gasparotto; Kosak, 2023; Silva; Viana, 2024).

Nesse contexto, a presente investigação busca compreender de que maneira programas de dança desenvolvidos nas escolas públicas de Balneário Camboriú contribuem para a promoção da educação inclusiva e para a qualificação da educação básica. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de maior abrangência que objetiva analisar o papel da dança como instrumento educativo e inclusivo, considerando seus impactos sobre o desempenho acadêmico, o desenvolvimento socioemocional

[54] Mestre. Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (Univali-Brasil). E-mail: cams.lfp@gmail.com
[55] Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (Univali-Brasil). E-mail: gesserv@univali.br

e as percepções dos professores acerca da inserção dessa linguagem no cotidiano escolar.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como estudo de abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentado, em sua primeira etapa, em uma revisão sistemática da literatura. O protocolo metodológico contemplou a definição de descritores, critérios de inclusão e exclusão, seleção dos estudos, leitura integral e análise crítica das publicações disponíveis em bases nacionais e internacionais, abrangendo o período de 2015 a 2025.

Paralelamente, encontra-se em desenvolvimento a etapa empírica da pesquisa, composta pelo mapeamento dos programas de dança existentes na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, pela comparação quantitativa do desempenho escolar entre estudantes participantes e não participantes dessas atividades e pela realização de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental. Essa estratégia metodológica permitirá compreender, de forma integrada, tanto os efeitos educacionais da prática da dança quanto as percepções docentes acerca de sua contribuição para os processos de ensino, aprendizagem e inclusão.

Análise e discussão dos resultados

A revisão sistemática evidencia consenso crescente na literatura acerca das contribuições da dança para a formação integral dos estudantes. Os estudos analisados demonstram que a participação contínua em atividades de dança favorece o desenvolvimento das funções cognitivas, especialmente atenção, memória, planejamento, flexibilidade cognitiva e controle inibitório, competências diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico (Lima; Cavalcante, 2024; Syaraha *et al*., 2023).

No campo socioemocional, observam-se avanços relacionados à autoestima, à autoeficácia, à autonomia, à cooperação e ao fortalecimento das relações interpessoais, aspectos igualmente destacados por Provenzano, Kosak e Gasparotto (2023). Resultados semelhantes são identificados por Ribeiro, Gadelha e Freitas (2025), que apontam benefícios físicos, emocionais e cognitivos decorrentes da prática sistemática da dança durante a infância.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, a literatura indica que a dança constitui espaço privilegiado para o reconhecimento das diferenças, valorização das múltiplas identidades culturais e ampliação da participação de estudantes em situação de vulnerabilidade social ou com necessidades educacionais específicas. Conforme defendem Madruga e Nora (2016), a experiência corporal proporcionada pela dança favorece práticas educativas mais democráticas, fortalecendo processos de pertencimento e construção coletiva do conhecimento. Entretanto, permanecem desafios relacionados à institucionalização da dança como área de conhecimento. Diversos estudos apontam que ela ainda é frequentemente compreendida como atividade recreativa ou complementar, permanecendo à margem do currículo escolar e limitada

por condições estruturais insuficientes, ausência de formação docente específica e fragilidade das políticas públicas destinadas ao ensino da dança (Marques, 2010; Guimarães; Omar, 2023; Blotta, 2023).

Esses resultados reforçam que a efetivação da dança como componente curricular exige investimentos permanentes em formação continuada, infraestrutura e planejamento pedagógico, de modo que sua contribuição para a aprendizagem deixe de depender exclusivamente de iniciativas isoladas.

Considerações finais

Os resultados obtidos na revisão sistemática permitem concluir que a dança constitui importante estratégia pedagógica para a promoção da educação inclusiva e para o fortalecimento da qualidade da educação básica. Ao integrar dimensões corporais, cognitivas, culturais e socioemocionais, essa linguagem favorece experiências educativas que ampliam as possibilidades de aprendizagem, estimulam a participação dos estudantes e valorizam a diversidade presente no contexto escolar.

Embora a literatura demonstre benefícios consistentes, persistem desafios relacionados à consolidação da dança como componente curricular efetivo, evidenciando a necessidade de maior articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas. A etapa empírica da pesquisa, ainda em desenvolvimento, buscará aprofundar essas evidências a partir da realidade das escolas públicas de Balneário Camboriú, contribuindo para o debate sobre políticas educacionais voltadas à democratização do acesso às práticas artístico-corporais e à construção de uma educação mais inclusiva.

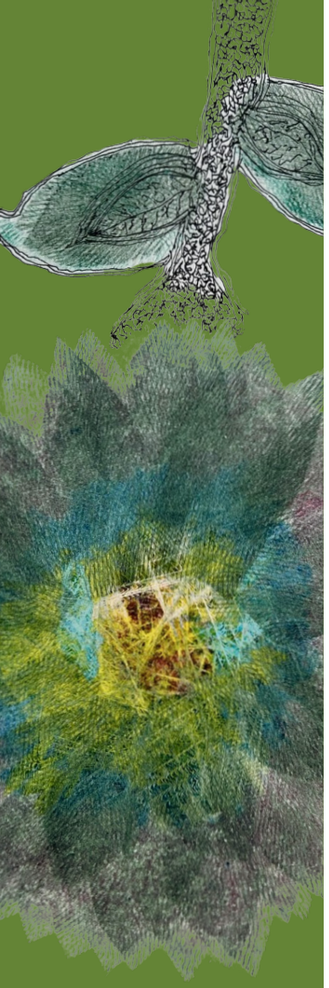
Referências

AMARO, Gabriel Batista; OLIVEIRA, Evandro Nogueira de. Dança na educação: uma análise abrangente dos benefícios e impactos na formação integral dos alunos. **InovaEduc:** Inovação, Educação e Sustentabilidade Social no Vale do Salgado, v. 6, n. 2, 2024.

BLOTTA, Ana Paula Mello. **Ensino de dança:** uma trajetória de re-existência na escola pública. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10139.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 10 jan. 2003.



BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 3 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

FERNANDES, Marcela de Melo. Dança escolar: sua contribuição no processo ensino--aprendizagem. **Lecturas:** Educación Física y Deportes, Buenos Aires, 2009.

GUIMARÃES, Maria Claudia Alves; OMAR, Andressa Rondon. Ensino de dança na escola pública: é possível transformar a visão sobre a dança e promover seu reconhecimento como área de conhecimento? **Revista PIBIC**, Campinas, 2019. DOI: https://doi.org/10.20396/revpibic2720192159.

JUSSLIN, Sofia; HÖGLUND, Heidi. Entanglements of dance/poetry: creative dance in students' poetry reading and writing. **Research in Dance Education**, v. 23, n. 2, p. 225-241, 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789088.

LIMA, Nathalia Cristina Rodrigues Cerqueira; CAVALCANTE, Claudia Carvalho de Almeida. A dança como estratégia pedagógica na aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das funções executivas e do desenvolvimento infantil. **Revista Foco**, v. 18, n. 9, e9807, 2025. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n9-109.

MADRUGA, Fernando; NORA, Sigrid. Dançando na escola: o projeto oficina de dança livre e a percepção dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem. **DO CORPO:** Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 6, n. 1, 2016. DOI: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/5363.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

PROVENZANO, Camila Lopes Ferreira; GASPAROTTO, Guilherme da Silva; KOSAK, Julio Cezar. A autoeficácia e sua relação com a prática de dança: uma revisão sistemática. **Lecturas**: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v. 27, n. 292, 2022.

PROVENZANO, Camila Lopes Ferreira. **Associação da prática de dança com o desempenho escolar de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. Trabalho acadêmico. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

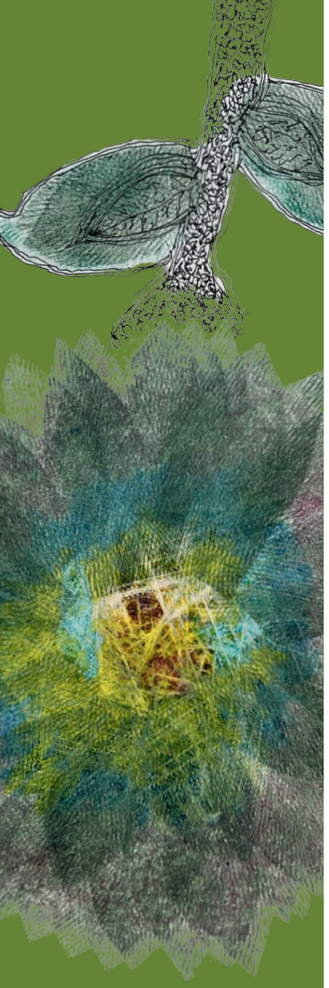
RIBEIRO, Maria Elisa de Lima; GADELHA, Jhonatan Gomes; FREITAS, Elissandra Pontes de. Impactos e benefícios da dança no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional em crianças de 4 a 12 anos: uma revisão bibliográfica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 8, n. 18, e082067, 2025. DOI: https://doi.org/10.55892/jrg.v8i18.2067.

SCHAEFER, Marciele; SILVA, Eliezer Pandolfo da. Dança e movimento: a expressão do

corpo na escola**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar,** v. 10, n. 33, 2024. DOI: https://doi.org/10.21920/recei.v10i33.6047.

SILVA, Aline Brito da; VIANA, João Batista dos Reis. Dança no contexto escolar: uma revisão bibliográfica sobre seus benefícios motores, sociais, culturais, cognitivos e artísticos. **Acta Brasileira do Movimento Humano**, v. 6, n. 2, 2016.

SYARAHA, Erie Siti et al. Dancing is Thinking for Children: working memory, inhibition, and mental flexibility. **International Electronic Journal of Elementary Education,** v. 14, n. 2, p. 135-146, 2021. Disponível em: https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1746.



Entre Lonas e Encantamentos: o Circo Como Experiência Cultural na Educação Infantil

Kelli Cristina Batista[56]
Daniela Cristina Rático de Quadros[57]

Abrindo as cortinas: circo, infância e imaginação

O encantamento ocupa lugar central nas experiências educativas da infância, especialmente quando as práticas pedagógicas permitem que as crianças imaginem, criem, interpretem e atribuam sentidos ao mundo. Na Educação Infantil, aprender transcende a mera aquisição de conteúdos previamente sistematizados pelo adulto; envolve, fundamentalmente, vivências sensíveis, corporais, afetivas e culturais que se constituem por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens infantis.

Nesse cenário, o circo emerge como uma pedagogia cultural ao reunir gestos, imagens, sons, personagens, objetos, narrativas, riscos controlados, elementos de comicidade e formas de expressão que mobilizam a curiosidade e a imaginação. Compreendido para além de um conjunto de técnicas corporais, o circo pode ser pensado como linguagem cultural e artística atravessada por significados historicamente produzidos.

As pedagogias culturais, conforme destacam Costa, Silveira e Sommer (2003), contribuem para a compreensão de que diferentes artefatos culturais ensinam modos de ver, sentir, desejar e interpretar a realidade. Sob essa ótica, ao integrar o cotidiano da Educação Infantil, o circo não se limita a ilustrar temáticas pontuais, mas compõe uma experiência cultural que convoca o corpo, mobiliza a sensibilidade e amplia repertórios expressivos.

No campo da infância, autores como Voltarelli e Barbosa (2021) enfatizam que arte, expressão e experiência são indissociáveis da cultura, uma vez que crianças utilizam o desenho, a dança, o canto e a imaginação para compreender e ressignificar sua realidade. Essa premissa é corroborada pelos estudos de Bortoleto (2011), que defende o circo, quando abordado com cuidado pedagógico, como um elo entre corpo, educação e sensibilidade artística, conduzindo os estudantes para além do ato motor e aproximando-os do corpo poético e do imaginário coletivo.

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação, em desenvolvimento na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), que investiga experiências circenses vivenciadas por uma turma do Jardim II em uma instituição municipal de Balneário Camboriú, Santa Catarina. Para este recorte, o foco de análise volta-se ao eixo "imaginação e produção simbólica", buscando compreender como as crianças, ao participarem de oficinas circenses, produzem sentidos, criam persona-

56 Mestranda. Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Brasil. kelli.batista@edu.bc.sc.gov.br
57 Doutora. Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Brasil. daniela.ratico@univali.br

gens, transformam gestos em narrativas e reelaboram culturalmente as referências que observam, escutam e compartilham.

Preparando o picadeiro: caminhos da pesquisa

A pesquisa adota abordagem qualitativa, pois compreende que os fenômenos investigados envolvem experiências, sentidos, interações e interpretações construídas no cotidiano educativo. Conforme aponta Minayo (2015), essa perspectiva permite ao pesquisador aproximar-se dos significados que os sujeitos atribuem às suas próprias ações, relações e vivências. O desenho metodológico organiza-se como pesquisa-ação, articulando, de forma contínua, a intervenção pedagógica e reflexão crítica sobre a prática desenvolvida.

O estudo foi realizado em uma instituição municipal de Educação Infantil de Balneário Camboriú, Santa Catarina, com uma turma de Jardim II composta por sete crianças de cinco anos. A investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, observando-se rigorosamente os procedimentos éticos previstos para o trabalho com o público infantil.

As oficinas circenses foram planejadas como experiências pedagógicas que articularam apreciação cultural, brincadeiras, jogos simbólicos, experimentações com materiais e rodas de conversa. As propostas contemplaram diversas linguagens circenses, tais como acrobacias simples, equilíbrios, malabarismos, palhaçaria, jogos cênicos, musicalidade e acrobacias aéreas adaptadas.

Um aspecto importante da metodologia foi a curadoria dos materiais utilizados nos momentos de apreciação cultural. Foram criteriosamente selecionadas imagens e vídeos de artistas reais, com o objetivo de aproximar as crianças da materialidade das linguagens circenses e evitar representações empobrecidas ou estereotipadas. Nesse processo, houve a preocupação de valorizar circos brasileiros e destacar mulheres como protagonistas em diversas práticas circenses.

A produção dos dados ocorreu por meio de diário de campo, observação participante, registros fotográficos e transcrição das falas das crianças. Para preservar suas identidades, foram adotados nomes artísticos escolhidos pelos próprios participantes. Por fim, a análise dos dados orienta-se pela perspectiva da análise temática de Braun e Clarke (2006), mantendo o foco, neste artigo, no eixo “imaginação e produção simbólica”.

Corpos, mágicas e personagens: sentidos produzidos pelas crianças

> No circo tem palhaços, roda gigante, o homem que anda em uma bicicleta de uma roda só em cima de uma corda e malabarista.
> Cambalhota (sujeito de pesquisa)

A análise dos registros em diário de campo revela que as experiências circenses mobilizaram processos de imaginação e produção simbólica materializados

nas falas, gestos, desenhos, imitações, personagens e narrativas criadas durante as oficinas. Ao longo do percurso, o circo deixou de ser percebido pelas crianças como um conjunto de imagens dispersas, frequentemente associadas a animais, parque de diversões, alimentação ou memórias televisivas, e passou a ser reconhecido como uma linguagem composta por artistas, movimentos, objetos, personagens, expressões e cenas.

No primeiro encontro, ao serem questionadas sobre o conceito de circo, as crianças mobilizaram referências variadas, relacionando-o a elementos como roda-gigante, carrossel, animais, pipoca e palhaço, além de experiências anteriores. Elsa, por exemplo, associou o circo à imagem do corpo suspenso, do voo e da leveza ao afirmar: "Eu adoro, fica pendurada igual uma bailarina". Já Sinaldi definiu o circo como "uma coisa pra brincar e pra se divertir", revelando uma compreensão inicial voltada à ludicidade, ao prazer e à fruição.

Essas manifestações iniciais não devem ser interpretadas como ausência de conhecimento, mas como modos infantis de organizar simbolicamente o que já foi visto, ouvido, imaginado ou vivenciado. Ao misturarem referências de zoológico, parque e televisão, as crianças articulam imagens culturais presentes em seus repertórios para produzir novos sentidos. Nesse processo, a mediação pedagógica atua não para apagar os saberes prévios, mas para tomá-los como ponto de partida na ampliação do repertório cultural infantil.

A escolha dos "nomes mágicos", como Ouro, Diamente, Elsa, Sinaldi, Buzina, Mortal e Cambalhota, revelou-se uma estratégia fundamental de inserção no campo simbólico. Ao assumirem tais nomes, as crianças passaram a habitar um espaço de representação no qual a identidade cotidiana pôde ser deslocada, ampliada ou reinventada. Esse gesto promoveu um sentido de pertencimento ao universo circense, conferindo a cada criança uma marca e um modo singular de apresentar-se ao grupo. Ao adotar o nome Estrelinha, a pesquisadora também se integrou a esse jogo simbólico, participando ativamente da narrativa compartilhada.

Essa dimensão dialoga com Larrosa (2006), ao conceber a educação como espaço de experiência, abertura e encontro com que toca e transforma os sujeitos. A vivência não se limita ao cumprimento de atividades planejadas, mas abrange tudo o que ocorre com as crianças no decorrer do processo. Assim, o uso de nomes artísticos, as cartas, as maquiagens, os objetos e os personagens criaram condições necessárias para que elas experimentassem outros modos de ser, mover-se e expressar-se.

Nesse contexto, a brincadeira da "caixa mágica" destacou-se como um dos episódios mais expressivos desse processo. A proposta consistia em retirar imagens de artistas e de práticas circenses, nomeá-las, comentar o que faziam e, se desejassem, imitá-las. Inicialmente, mesmo quando o artista não era identificado, a produção de sentidos persistia. Exemplo disso foi a reação de Mortal diante da imagem de pirofagia: ao denominá-la de "homem do fogo" e justificar a impossibilidade da imitação pela ausência do elemento real, afirmando que "precisava de fogo e ali não

tinha fogo", o estudante demonstrou uma elaboração simbólica complexa, capaz de interpretar a cena, identificar seu elemento central e estabelecer limites concretos para sua própria ação.

Em outro momento, ao surgir a imagem da lira, as crianças descreveram-na como "quando a menina se pendura na corda e sobe". Ao serem questionadas se apenas meninas poderiam realizar tal prática, responderam que "todo mundo pode fazer". Essa fala sinaliza dois movimentos simultâneos: a associação da imagem a elementos de suspensão, altura e corpo; e a capacidade infantil de tensionar papéis de gênero presentes em representações culturais.

O episódio em que as cartas "desaparecem" da caixa e retornam merece destaque, visto que a caixa, inicialmente um recurso pedagógico, operou como artefato simbólico capaz de evocar suspense, surpresa e encantamento. Ao constatarem que o recipiente estava vazio e, em seguida, presenciarem o surgimento de novas cartas, as crianças interpretaram o ocorrido como mágica. Esse fenômeno evidencia que o encantamento não reside apenas no conteúdo circense, mas no modo como a experiência é vivida, narrada e compartilhada coletivamente.

Nessa perspectiva, a vivência circense aproxima-se da defesa de Bortoleto (2011), ao tratar o circo como uma prática capaz de conduzir os estudantes para além do ato motor, conectando-os ao corpo poético e ao imaginário coletivo que envolve o circo. Para o autor, a presença das atividades circenses na escola não deve reduzir-se à aprendizagem fragmentada de habilidades, mas considerar a historicidade, o universo simbólico e a dimensão estética dessa linguagem. Os registros do diário de campo confirmam essa compreensão, demonstrando que as crianças não apenas aprendem nomes de técnicas circenses, mas passaram a imaginar, comentar, representar, desejar experimentar e criar cenas a partir delas.

A palhaçaria foi um eixo central para a análise da imaginação e da produção simbólica. Durante a oficina, as crianças realizaram suas próprias maquiagens, escolheram cores, observaram-se no espelho e exploraram expressões faciais e corporais. Sinaldi comentou que estava parecendo um "Smurf"; Cambalhota, ao observar-se no espelho, afirmou: "O meu está perfeito!" Elsa recusou o nariz vermelho por considerar que "é menina"; e o grupo, diante do espelho, criou expressões de palhaço feliz, nervoso, com medo, bravo e triste. Esses registros demonstram que o rosto, o corpo e a maquiagem tornaram-se suportes de criação e experimentação identitária.

Ao maquiar-se, olhar-se no espelho e criar expressões, a criança não apenas imita um palhaço; ela inventa o seu próprio modo de sê-lo. Cada criança observa-se transformada, ri de si, testa gestos, modifica expressões e apresenta sua criação ao coletivo. Esse processo dialoga com a ideia de "mascarada" discutida por Larrosa (2006), permitindo que os sujeitos experimentem novos modos de ser, deslocando identidades fixas e abrindo espaço para a pluralidade da subjetividade.

A fala de Elsa sobre o nariz vermelho reitera como as crianças atribuem sentidos próprios aos objetos culturais. Ao associar o uso do adereço ao gênero, a criança revela que não recebe elementos culturais passivamente, mas os interpreta

por meio de seus repertórios, preferências, afetos e percepções.

Na sequência da oficina de palhaçaria, as crianças criaram modos próprios de se movimentar e apresentar seus personagens. Cambalhota sugeriu a inclusão do "carrinho do palhaço", daquele em que "sai um monte de palhaços de dentro", evocando uma imagem circense e incorporando-a como uma possibilidade de cena e autoria . Esse episódio reforça que a de que a produção simbólica infantil não surge do vazio, mas da reorganização de repertórios vividos, observados, narrados e reorganizados em suas brincadeiras.

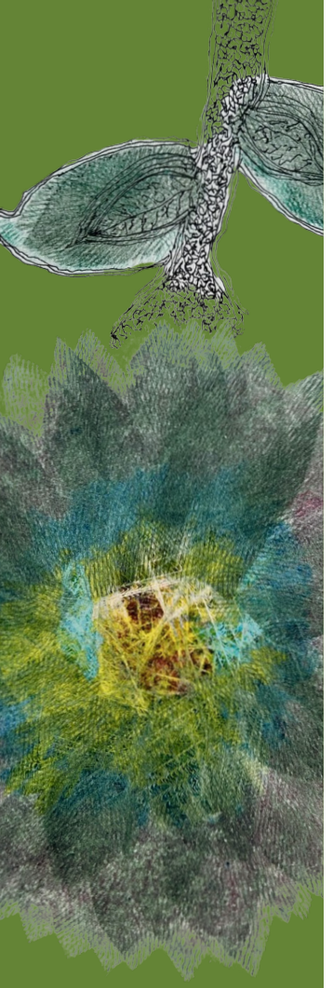
A apresentação final, denominada "A hora do show", sintetizou os processos vividos nas oficinas. As crianças estavam agitadas, ansiosas e envolvidas com a expectativa do espetáculo. Ouro, ao recusar-se a apresentar, foi acolhida em sua decisão, permanecendo na plateia. Esse dado ilustra que a participação infantil não se restringe à exposição no palco, mas ao direito de escolher como habitar a experiência, um aspecto fundamental de uma ética da participação na Educação Infantil.

Durante o ensaio, o questionamento de Sinaldi sobre o sapato diferente da pesquisadora, que explicou tratar-se de sua roupa de apresentadora do circo, revelou a atenção das crianças aos detalhes estéticos que compõem a cena. O figurino, o sapato, a maquiagem, a organização do espaço e a sequência das apresentações não eram elementos neutros, eram signos que construíram o ambiente simbólico do espetáculo.

Nesse contexto, Sinaldi e Cambalhota negociaram o número do mágico, transformando o colega em "boi" em vez de "coelho", o que demonstra a imaginação em movimento, produzida via diálogo e humor. No momento da apresentação, Cambalhota inventou palavras mágicas, chamou uma criança da plateia para participar da mágica e cumprimentou o público sem timidez. Sinaldi imitou um rato, fez cambalhota e cumprimentou a plateia. Buzina, mesmo tímido no início, apresentou-se no trapézio; Mortal entrou com intensidade no tecido acrobático e animou a plateia; Diamante, também caracterizado pela timidez, realizou seu malabarismo sorrindo.

Esses episódios indicam que o espetáculo não foi mera repetição de uma sequência treinada. Embora houvesse uma organização prévia, as crianças criaram modos próprios de habitar a cena, imprimindo gestos, ritmos, expressões e invenções pessoais às apresentações. A apresentação final consolidou a passagem da vivência para a composição simbólica, na qual as crianças organizaram as práticas circenses em forma de cena, personagem e relação com o público.

O avanço na apropriação simbólica do circo torna-se evidente ao comparar o início e o final do percurso. Se, no primeiro encontro, as falas limitavam-se a associações com animais, parque, comida e imagens soltas, os registros finais revelaram uma transformação significativa. Sinaldi, por exemplo, demonstrou essa evolução ao identificar no circo "palhaços e equilibristas, mágicos e acrobacias", mencionando elementos específicos como a corda bamba, o monociclo, o tecido acrobático e o trapézio, além de associar a figura do mágico à expressão "SIMSALABIM". A retomada da caixa mágica também corroborou essa ampliação, evidenciando que as crianças



passaram a reconhecer as habilidades circenses e a nomear com propriedade artistas e práticas que, anteriormente, eram desconhecidos.

Quando a cortina se fecha: considerações sobre o vivido

Os resultados indicam que as experiências circenses favoreceram a ampliação do repertório cultural das crianças. A imaginação manifestou-se como uma prática encarnada, situada e compartilhada, não se restringindo ao plano mental, mas evidenciando-se nos corpos que se penduravam, nos rostos maquiados, nas palavras inventadas, nas narrativas improvisadas, nos desenhos coloridos, nas escolhas dos nomes artísticos e nas relações estabelecidas com os colegas e com a plateia. Nesse processo, o circo atuou como linguagem cultural capaz de mobilizar experiências estéticas, corporais e imaginativas na Educação Infantil.

Destaca-se, ainda, o papel fundamental da mediação docente. A seleção criteriosa de materiais para apreciação cultural, a organização dos espaços, o zelo pela segurança, a escuta atenta das falas infantis, o acolhimento das recusas e o incentivo à criação foram fatores determinantes para a participação das crianças. A experiência circense não ocorreu de forma espontânea ou descontextualizada, mas por meio de uma prática pedagógica intencional, que buscou respeitar a infância e ampliar os repertórios culturais e expressivos dos estudantes.

Como contribuição para a Educação Infantil, este estudo aponta que o circo pode ser compreendido como uma linguagem articuladora de arte, cultura, corpo e imaginação. Sua presença no contexto escolar não precisa restringir-se a datas comemorativas, atividades decorativas ou apresentações predefinidas. Por fim, os resultados indicam que o encantamento não é um elemento secundário da prática pedagógica, mas uma dimensão formativa da experiência infantil. Encantar-se com a caixa mágica, com o tecido que permite “ir lá no céu”, com a maquiagem que transforma o rosto, com o palco que convida à apresentação ou com a palavra mágica inventada constitui, também, uma forma de aprender culturalmente. Entre lonas e encantamentos, as crianças revelaram que o circo é uma experiência educativa potente, capaz não apenas de movimentar o corpo, mas de convocar imaginação, estimular a expressão e abrir espaço para que a infância produza seus próprios modos de significar o mundo.

Referências

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, n. 2, p. 43-55, jul. 2011. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1256. Acesso em: 3 out. 2025.

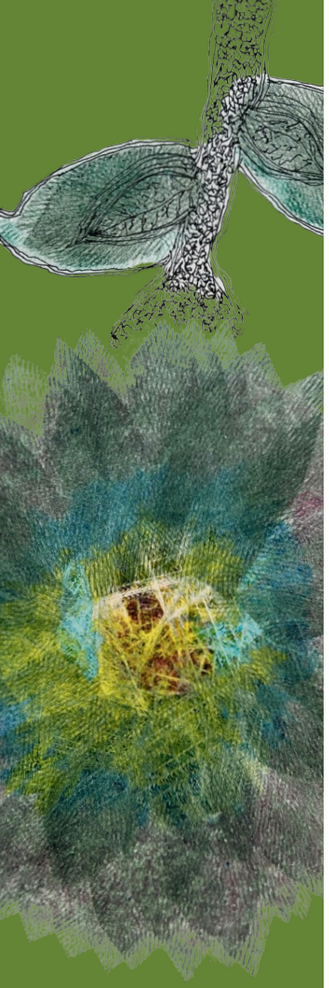
BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa. Acesso em: 20 abr. 2026. COSTA, Marisa Vorraber;

SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36–61, maio/ago. 2003. Disponível em: [inserir link da revista aqui]. Acesso em: 12 nov. 2025.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 110, p. 27-44, jan./abr. 2021.



A Medicalização da Infância nas Escolas e as Consequências da Busca por Uma Infância Perfeita

Priscila Moura de Souza[58]
Daniela Cristina Rático de Quadros[59]

Introdução

A compreensão sobre a infância não é um dado natural ou universal, mas uma construção histórica e social em constante disputa. Rompendo com a invisibilidade característica de períodos anteriores, a infância surge na modernidade como um tempo de vida distinto, com necessidades e espaços próprios, em que as crianças devem ser reconhecidas como atores sociais competentes. No entanto, a busca contemporânea pela valorização da singularidade infantil enfrenta um obstáculo central: o fenômeno da medicalização da infância. Esse processo de ordem biopolítica desloca determinantes sociais, culturais, pedagógicos ou éticos para o domínio exclusivo da medicina, transformando comportamentos considerados "desviantes" ou ritmos plurais de aprendizagem em diagnósticos clínicos e patologias individuais.

No cenário educacional, essa lógica se manifesta de forma persistente através das chamadas "doenças da aprendizagem", transferindo a complexidade do processo de ensino e aprendizagem para o campo médico, em detrimento da discussão de fatores institucionais relevantes. Encaminhamentos escolares frequentemente revelam uma busca por homogeneização e pela figura do aluno "padrão", servindo como uma nova roupagem para justificar o fracasso escolar. Problemas comportamentais ou de aprendizagem, ao serem definidos como patologias de ordem biológica, refletem um discurso naturalizado que desresponsabiliza a instituição educacional e transfere a gestão do aprender para a esfera biomédica e farmacêutica.

Esse panorama coincide com a disseminação da lógica classificatória do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), frequentemente utilizado de forma indevida para patologizar condutas que apenas divergem de uma norma socialmente construída, resultando em um aumento exponencial no número de crianças medicadas com psicoestimulantes como o metilfenidato, a famosa "Ritalina". O Brasil destaca-se como o segundo maior consumidor global dessa substância, registrando um expressivo crescimento em sua utilização para o tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

A presente pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). A problemática central busca responder à seguinte questão norteadora: Qual o impacto da medicalização da infância no comportamento

[58] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: priscilamourads@gmail.com.
[59] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: daniela.ratico@univali.br.

e desempenho escolar, sob a perspectiva de professores e da equipe gestora, em escolas públicas municipais de Itajaí/SC?

O objetivo geral do estudo consiste em analisar o impacto da medicalização da infância no comportamento e desempenho escolar a partir da perspectiva de professores e da equipe gestora na rede pública municipal de Itajaí. Para tanto, os objetivos específicos delineados foram: (a) identificar as percepções dos professores sobre as manifestações do processo de medicalização da infância no cotidiano da sala de aula; (b) investigar as visões da equipe gestora acerca dos desafios éticos e pedagógicos relacionados à medicalização e seus reflexos na organização do ambiente educacional; e (c) compreender as estratégias e práticas pedagógicas adotadas por esses profissionais para acolher a singularidade dos alunos, visando à superação da lógica patologizante.

O aporte teórico fundamenta-se na perspectiva crítica da medicalização da sociedade e da educação, amparando-se nos conceitos de biopoder e normalização de Michel Foucault (1979; 1988), que discute a medicina moderna como uma estratégia de controle social e saber-poder sobre os corpos. Dialoga-se também com as contribuições literárias de Peter Conrad sobre a extensão do controle médico a esferas não clínicas, além dos estudos críticos desenvolvidos pelas pesquisadoras brasileiras Maria Aparecida Moysés (2010) e Cecília Collares (2014), a respeito da biologização do social e da patologização do fracasso escolar.

Metodologia da pesquisa

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva. A opção pela metodologia qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos em seus contextos naturais, explorando as nuances, os significados latentes e as interpretações subjetivas que os participantes atribuem às suas experiências cotidianas com a medicalização no ambiente escolar.

O campo de estudo compreendeu unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Itajaí, no estado de Santa Catarina. As instituições foram selecionadas a partir de indicação da própria Secretaria Municipal de Educação, nas unidades escolares com maior registro de estudantes portadores de laudos clínicos de transtornos de aprendizagem.

Os sujeitos da pesquisa totalizaram 12 profissionais da educação, sendo oito professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental e quatro integrantes da equipe gestora (compreendendo orientadores educacionais, supervisores pedagógicos e diretores escolares). Os critérios para a inclusão dos participantes envolveram: possuir experiência consolidada superior a dois anos na regência de classe ou na gestão na rede municipal; atuar diretamente com estudantes laudados; e manifestar voluntariedade para integrar a pesquisa. A coleta de dados foi encerrada mediante o critério de saturação teórica, constatada quando as novas informações obtidas passaram a não mais acrescentar elementos inéditos ao aprofundamento das categorias de análise.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada individualmente entre os meses de agosto e novembro de 2025. As sessões ocorreram em salas reservadas nas dependências das próprias escolas, com duração média de 30 minutos por participante, e foram gravadas em áudio, mediante consentimento explícito. Os aspectos éticos foram rigorosamente resguardados: o projeto obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer n. 7.737.099, e todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para assegurar o anonimato, os professores foram codificados como P1, seguindo a classificação até P8, e os gestores como G1, G2, G3 e G4.

A sistematização e o tratamento do material verbal coletado nas transcrições integrais das entrevistas seguiram as etapas da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016): (a) pré-análise, mediante leitura flutuante e constituição do ***corpus***; (b) exploração do material, com codificação e categorização por padrões emergentes; e (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação crítica, frente ao referencial teórico.

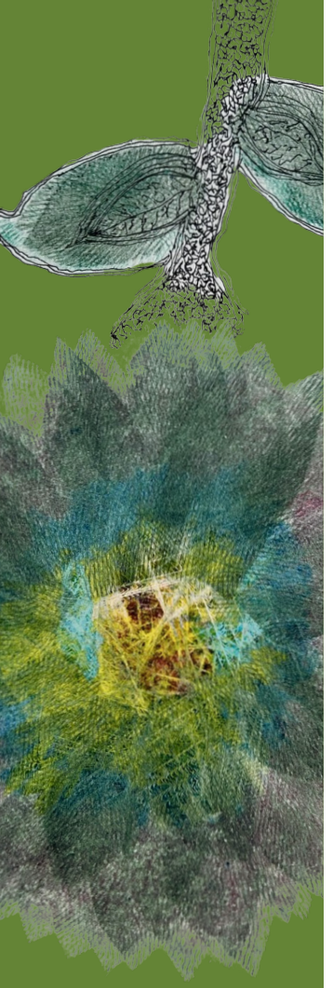
Análise e discussão dos resultados

A partir da exploração do material empírico, os achados da pesquisa foram organizados em três grandes eixos temáticos que evidenciam a trama da medicalização nas escolas municipais de Itajaí.

O aumento exponencial de diagnósticos e a percepção docente

As narrativas convergiram para a constatação de um crescimento exponencial no número de estudantes que chegam às salas de aula portando laudos psiquiátricos e neurológicos, frequentemente associados a avaliações clínicas superficiais e rápidas. Os docentes expressam um profundo desconforto e um sentimento de sobrecarga diante de salas de aula superlotadas e da falta de suporte especializado interdisciplinar (como psicólogos e psicopedagogos) na estrutura escolar.

Identificou-se que a agitação, a dispersão e as dificuldades de apropriação do conhecimento — processos eminentemente múltiplos e contextuais da infância — são rapidamente interpretados pela ótica biomédica como sintomas de TDAH, Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme denunciam Moysés (2010) e Collares (2014), opera-se um deslocamento reducionista em que as falhas estruturais, as metodologias homogeneizadoras e as desigualdades socioeconômicas são camufladas, transformando um problema que possui raízes coletivas e institucionais em um defeito orgânico localizado no corpo individual da criança.



A medicação como ferramenta "habilitadora" e o laudo médico como redutor de pressão

Um dos achados mais impactantes da pesquisa aponta que a intervenção farmacológica é compreendida pelo corpo docente como uma ferramenta "habilitadora" do processo pedagógico. Sob a pressão por produtividade e padronização comportamental, os professores veem no medicamento psicoestimulante um facilitador necessário para ajustar o corpo infantil à métrica de docilidade exigida pela rotina escolar. Os relatos indicam que a medicação promove um silenciamento de sintomas e uma conformidade comportamental artificial. Embora tal artificialidade produza um aluno mais passivo e quieto, ela negligencia o fato de que a droga não ensina, não gera engajamento autônomo e pode comprometer a espontaneidade e a curiosidade inerentes ao desenvolvimento infantil.

Ademais, evidenciou-se que o laudo médico atua como um verdadeiro "redutor de pressão" para o educador. Diante do insucesso escolar e da sensação de impotência pedagógica, a categorização diagnóstica funciona como um atestado justificável que exime a escola e o professor da responsabilidade pelo não aprender do estudante. Transfere-se a culpa do fracasso educacional para a esfera orgânica do aluno e, ironicamente, o laudo passa a ter centralidade jurídica e burocrática, tornando-se uma exigência para a liberação de recursos de inclusão ou adaptações curriculares, o que acaba por aprisionar a subjetividade da criança em uma identidade patologizada limitada a marcos clínicos.

Os desafios da equipe gestora e os entraves do sistema público

A equipe gestora evidencia uma posição de extrema vulnerabilidade e tensão institucional. Os gestores enfrentam uma triangulação complexa entre as queixas de professores sobrecarregados, as angústias de famílias reféns da busca por respostas rápidas e a racionalidade biomédica de profissionais de saúde externos. A comunicação fragmentada entre a rede de saúde mental do município e a instituição de ensino emerge como um grave entrave estrutural.

A prática de "férias terapêuticas" — interrupção da medicação nos fins de semana e recessos — relatada pelos sujeitos revela que o fármaco é demandado, fundamentalmente, para a gestão da conduta no espaço escolar, evidenciando seu caráter de dispositivo de controle social. Os gestores sinalizam que a escassez de recursos de apoio psicopedagógico na rede municipal e a fragilidade de políticas públicas voltadas à formação continuada crítica convertem o encaminhamento médico e a medicalização na rota mais acessível e burocraticamente legitimada pelo sistema para dar vazão aos conflitos cotidianos.

Diante disso, os profissionais relatam tentativas incipientes de implementar práticas pedagógicas diferenciadas para acolher os alunos laudados. Contudo, tais ações ainda esbarram na rigidez curricular e na carência de uma formação que ins-

trumentalize os educadores a atuarem não como triadores de sintomas (profissionais ou sistemas responsáveis por realizar a triagem), mas como mediadores de uma pedagogia não medicalizante, que valorize a diversidade humana como potência e recuse a homogeneização farmacêutica.

Considerações finais

A realização deste estudo permitiu constatar que a medicalização da infância nas escolas públicas municipais de Itajaí/SC constitui um fenômeno complexo e intensificado, operando como um mecanismo biopolítico de normalização que captura a subjetividade infantil e padroniza comportamentos sob o conceito do discurso biomédico. As percepções coletadas demonstram que, diante de salas superlotadas e da precarização das condições de trabalho, o laudo clínico e a intervenção farmacológica têm sido assimilados como facilitadores pedagógicos e redutores de pressão institucional, promovendo uma preocupante transferência da responsabilidade educacional para o campo da saúde.

A limitação das respostas escolares a diagnósticos e ao consumo de psicoestimulantes amortece a urgência de se debaterem as reais causas subjacentes ao fracasso escolar e ao sofrimento infantil, tais como metodologias inflexíveis, exclusão socioeconômica e defasagens na estrutura de apoio. Como limitação do estudo, aponta-se o foco restrito a um recorte da rede municipal, sugerindo-se que investigações futuras ampliem a escuta para abranger as próprias crianças laudadas e suas famílias.

Recomenda-se a urgente reformulação das políticas públicas locais de inclusão, com a inserção efetiva de equipes interdisciplinares nas escolas e o investimento em programas de formação continuada que capacitem professores e gestores a desenvolverem um olhar crítico sobre a patologização da educação. A superação da lógica medicalizante exige que a escola reafirme sua função social ética e emancipatória, constituindo-se como um espaço de acolhimento incondicional da singularidade, da diferença e da vida, em detrimento da normatização e do controle dos corpos infantis.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A. O Menino Maluquinho na cabine de testagem. *In*: **Preconceito e patologização na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 21-35.

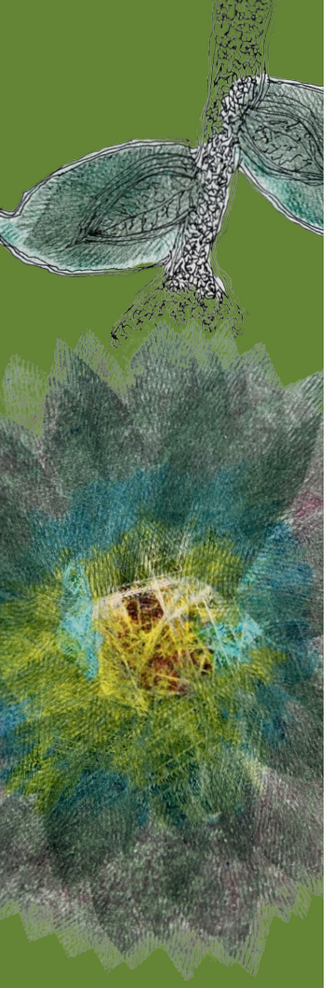
CONRAD, Peter. **The medicalization of society**: on the transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel**. História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília A. L. Dislexia e TDAH: uma análise crítica do processo de medicalização da educação. **Signos Pedagógicos**, v. 12, n. 2, p. 235-248, 2010.

ORTEGA, Francisco. Elementos para uma história da neuroascese. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 16, n. 3, p. 621-640, 2009.



Arte Urbana e Educação Criadora: Cartografias Sensíveis na Cidade

Gabriele Vargas[60]

Introdução

As cidades contemporâneas são atravessadas por dinâmicas que intensificam a velocidade dos deslocamentos, automatizam os percursos cotidianos e reduzem as possibilidades de encontro sensível com o território. Nesse contexto, ruas, edifícios e espaços públicos tendem a ser percebidos predominantemente por sua dimensão funcional, obscurecendo as dimensões culturais, afetivas e simbólicas que constituem a vida urbana. Diante desse cenário, o estudo parte da seguinte questão: como produzir experiências educativas capazes de ampliar as formas de perceber e habitar a cidade?

Compreender a cidade como espaço de experiência implica reconhecer que a formação extrapola os limites da sala de aula. Mais do que cenário às práticas sociais, ela compõe um território de vivências, onde caminhar, observar, registrar e criar transformam a relação entre os sujeitos e o território.

Em meio a essas linguagens, a arte urbana destaca-se por sua capacidade de interromper a percepção automatizada dos lugares. Ao ocupar muros, fachadas e outros suportes do espaço público, o *graffiti* instaura experiências de estranhamento, contemplação e reflexão. Sua potência não reside apenas na dimensão estética das imagens, mas em sua possibilidade de mobilizar sentidos, estabelecendo outras formas de relação com o urbano.

Essa perspectiva aproxima-se de Larrosa (2002), para quem a experiência corresponde àquilo que atravessa as pessoas e transforma seus modos de perceber e estar no mundo. Trata-se de um saber construído na corporificação das vivências, produzindo deslocamentos que ultrapassam a aquisição de informações.

Este artigo tem como objetivo investigar as contribuições da arte urbana para a produção de cartografias sensíveis no contexto da educação criadora, tomando a caminhografia urbana[61] como perspectiva teórico-metodológica. Defende-se que a caminhografia, compreendida como uma postura investigativa fundada no caminhar, na atenção ao território e na elaboração da experiência, potencializa percursos formativos nos quais a arte atua como disparadora de novos modos de leitura e apreensão da cidade.

A investigação foi desenvolvida na disciplina de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo na Contemporaneidade I, do curso de Arquitetura e Urbanismo

[60] Mestra em Arquitetura na linha de Urbanismo Contemporâneo Prograu/Ufpel - Integrante do grupo de pesquisa C+C (Cidade e Contemporaneidade) Prograu/Ufpel - Aluna no PPGE/Ufpel - Brasil - gabivargas.arquitetura@gmail.com

[61] A caminhografia urbana é uma metodologia de pesquisa e prática artística que consiste em caminhar pela cidade registrando, mapeando e experienciando o espaço através do próprio corpo. Ela junta a cartografia (mapeamento contínuo) com o caminhar (deslocamento passo a passo). https://wp.ufpel.edu.br/caminhografiaurbana/

da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), por meio de caminhadas, registros de campo e *collages* realizados nos bairros Porto e Centro da cidade. Buscou-se compreender como essas experiências contribuíram para a construção de cartografias sensíveis e para a formação de arquitetos e urbanistas atentos às dimensões culturais, afetivas e simbólicas do território.

Ao conceber tais cartografias sensíveis como produções da experiência vivida, o estudo desloca o foco da arte urbana para os processos de criação que ela desencadeia. Nesse horizonte, a caminhografia torna-se eixo que articula as discussões desenvolvidas a seguir, orientando a busca sobre as relações entre urbanismo, arte e educação criadora.

Experiência estética, cidade e educação criadora

A cidade configura-se como um território educativo, onde a produção de saberes transcende as instituições escolares e se consolida na intersecção entre sujeitos, espaços e manifestações culturais. Acima de ser suporte à vida coletiva, a mesma transforma-se em espaço pedagógico vivo, onde caminhar, observar, dialogar e criar tornam-se modos de conhecer o mundo. Nessa perspectiva, Paulo Freire (2022) afirma que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, evidenciando que aprender significa estabelecer relações críticas com a realidade vivida.

Sob esse horizonte, a experiência deixa de corresponder à simples vivência cotidiana para constituir um processo de transformação, como defende Larrosa (2002). Trata-se de um saber que se produz na abertura, no encontro entre corpo, memória, imaginação e cultura, na elaboração de novas compreensões da realidade.

É nesse contexto que a arte urbana adquire relevância. A apropriação de muros e estruturas públicas pelo *graffiti* subverte a lógica utilitária do cenário urbano. Esse deslocamento visual convida à democratização da arte e ao sentimento de pertencimento coletivo. Sua potência reside na capacidade de mobilizar dinâmicas de aproximação entre os sujeitos e o espaço da produção cultural.

Ao compreender o caminhar como prática estética capaz de produzir conhecimento, Careri (2013) inspira perspectivas como a caminhografia urbana (Rocha et al., 2017), que articula caminhada, atenção ao território, registros e criação como processo de elaboração da experiência.

Nesta pesquisa, a produção de cartografias sensíveis é guiada pela caminhografia. O mapa ganha forma no ponto de encontro entre o corpo que caminha, a expressividade da arte urbana, as memórias colhidas em campo e a costura visual das ***collages***. Perspectiva que converge com a educação criadora ao conceber a aprendizagem como construção compartilhada (hooks, 2017), afirmando a cidade como território de criação e formação.

Caminhografia urbana: cartografar a experiência

Investigar as experiências urbanas requer uma abordagem que acompanhe

processos em movimento, em vez de representar uma realidade previamente estabelecida. Sendo assim, a abordagem cartográfica direciona a prática ao entender que o conhecimento emerge da relação indissociável entre os atores, o ambiente e o percurso. Como afirmam Passos, Kastrup e Escóssia (2015), cartografar consiste em acompanhar processos e transformações que ganham vida no próprio fazer investigativo.

É nessa direção que a caminhografia urbana, formulada por Rocha et al. (2017), se estabelece como o núcleo teórico-metodológico desta pesquisa. Sem reduzir o ato de andar a uma mera técnica de observação passiva, essa abordagem o posiciona como uma prática de investigação engajada. Nela, o ato de percorrer o espaço, desacelerar o olhar, permanecer nos locais e tecer vínculos com o território convertem-se em movimentos epistemológicos indissociáveis para a produção do conhecimento urbano. Caminhar transforma a rua em um espaço vivo. Longe de ser apenas transição, andar torna-se uma forma de habitar e experienciar a cidade. Os trajetos passam a ditar o ritmo, permitindo que percepções e subjetividades sejam elaboradas a cada passo.

O campo de experiência compreendeu percursos marcados pela presença da arte urbana, em especial, as obras de Gordo Muswieck[62]. Contexto onde o *graffiti* atuou como disparador de encontros que tensionaram a percepção cotidiana e favoreceram outras leituras do território.

Ao longo das caminhadas, os registros escritos, gráficos e audiovisuais deixaram de cumprir apenas função documental, tornando-se dispositivos de reflexão sobre as vivências.

A elaboração dessas experiências encontrou nas *collages* seu principal dispositivo de criação. Em diálogo com Fuão (2011), compreende-se que a *collage* não reúne fragmentos para representar uma realidade, mas produz novas relações entre eles. Fotografias, desenhos, palavras e registros de campo foram reorganizados em composições visuais que tornaram visíveis conexões, afetos e interpretações construídos ao longo dos percursos, configurando as cartografias sensíveis elaboradas na pesquisa. O percurso metodológico da investigação pode ser sintetizado no Quadro 1.

Desse modo, a caminhografia urbana transforma o ato de percorrer as ruas em uma ferramenta investigativa de forte teor empírico, ao valorizar o aprendizado gerado pelo corpo em movimento no espaço público. É na articulação indissociável entre a errância territorial, as capturas de campo e a elaboração inventiva que ganham forma as cartografias sensíveis. São mapas que não operam como espelhos geométricos do tecido construído, mas configuram-se como manifestações estéticas dos afetos desencadeados na travessia - traduzindo o invisível do dia a dia em saber partilhado.

[62] Gordo Muswieck (nome artístico de Fernando Villar Muswieck) é um renomado artista visual e grafiteiro brasileiro. Nascido em 1987 e radicado em Pelotas (RS), ele atua desde 2001 e é bacharel em Artes Visuais. https://www.olhepracima.com.br/artistas/gordo-muswieck/

Quadro 1 – Síntese do percurso metodológico da investigação

Dispositivo	Experiência produzida	Contribuição para a produção de conhecimento
Caminhadas urbanas	Deslocamento perceptivo e aproximação sensível do território	Ampliação das formas de leitura da cidade
Graffiti	Experiência estética	Ruptura da percepção automatizada e problematização do espaço urbano
Registros de campo	Elaboração da experiência	Registro de memórias, afetos e reflexões produzidas durante os percursos
Collages	Elaboração visual da experiência	Produção de cartografias sensíveis e construção de narrativas visuals

Fonte: Elaboração da autora (2026).

Elaborar a experiência: cartografias sensíveis e produção de sentidos

As pistas deixadas pelos materiais produzidos ao longo da investigação evidenciaram que a principal contribuição da pesquisa ultrapassa a mera observação da arte urbana; o verdadeiro cerne do estudo reside nos processos de elaboração da experiência estética e cognitiva desencadeados por tais manifestações durante os percursos.

Se no início das caminhadas predominava uma leitura funcional da cidade, restrita à identificação de edifícios, vias e usos urbanos, os trajetos logo revelaram uma ruptura. O encontro com o *graffiti* interrompeu esse automatismo, despertando memórias, afetos e reflexões sobre o cotidiano. Em vez de apenas sugerir uma nova perspectiva sobre a arte de rua, esses itinerários teceram uma maneira diferente de vivenciar o espaço, demonstrando que a verdadeira experiência pulsa nas conexões geradas pelo caminhar.

A elaboração dessas vivências encontrou nas *collages* seu principal dispositivo de criação. Em diálogo com Fuão (2011), compreende-se que a *collage* produz novas relações entre fragmentos, articulando fotografias, desenhos, palavras e registros de campo na construção das cartografias sensíveis.

As *collages* demonstraram que os estudantes criaram cartografias distintas ao experienciarem os mesmos espaços. Essa pluralidade não reflete apenas visões diferentes de uma mesma realidade, mas traduz a singularidade das conexões entre corpo, memória, bagagem cultural e território. Ao partilharem essas produções, os alunos expandiram as leituras sobre os percursos, consolidando a construção coletiva de significados.

Figura 1 – Cartografias sensíveis produzidas por estudantes durante as caminhadas realizadas nos bairros Porto e Centro, Pelotas (RS)

Fonte: Acervo da disciplina (2023).

Os resultados revelam que as cartografias sensíveis traduzem a experiência urbana por meio da fusão entre caminhada, arte, registros e criação. Em consonância com Rocha et al. (2017), conclui-se que a caminhografia não se limita a registrar o cotidiano da cidade, mas viabiliza sua reconfiguração poética, potencializando a apropriação e a compreensão do território. Demonstrando que organizar percursos investigativos significa também construir um processo formativo da produção de conhecimento.

As cartografias sensíveis superam a mera representação espacial ao traduzir as dinâmicas sensíveis entre as pessoas e seus territórios. Essa perspectiva destaca a potência da educação criadora na Arquitetura e Urbanismo ao transformar a vivência afetiva em base para o planejamento urbano.

Considerações finais

A investigação permitiu compreender que a contribuição da arte urbana para a formação em Arquitetura e Urbanismo não reside apenas nas imagens inscritas nos muros da cidade, e sim nas experiências desencadeadas quando articuladas à caminhografia urbana. Ao integrar caminhada, registros e *collages*, a pesquisa evidenciou que o conhecimento sobre os lugares emerge da experiência vivida e de sua elaboração criativa.

O principal legado deste estudo consiste em compreender as cartografias sensíveis como processos de elaboração da experiência estética, ampliando a visão sobre a caminhografia ao fortalecer o significado de cartografar como a elaboração

das vivências mobilizadas durante os percursos.

Sob essa perspectiva, a caminhografia urbana afirma-se como uma abordagem investigativa e formativa que articula experiência, reflexão e criação em um mesmo movimento de produção do conhecimento. Para além de traduzir a cidade, essas cartografias sensíveis revelam modos de compreender o espaço atravessados pelas dinâmicas cotidianas. Desse modo, a vivência estética reafirma-se como fundamento da educação criadora e potência para a formação de arquitetos e urbanistas capazes de perceber, criar e produzir novos sentidos ao cenário urbano.

Referências

CARERI, Francesco. ***Walkscapes:*** o caminhar como prática estética. São Paulo: GG, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

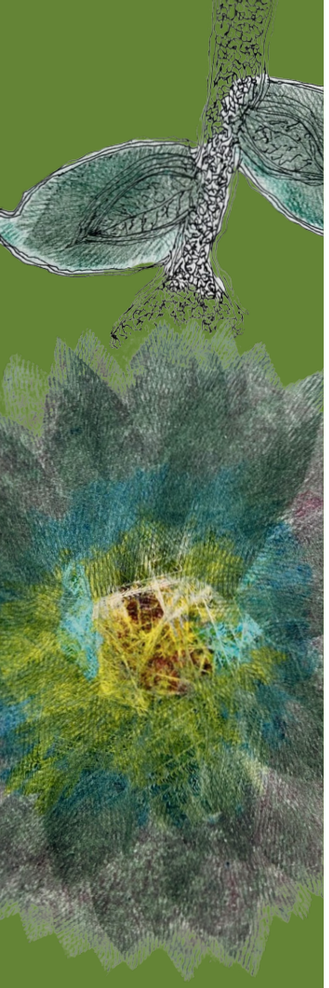
FUÃO, Fernando. **A collage como trajetória amorosa**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROCHA, Eduardo et al. Cartografias sensíveis na cidade: experiência e resistência no espaço público da Região Sul do RS. **PIXO** – Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade, Pelotas, v. 1, n. 3, p. 149-168, 2017.



Desemparedar a Infância é Urgente: Experiências Sensíveis para Além das Paredes na Educação Infantil

Lucilene Vanderlinde da Conceição[63]

Introdução

A infância é tempo de movimento, descoberta, curiosidade e sensibilidade. Ainda assim, muitos contextos educativos seguem organizados de forma rígida, silenciosa e pouco provocadora para as crianças pequenas. Salas marcadas por paredes brancas, poucos materiais, brinquedos limitados e escassas possibilidades de escolha acabam reduzindo experiências que deveriam ser vividas com intensidade pelo corpo, pela imaginação e pelas múltiplas linguagens infantis.

Foi a partir desse incômodo que nasceu o movimento de transformação vivido na Unidade de Educação Infantil (UEI) Espaço de Crescer, localizada no município de Indaial, Santa Catarina (SC), com crianças de dois e três anos. O desemparedar da infância, antes de acontecer nos espaços físicos da escola, precisou acontecer no olhar da professora. Foi necessário compreender que as crianças necessitam de ambientes vivos, sensíveis e esteticamente organizados, capazes de acolher investigações, encontros, autonomia e experiências significativas.

O ponto de partida foi a constatação de que a sala de referência oferecia poucas oportunidades de escolha, exploração e autonomia. As crianças demonstravam agitação, permaneciam muitas vezes próximas às paredes e aguardavam comandos adultos para brincar. Diante disso, iniciou-se um processo de reorganização do espaço, considerando materiais acessíveis, elementos naturais e objetos não estruturados que pudessem circular entre o ambiente interno e externo.

Inspirada pelas pedagogias participativas, pela abordagem de Reggio Emilia e por autores que defendem a importância da natureza na infância, iniciou-se um processo gradual de reorganização dos espaços e das práticas pedagógicas. O objetivo não era construir um ambiente perfeito nem reproduzir modelos distantes da realidade da escola pública, mas criar, com poucos recursos, um contexto vivo, acessível e capaz de respeitar os interesses e as necessidades investigativas das crianças.

Assim, este **relato de experiência** tem como objetivo refletir sobre como a ampliação dos espaços educativos, o desemparedar e a valorização de experiências estéticas no cotidiano da Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo autonomia, investigação, sensibilidade, pertencimento e bem-estar.

Metodologia da pesquisa

Os espaços na Educação Infantil não são neutros. Eles comunicam concepções

63 Professora. UEI Espaço de Crescer - Brasil. E-mail: lucilenevdc@gmail.com

de infância, aprendizagem, cuidado e participação. Para Horn (2004), a organização dos ambientes interfere diretamente nas relações estabelecidas pelas crianças, nas formas de interação e nas possibilidades de exploração. Dessa maneira, pensar os espaços educativos exige compreender que eles também educam, acolhem, limitam ou ampliam experiências.

Na abordagem de Reggio Emilia, Malaguzzi (1999) compreende o ambiente como o terceiro educador. Essa concepção convida professores e instituições a observarem os espaços não apenas como cenários, mas como sujeitos ativos da prática pedagógica. Um ambiente cuidadosamente organizado pode provocar perguntas, encontros, escolhas e investigações. Também, pode revelar uma imagem de criança potente, capaz de criar teorias, estabelecer relações e expressar-se por meio de múltiplas linguagens.

As pedagogias participativas contribuem para sustentar uma prática que reconhece a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura. Nessa perspectiva, o adulto não ocupa o lugar de quem conduz todos os movimentos, mas de quem observa, escuta, prepara contextos e acompanha os percursos das crianças. A intencionalidade pedagógica aparece menos no excesso de comandos e mais na organização sensível dos tempos, materiais e ambientes.

A aproximação entre infância e natureza, também, apresenta-se como dimensão essencial deste trabalho. Tiriba (2018) defende a necessidade de reconectar as crianças aos ambientes naturais, reconhecendo a terra, a água, o vento, a chuva, as plantas e os animais como elementos fundamentais da experiência educativa. A natureza não deve ser entendida como pausa da aprendizagem, mas como território legítimo de investigação, saúde, sensibilidade e vínculo.

Por conseguinte, o contato cotidiano com ambientes naturais favorece movimentos amplos, fortalece o corpo, amplia a percepção sensorial e contribui para relações mais equilibradas com o mundo. Nesse sentido, desemparedar a infância significa reconhecer que o desenvolvimento infantil acontece com o corpo inteiro e em relação com o ambiente.

Análise e discussão dos resultados

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência desenvolvido com uma turma de crianças de dois e três anos da UEI Espaço de Crescer. A experiência foi construída, no cotidiano, a partir da observação das crianças, da escuta de seus movimentos e da análise das possibilidades reais existentes na instituição.

No início da experiência, a sala apresentava poucas possibilidades de exploração: o espaço era frio, composto por paredes brancas, chão branco, poucos móveis, também, brancos e ausência de elementos naturais. Havia poucos brinquedos e quase nenhuma opção de escolha para as crianças. Muitas vezes, elas brincavam com o pouco que tinham encostadas na parede, aguardando comandos dos adultos para iniciar interações e brincadeiras. Tal cenário provocou inquietação, pois revelava uma infância que precisava de mais abertura, mais escuta e mais possibilidades de habitar o cotidiano escolar.

Figura 1 – Antes da reorganização

Fonte: Autoria própria (2025)

A transformação ocorreu de forma gradual: foram organizados cestos com poucos materiais, porém, variados, favorecendo a escolha das crianças e a construção de diferentes formas de exploração. Tecidos, pedras, folhas, sementes, madeira, utensílios do cotidiano, potes, pinhas e outros elementos passaram a compor os espaços. A intenção era oferecer materiais abertos, capazes de sustentar muitas possibilidades de brincadeira, investigação e criação.

A sala passou a assumir características inspiradas no conceito de ateliê: um ambiente flexível, vivo e em constante transformação. Com móveis de madeira, os materiais não ficavam disponíveis em excesso, mas eram organizados com intencionalidade, de modo a favorecer a autonomia, a circulação das crianças e a formação de pequenos grupos. O espaço interno deixou de ser entendido como único lugar de aprendizagem e passou a dialogar com os ambientes externos da instituição.

Figura 2 – Após a reorganização

Fonte: Autoria própria (2025)

As crianças começaram a ocupar, com maior frequência, os espaços externos da escola. O galinheiro, a terra, a grama, as poças de lama, a chuva e os diferentes cantos do ambiente passaram a compor as experiências cotidianas. Mesmo em dias de chuva, quando possível e com os devidos cuidados, as explorações foram mantidas, permitindo que as crianças experimentassem texturas, temperaturas, sons, cheiros e movimentos que a sala fechada não oferecia.

Os registros pedagógicos foram realizados por meio de fotografias, observações escritas, escuta sensível das crianças e documentação das experiências vividas. Esses registros permitiram acompanhar mudanças na relação das crianças com os materiais, com os espaços, com os colegas e com os adultos. A observação sensível e a documentação pedagógica, também, permitiram reconhecer as crianças como sujeitos produtores de cultura, conhecimento e experiências, valorizando os percursos construídos no cotidiano.

Figura 3 – Experiência com chuva e poças de lama

Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 4 – Contato com o galinheiro

Fonte: Autoria própria (2025)

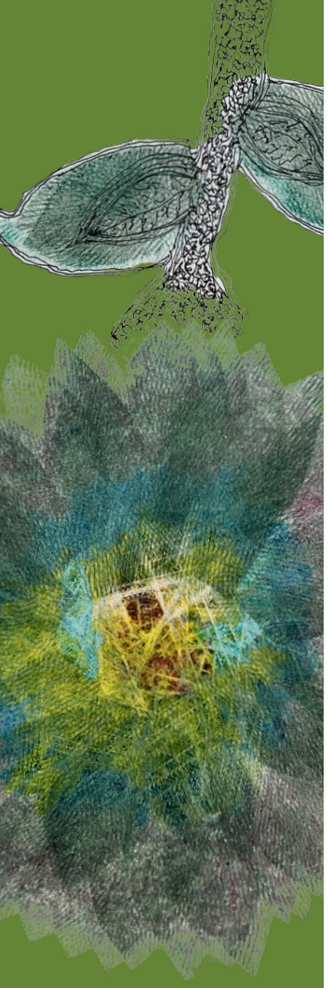
Ao longo do processo, foi possível perceber mudanças significativas nas relações das crianças com os espaços, com os materiais e entre si. Uma das transformações mais marcantes aconteceu na organização do grupo. A turma, inicialmente, percebida como bastante agitada, passou, gradualmente, a explorar os ambientes com mais tranquilidade, permanência e envolvimento.

As crianças começaram a organizar-se em pequenos grupos, escolhendo materiais, criando brincadeiras e investigando possibilidades sem depender da intervenção adulta. Essa mudança evidenciou que a autonomia não surge apenas de discursos sobre liberdade, mas de contextos preparados para que as elas possam agir, escolher, testar, reorganizar e permanecer em suas investigações. Os materiais não estruturados favoreceram múltiplos usos: um único objeto podia transformar-se em recipiente, instrumento, suporte, elemento de composição ou parte de uma brincadeira simbólica. Essa abertura ampliou a imaginação e permitiu que se relacionassem com os materiais de forma mais autoral. O brincar deixou de depender apenas de brinquedos prontos e passou a nascer do encontro entre crianças, objetos, espaços e experiências.

Outro resultado observado foi a relação com as famílias: à medida que as propostas eram comunicadas e compartilhadas, elas passaram a compreender melhor a importância do contato com a natureza. Brincar na lama, explorar a chuva ou estar no galinheiro deixou de ser visto apenas como sujeira ou risco, passando a ser compreendido como experiência potente para o desenvolvimento infantil e elementos, antes jogados fora, eram trazidos pelos alunos, para explorarem na sala.

Figura 5 – Explorando elementos naturais

Fonte: Autoria própria (2025)



Também, foi observado que, com a ampliação das experiências ao ar livre, as crianças passaram a apresentar maior bem-estar no cotidiano. A turma demonstrava mais equilíbrio nas interações e maior disponibilidade para investigar os materiais e espaços. Relatos do cotidiano indicaram, ainda, que as crianças passaram a adoecer menos, o que reforçou a percepção da importância do contato com ambientes externos, movimento e natureza.

A experiência revelou que desemparedar a infância não significa somente levar as crianças para fora da sala. Trata-se de transformar a lógica da prática pedagógica. O desemparedar começa quando o adulto se permite deslocar certezas, rever controles, escutar as crianças e reconhecer que elas aprendem em relação com o mundo, com os materiais, com o corpo e com os outros.

A sala de referência, antes fria e pouco provocadora, tornou-se um espaço mais vivo, no estilo ateliê, aberto a mudanças e atravessado pelos interesses das crianças. Essa transformação demonstrou que ambientes sensíveis não dependem necessariamente de grandes investimentos, mas de escolhas pedagógicas intencionais, escuta atenta e disposição para construir possibilidades dentro da realidade existente.

As experiências estéticas vividas pelas crianças estiveram presentes no modo como tocavam a terra, observavam os animais, combinavam materiais, ocupavam os espaços e criavam suas próprias narrativas de brincadeira. A estética, nesse contexto, não se restringiu ao belo decorativo, mas apareceu como experiência sensível de relação com o mundo.

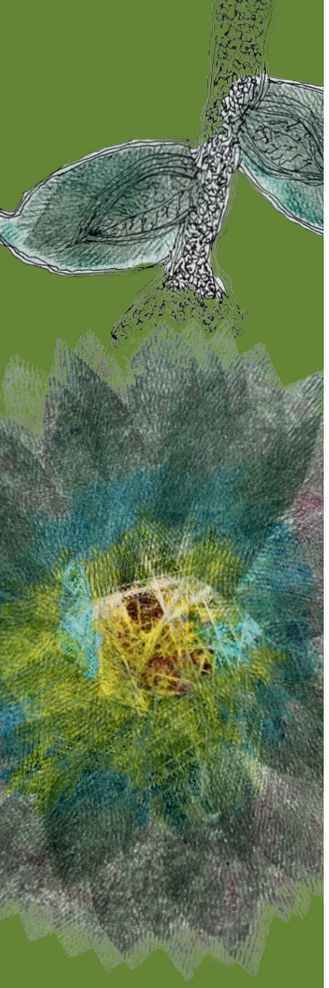
Considerações finais

A experiência desenvolvida na Unidade de Educação Infantil Espaço de Crescer, na sala de dois e três anos, evidencia que desemparedar a infância é um movimento urgente e necessário. Mais do que modificar a aparência de uma sala, o processo exigiu transformação no olhar adulto, reorganização das práticas pedagógicas e reconhecimento da criança como sujeito potente, sensível e investigador.

Mesmo diante de limitações estruturais e materiais, foi possível construir experiências significativas a partir de pequenas mudanças, escolhas intencionais, parceria com as famílias e valorização da natureza como espaço educativo. Cestos, materiais naturais, objetos simples e ambientes externos tornaram-se convites para que as crianças explorassem, criassem, permanecessem e se relacionassem de modo mais autônomo.

A experiência também mostrou que a organização dos espaços interfere diretamente na qualidade das relações. Quando o ambiente oferece possibilidades reais de escolha e investigação, as crianças deixam de apenas esperar comandos e passam a participar de maneira mais ativa do cotidiano. Assim, autonomia, escuta e pertencimento tornam-se práticas vividas, e não apenas conceitos defendidos no planejamento.

Conclui-se que desemparedar a infância significa permitir que as crianças habitem o mundo com o corpo inteiro. Significa reconhecer que a escola pode ser



território de natureza, arte, encontro, pesquisa e sensibilidade. Significa, sobretudo, compreender que as crianças precisam de menos paredes e mais possibilidades para criar memórias, vínculos e experiências que respeitem sua essência brincante.

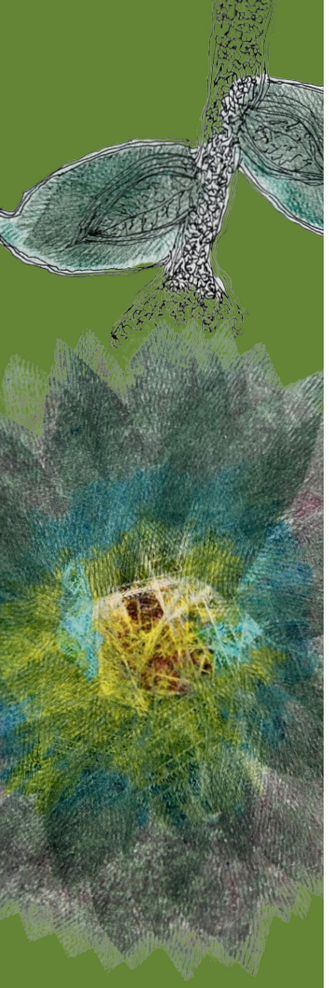
Referências

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.59-104.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2018.



A Experiência Estética para a Sensibilização Socioambiental

Adeneri Nogueira de Borba[64]
Roberta Alencar[65]
Juliana Mara Antonio[66]

Introdução

Em um contexto de valorização da produtividade, da competitividade e da mensuração quantitativa do conhecimento, a biblioteca escolar foi tradicionalmente concebida como espaço restrito à pesquisa e estudo. Contudo, a contemporaneidade tem ressignificado esse paradigma, transformando-a em um território cultural voltado não apenas à informação, mas também à promoção de encontros, diálogos e experiências culturais (Milanesi, 2003).

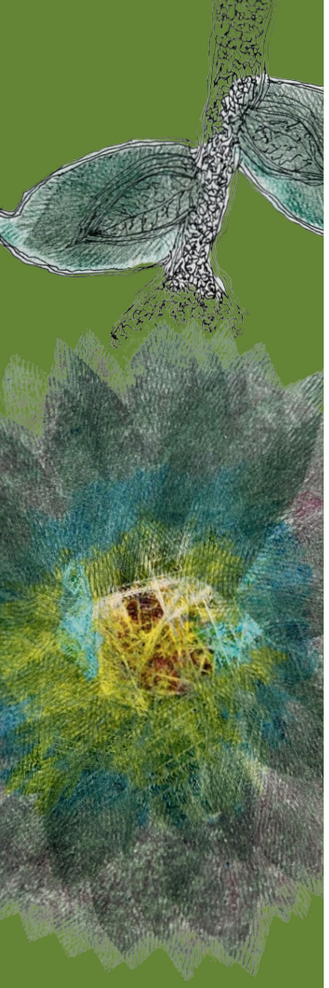
Sob essa perspectiva de ressignificação da biblioteca escolar, nasceu o projeto *Literatura que Floresce*, o qual promoveu encontros de mediação literária com estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Elvira Farias Passos, em São João do Itaperiú/SC. A proposta buscou vivenciar a leitura para além da mensuração de conteúdos, privilegiando a fruição estética e articulando literatura, música e dança como formas de nutrição dos sentidos.

A iniciativa ancora-se na educação estética de Friedrich Schiller, para quem a arte possibilita o refinamento sensorial ao promover o equilíbrio entre razão e sensibilidade, dimensões constitutivas da natureza humana. Segundo Schiller (2019), o ser humano encontra-se fragmentado quando um desses impulsos prevalece sobre o outro: torna-se selvagem quando é dominado pelos sentimentos ou bárbaro quando submete os sentimentos à razão. Em ambos os casos, distancia-se de sua humanidade, uma vez que a harmonia entre esses impulsos é condição fundamental para sua formação integral e liberdade.

Nesse sentido, a mediação cultural, segundo Martins (2024), convoca professores e demais agentes da cultura a promoverem o encontro entre sujeitos e a arte, favorecendo o diálogo entre razão e sensibilidade. Ao atuar em territórios como a biblioteca escolar, essa prática constitui uma ação de educação estética que impulsiona reflexões, abre brechas para experiências estéticas, o cultivo da poética pessoal e a educação do olhar. Dessa forma, viabilizam-se modos singulares de ver, sentir e pensar a cultura, a vida e a si mesmo.

Cada encontro foi tecido por uma curadoria educativa que tomou o livro como ponto de partida. O texto literário, em sua potência estética, foi mediado de maneira sensível e provocadora, favorecendo a aproximação dos jovens leitores da literatura e sua abertura à literatura e sua abertura à experiência estética (Neitzel; Piske;

[64] Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Brasil. (enogueira2@gmail.com).
[65] Doutora em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Brasil. (alencaroberta@gmail.com).
[66] Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Brasil. (julianamara85@gmail.com).



Hentchen, 2023). As ilustrações também integravam esse percurso, não como mera extensão do texto, mas como uma linguagem própria, capaz de ampliar sentidos e sensibilizar a percepção.

O livro selecionado para este relato foi *O homem, o rio e a caixa*, de Anabela Lopez, cuja poética visual singular abre espaço para reflexões sobre identidade, natureza, liberdade, controle, impermanência e afeto. Cabe destacar que, no cotidiano escolar, a literatura raramente é percebida como um objeto propositor potente para a educação estética (Neitzel; Piske; Hentchen, 2023), sendo frequentemente utilizada em função de objetivos didático-pedagógicos imediatistas.

Embora classificada como literatura infantil, a obra convida à livre interpretação e ao diálogo, permitindo que os estudantes construam sentidos a partir de seus próprios repertórios. Assim, a mediação literária volta-se menos ao ensino formal da disciplina e mais à promoção de encontros estéticos com a arte, favorecendo a reflexão, a imaginação e a formação sensível. Nesse processo, a leitura contemplativa configura-se como uma experiência ativa de compreensão e elaboração conceitual (Neitzel; Piske; Hentchen, 2023).

Para Schiller (2017), a arte constitui um caminho para a libertação do ser humano fragmentado. Nesse cenário, a biblioteca escolar apresenta-se como um espaço privilegiado para a mediação cultural e a promoção de encontros estéticos. Sua ressignificação como território cultural busca, portanto, suspender o utilitarismo e evidenciar a potência da arte como mediadora entre o impulso sensível, ligado à vida e ao corpo, e o impulso formal, associado à razão e à universalidade.

A vivência articulou, ainda, educação ambiental (EA) e educação estética por meio da mediação cultural, superando abordagens puramente normativas. Frente à crise climática e às desigualdades socioambientais, a EA crítica busca formar sujeitos capazes de compreender a complexidade histórica, política e social das questões ambientais, fortalecendo vínculos de pertencimento e responsabilidade coletiva (Carvalho, 2016; Loureiro, 2012; Layrargues; Sato, 2024).

Essa perspectiva dialoga com a epistemologia da complexidade de Morin (2000), ao integrar razão e emoção, e com a educação estética de Schiller (2017), que propõe a superação da fragmentação humana por meio da experiência artística. Nesse contexto, a mediação cultural favorece experiências significativas (Martins, 2024), enquanto a literatura e a performance ampliam formas de percepção e expressão. Conforme Fabião (2008), a performance mobiliza o corpo como prática poética e política, ressignificando relações com o espaço e o tempo.

Por fim, a integração entre EA crítica e experiência estética potencializa a sensibilização socioambiental, promovendo uma relação mais sensível, ética e comprometida com o mundo, especialmente no contexto da biblioteca escolar.

Metodologia da pesquisa

A metodologia deste estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa de Lü-

dke e André, caracterizando-se como relato de experiência teórico-reflexivo que ressoa na educação estética de Schiller e na teoria da performance de Fabião. A pesquisa qualitativa assume o ambiente natural como fonte de dados, materializando-se na biblioteca escolar como território de mediação cultural. Nesse processo, o pesquisador atua como instrumento principal, captando nuances das interações estéticas e significados que os estudantes atribuem à vivência.

Essa postura converge com a tese de Schiller sobre o Estado Estético como estágio para a liberdade. Para o filósofo, a liberdade exige um meio-termo entre impulsos e razão, valorizando o processo e o "estar-entre" promovidos pela performance. Como afirma Fabião (2008, p. 237), "esta é a potência da performance: des-habituar, des-mecanizar, escovar à contra-pêlo" as maneiras de agir. Assim, na experiência estética, os estudantes experimentam a "liberdade na aparência" por meio da arte.

Os dados descritivos registram risos e expressões que emergiram na atividade "Tecendo o rio que somos". A análise indutiva constrói abstrações sobre educação ambiental crítica, respeitando a multidimensionalidade humana. Nesse contexto, a beleza atua como caminho para a libertação, promovendo uma "razão sensível". Ao incluir o corpo, a prática evidencia que este é "o corpo é definido pelos afetos que é capaz de gerar, gerir, receber e trocar" (Fabião, 2008, p. 238). Se, para Schiller (2017), o ser humano só é pleno quando joga, a literatura e a performance, ao propiciarem uma pausa na rotina escolar, superam o utilitarismo em favor de uma compreensão profunda entre sujeito e biblioteca. Esta, enquanto espaço de cultura que integra a arte e natureza em um jogo no qual o aluno se sente livre, desvinculado de processos puramente avaliativos ou didáticos.

Análise e discussão dos resultados

Os estudantes acomodaram-se no tapete colorido ao centro da biblioteca, sob meia-luz, acompanhados pela trilha sonora que ecoava no espaço. Uma docente lia enquanto a outra se movia, traduzindo a leitura que a atravessava e rompendo, momentaneamente, com a espacialidade tradicional da biblioteca escolar. O chão, a música, a roda, o silêncio dos alunos, imbuídos no acontecimento, formaram um estado de escuta e presença. Esse movimento não se restringiu à página do livro ou ao corpo que dança, mas, como afirma Martins (2024), evocou o estranhamento e/ou afetamento diante do exposto, um processo que abriu espaço para que os participantes elaborassem seus próprios sentidos a partir da vivência artística.

Ao incluir o corpo como linguagem, a dança traduziu, de forma sensível, o fluxo do rio, seus movimentos, tensões e renascimentos. A performance corporal materializou a palavra literária, permitindo ultrapassar a dimensão verbal e mobilizando os estudantes a compreenderem a obra por meio de outra semiótica. Esse pensamento corrobora Fabião (2008), que compreende a performance como prática política e poética, capaz de deslocar percepções e fomentar novas formas de relação entre espaço, corpo, tempo e presença.

A performance contribuiu para que a mediação literária fosse vista, tocada,

sentida e vivenciada, viabilizando uma suspensão do pensamento escolar utilitarista, frequentemente orientado por conteúdos e avaliações. Essa suspensão não significou falta de formação, mas a abertura de outro modo de aprendizagem, mais próximo da fruição, da imaginação e da construção subjetiva.

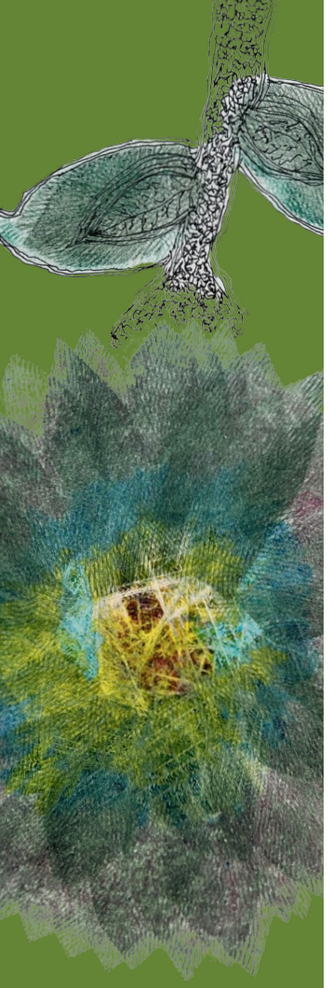
Figura 1 – Mediação literária com performance

Fonte: Autoras (2025)

No segundo momento, durante a roda de conversa, foram elencadas questões abertas que buscavam conectar a obra ao sentir e pensar de cada sujeito e às relações socioambientais, com perguntas como "Que parte da história te tocou?" e "De que forma nós colocamos o planeta dentro de caixas?". A ideia não era conduzir os estudantes a uma única resposta, mas provocar deslocamentos interpretativos. Ao refletir o aprisionamento do rio, foi possível expandir a discussão para as problemáticas socioambientais, como consumo excessivo, desmatamento, controle da natureza e poluição, mas também para questões internas da condição humana, como controle, isolamento, medo e relações abusivas. Essa conexão entre as dimensões social, cultural, histórica, natural e subjetiva demonstra que a crise ambiental não pode ser entendida apenas como problema técnico ou natural, mas como expressão de relações complexas entre modos de vida, cultura, economia, afetos e poder.

Conectando-se a Schiller (2017), a leitura pode educar esteticamente para uma educação emancipatória, a fim de que os estudantes alcancem a autonomia intelectual, estado em que se consegue discernir o que é importante para a felicidade e avaliar as situações com bom senso e clareza. Contudo, chegar a esse ponto é o que o filósofo denomina de "estado estético": um movimento de jogo, sobretudo político, em que, ao transcendermos nossas necessidades imediatas e desviarmos o olhar para o outro e para o meio ambiente, alcançamos a liberdade do pensamento. Assim, o sujeito educado esteticamente toma decisões pertinentes na sua vida profissional e pessoal, ancoradas no bem coletivo e não apenas em benefícios individuais.

Desse modo, a experiência estética aproxima-se da macrotendência crítica da EA, conforme Layrargues e Sato (2024), em que a mediação não se limitou à adoção de hábitos sustentáveis. Embora estes sejam importantes, a proposta foi além, questionando: "Que tipo de relação estabelecemos com aquilo que vive, flui e escapa ao



nosso controle?". Essa reflexão permitiu compreender que a degradação ambiental perpassa diversos modos de dominação, que também atravessam os vínculos sociais, pois a mesma lógica que explora o ambiente, explora também o ser humano. Assim, a obra literária promoveu um olhar voltado a si, ao outro e ao mundo.

A atividade final, denominada "Tecendo o Rio que Somos", consistiu em pensar o fluxo do rio que cada um de nós carrega, o que reverberou durante a mediação e fez sentido individualmente, culminando na construção livre de uma representação visual e material desse fluxo, com o uso de fios, cores e texturas. A atividade materializou a reflexão oral em criação manual, não foi complemento decorativo da leitura, mas parte constitutiva da produção de sentidos.

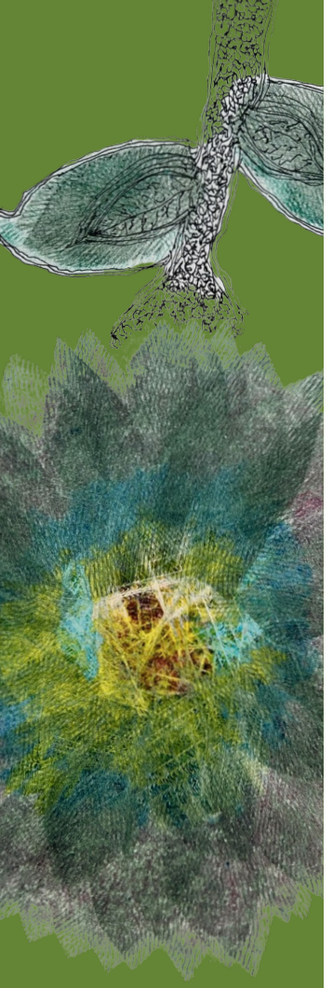
Embora este relato tenha se especificado no encontro final, os resultados refletem o projeto como um todo. Percebeu-se que os estudantes se comunicaram mais durante a atividade criativa, demonstrando maior engajamento, concentração e emoção. Alguns colaram objetos pessoais, como cartas, por relacioná-los com vivências relevantes; outros desenharam símbolos ou organizaram os fios de maneiras singulares. Uma estudante emocionou-se durante a vivência, assim como uma professora também foi afetada pela metáfora da caixa, relacionando-a a uma situação anterior de violência psicológica. Esses acontecimentos, embora não permitam afirmar mudanças estruturais nos participantes, dado que o relato de vivência não dispõe de acompanhamento longitudinal, constituem indícios importantes de como a educação estética nos afeta, oferecendo abertura reflexiva e criação simbólica.

Nesse contexto, para a educação ambiental crítica, sensibilizar não é apenas comover o sujeito, mas ampliar a percepção das interações que sustentam a vida e das estruturas que a ameaçam. Conforme Loureiro (2012), isso exige a compreensão da realidade socioambiental em sua historicidade e em suas contradições, recusando explicações simplistas ou individualizantes. Assim, a mediação teve como finalidade o reconhecimento da natureza como sujeito de direitos e como dimensão constitutiva da existência humana.

Portanto, trata-se de uma prática de religação que conecta a literatura e meio ambiente, corpo e palavra, sujeito e coletividade, razão e sensibilidade. Dialogando com Morin (2000, 2013), a proposta reconhece que problemas complexos requerem a superação da fragmentação dos saberes e a valorização da multidimensionalidade do humano e da natureza. Essa abordagem fortalece uma compreensão mais profunda da educação ambiental, ao reconhecer que as emergências climáticas não serão enfrentadas somente com informação, mas também com pensamento político, sensibilidade, pertencimento e transformação dos modos de relação.

Considerações Finais

O relato deste encontro, articulado entre áreas distintas, a educação estética e a educação ambiental, demonstrou, por meio das reverberações observadas, que existem processos formativos que escapam às métricas tradicionais escolares, mas que possuem imenso valor educativo.



A intersecção desses campos do conhecimento, por meio da mediação cultural na biblioteca escolar, traz indícios do fortalecimento de práticas de sensibilização socioambiental que articulam o sentir e o pensar pelo viés da arte, e não somente pela informação. Em vez de tratar a natureza como objeto externo a ser preservado, a mediação convidou os estudantes a reconhecerem a complexidade das relações entre si, os outros e o mundo. A obra literária possibilitou problematizar o controle, o aprisionamento e a posse; a performance deu corpo ao fluxo do rio; a roda de conversa abriu espaço para perguntas éticas e socioambientais; e a criação com fios possibilitou a expressão singular dos participantes. Assim, a experiência permitiu uma formação que não separa criticidade e sensibilidade, compreendendo-as como dimensões necessárias à construção de relações mais justas, solidárias e responsáveis com a vida. Por fim, a mediação literária de *O homem, o rio e a caixa* indica que projetos de educação ambiental podem ganhar maior profundidade ao incluírem a experiência estética, além de evidenciar o potencial da biblioteca escolar como um espaço propositor, que acolhe, informa, discute e reverbera.

Referências

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poética e política na cena contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo, n. 8, p. 235-246, 2008. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373/60355. Acesso em: 15 mar. 2026.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23–40, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/S1414-753X2014000100003.

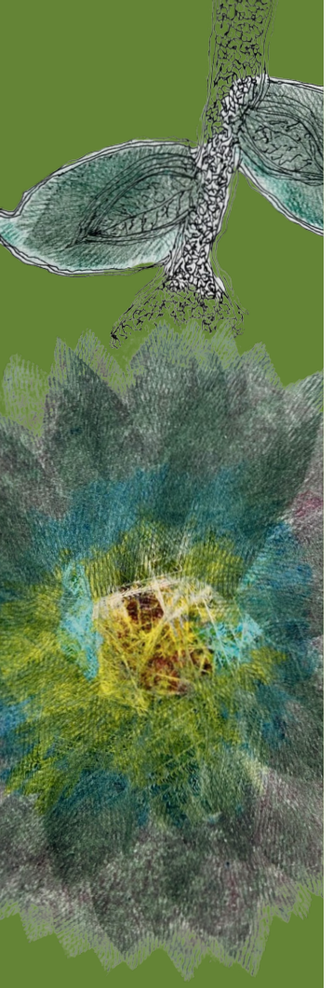
LAYRARGUES, Philippe Pomier; SATO, Michèle. **Se o mundo vai acabar, por que deveríamos reagir?**: a agenda da educação ambiental no limiar do colapso ambiental. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2024. E-book. ISBN 978-65-5846-263-7.

LOPES, Anabella. **O homem, o rio e a caixa**. 1. ed. São Paulo: PeraBook, 2024.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

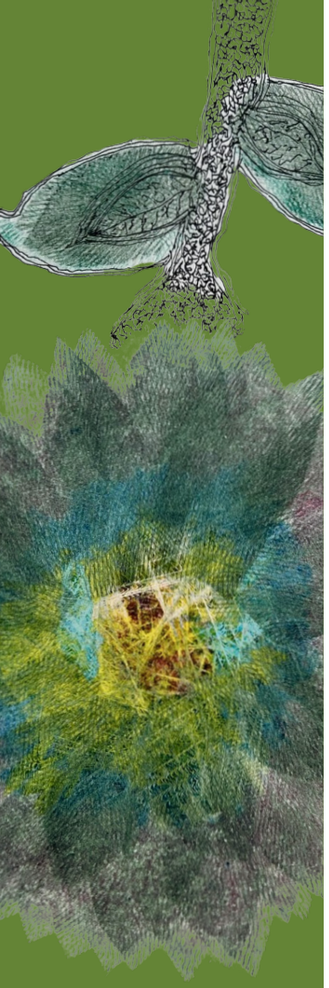
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARTINS, Miriam Celeste (org.). **MediAÇÃO Cultural**: proposições, pesquisas e experiências estéticas com arte na contemporaneidade. São Paulo: Liber Ars, 2024.



NEITZEL, Adair de Aguiar; PISKE, Gabriela; HENTCHEN, Luana C. **A experiência estética e artística da leitura do literário**: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos. Revista do Programa de Pós--Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v. 19, n. 3, p. 400-419, set./dez. 2023.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2017.



Mãos Que Tecem a Diversidade: Oficina de Bonecas na Educação Infantil

Micheline Clemente Barros[67]
Rosangela Santos Beloto[68]
Viviane Coradini Maes[69]

Introdução

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar compreende a criança como: "[...] sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, com o suporte/mediação do adulto/professor constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo.". (Gaspar, 2010, p. 31). Deste modo, para que essa ampliação do repertório cultural ocorra de forma plena e inclusiva, é fundamental que o ambiente educativo ofereça brinquedos e materiais pedagógicos que promovam a representatividade. A infância se constitui por meio do brincar, e as crianças precisam se enxergar nos objetos, bonecas e recursos que manipulam diariamente para construir uma autoimagem positiva e segura.

Portanto, não podemos negligenciar a diversidade étnico-racial existente na rede, que ainda enfrenta a escassez de materiais capazes de retratar fielmente a pluralidade de tons de pele e texturas de cabelo das nossas crianças. Essa urgência se acentua diante da nova realidade demográfica de Gaspar, uma cidade que acolhe, cada vez mais, fluxos migratórios de diferentes estados e países, como Venezuela, Haiti e Peru. Garantir recursos representativos é, antes de tudo, validar a identidade de cada criança/estudante e efetivar uma educação genuinamente intercultural e acolhedora. A discussão sobre diversidade étnico-racial e inclusão na primeira infância desafia a gestão educacional a superar o uso de materiais pedagógicos homogeneizantes e pouco representativos.

No contexto das formações em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) realizadas na Rede Municipal de Gaspar (SC), identificou-se a insuficiência de brinquedos que contemplem a pluralidade de tons de pele, tipos de cabelo e diferentes representações culturais. Essa constatação surgiu a partir da observação cotidiana nos espaços da Educação Infantil, onde se percebeu que grande parte dos brinquedos disponíveis não representava a diversidade de características físicas e culturais presentes na sociedade. Essa limitação restringia as possibilidades de identificação, pertencimento e valorização da diversidade entre as crianças, evidenciando a necessidade de ampliar a representatividade dos materiais pedagógicos utilizados nas instituições.

O projeto teve como objetivo qualificar e fortalecer a prática pedagógica na Educação Infantil por meio da criação colaborativa de bonecas de pano representativas da diversidade étnico-racial e da inclusão. A proposta fundamenta-se nas Diretri-

67 Especialista. Secretaria Municipal de Educação de Gaspar-SC, Brasil.
68 Especialista. Secretaria Municipal de Educação de Gaspar- SC, Brasil.
69 Especialista. Secretaria Municipal de Educação de Gaspar – SC, Brasil.

zes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e na Lei nº 10.639/03, (Brasil, 2003) que preconizam o reconhecimento do "eu" e do "outro" e a valorização das diferenças como eixos estruturantes para a construção da identidade e da autoestima das crianças.

Metodologia da pesquisa

Este é um relato de experiência cuja ação configurou-se como uma proposta intersetorial e colaborativa desenvolvida no município de Gaspar (SC), envolvendo profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal integrantes e profissionais do Centro de Convivência dos Idosos (CCI) e profissionais da Casa das Oficinas e da Cultura. A experiência foi realizada por meio de oito oficinas, entre os meses de setembro e novembro de 2025, em período integral, reunindo aproximadamente 70 participantes. Ao longo dos encontros, foram confeccionadas 60 bonecas artesanais com diferentes representações étnico-raciais.

As quatro etapas principais operacionalizadas em oficinas práticas foram:

Etapa 1: Encontros intersetoriais para organização do cronograma e aquisição de insumos específicos (tecidos de moletom em variadas tonalidades de pele, lãs texturizadas para os cabelos, moldes e enchimentos).

Etapa 2: Reuniões no Centro de Convivência dos Idosos e no auditório da SEMED para a troca de saberes tradicionais, habilidades manuais e diálogos conceituais sobre inclusão e representatividade.

Etapa 3: Processo prático de corte, costura, design e montagem das bonecas com foco na pluralidade étnico-racial.

Etapa 4: Distribuição das bonecas confeccionadas para uso pedagógico nos Centros de Desenvolvimento Infantil (CDIs).

Análise e Discussão dos Resultados

A análise das respostas coletadas com os participantes evidenciou o impacto do projeto em duas dimensões principais: o fortalecimento pedagógico da rede e o bem-estar subjetivo dos envolvidos.

Impacto na Rede Municipal de Gaspar

Os participantes foram unânimes em apontar a relevância do projeto para a rede pública. As justificativas centram-se na superação de estereótipos e no combate ao preconceito desde a base da infância. Destaca-se que a inserção de bonecas de pano artesanais nos Centros de Desenvolvimento Infantil supre a carência de materiais representativos e permite trabalhar a diversidade de forma concreta e lúdica. Além disso, os relatos frisaram que a confecção própria gera coerência pedagógica, autonomia na produção de recursos e conecta saberes, ampliando o repertório de recursos pedagógicos disponíveis nas instituições.

Percepção e Sentimentos dos Participantes

A vivência nas oficinas favoreceu sentimentos de acolhimento, orgulho e pertencimento. Muitos profissionais e idosos relataram o processo como uma experiência terapêutica e relaxante, capaz de amenizar as tensões associadas à rotina profissional.

Figura 1 - Primeira oficina no Centro de Convivência dos Idosos: leitura da obra "Boneca de Rebeca"

Fonte: Autores (2025).

Figura 2 - Segunda oficina no Centro de Convivência dos Idosos: início do processo de confecção das bonecas de pano representativas

Fonte: Autores (2025).

Figura 3 - Terceira oficina no Centro de Convivência dos Idosos: etapas de corte, costura e enchimento na confecção das bonecas.

Fonte: Autores (2025).

Figura 4 -Terceira oficina no Centro de Convivência dos Idosos: etapas de corte, costura e enchimento na confecção das bonecas.

Fonte: Autores (2025).

Expressões como *"me senti maravilhada", "realizada por conseguir fazer algo que achava difícil"* e *"privilegiada em construir com o outro"* foram recorrentes. Houve também um forte resgate de memórias afetivas ligadas à infância e à valorização do artesanato, ressaltando o sucesso da integração intergeracional entre as professoras e a comunidade da terceira idade.

Figura 5 - Entrega da boneca à Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Autores (2025).

Figura 6 - Entrega dos *kits* (compostos por duas bonecas) aos gestores dos Centros de Educação Infantil.

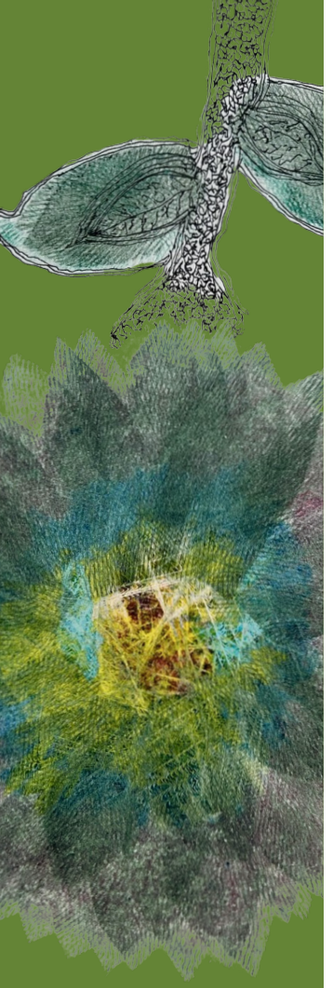
Fonte: Autores (2025).

Figura 7 - Entrega da boneca à Diretora Geral da Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Autores (2025).

Figura 8 - Apresentação das bonecas às crianças no Centro de Desenvolvimento Infantil (CDI).

Fonte: Autores (2025).



Considerações finais

Como resultado, o projeto fortaleceu as práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais por meio da produção de materiais inclusivos e representativos para a Educação Infantil. Além disso, promoveu a integração entre profissionais da educação e a comunidade da terceira idade, favorecendo a aprendizagem colaborativa, o fortalecimento de vínculos, o sentimento de pertencimento e a valorização da diversidade, o que contribui para uma cultura escolar mais inclusiva e comprometida com o respeito às diferenças.

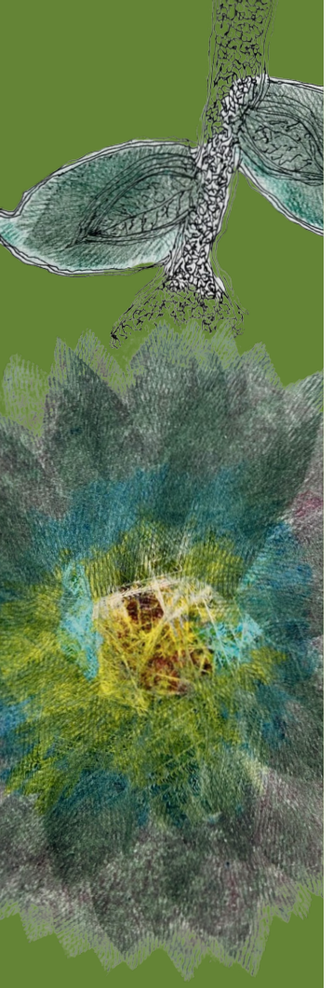
Pares dessas bonecas foram distribuídos aos 18 Centros de Desenvolvimento Infantil da Rede Municipal ampliando a oferta de materiais pedagógicos inclusivos e fortalecendo práticas educativas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial na Educação Infantil. Os encontros possibilitaram uma aprendizagem, em que os conhecimentos relacionados à costura, memória afetiva e artesanato dos participantes dialogam com as intencionalidades pedagógicas da Educação Infantil.

Os achados do projeto demonstram o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, impulsionado pela produção de materiais inclusivos e representativos para a Educação Infantil. Além disso, promoveu a integração entre profissionais da educação e a comunidade da terceira idade, favorecendo a aprendizagem colaborativa, o fortalecimento de vínculos, o sentimento de pertencimento e a valorização da diversidade, contribuindo para uma cultura escolar mais inclusiva e comprometida com o respeito às diferenças.

O projeto Mãos que Tecem a Diversidade evidenciou que a confecção artesanal de bonecas ultrapassa o ato de produzir brinquedos, constituindo-se como uma ação política e pedagógica de afirmação da identidade e valorização da diversidade étnico-racial. Após a distribuição das bonecas aos Centros de Desenvolvimento Infantil, observou-se uma recepção positiva pelas crianças, que demonstraram identificação com os brinquedos ao escolherem, com frequência, aqueles que apresentavam características físicas semelhantes às suas ou às de pessoas de seu convívio, reforçando o potencial do recurso para promover o pertencimento e o reconhecimento da diversidade.

A metodologia colaborativa fortaleceu os vínculos entre a Secretaria Municipal de Educação, a Casa das Oficinas e o Centro de Convivência dos Idosos, promovendo uma experiência de aprendizagem compartilhada, valorização dos saberes intergeracionais e engajamento coletivo.

O estudo permitiu compreender que os objetivos propostos foram alcançados, deixando como legado profissionais sensibilizados para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Centros de Desenvolvimento Infantil contemplados com materiais pedagógicos inclusivos e uma comunidade escolar mais preparada para promover o respeito, a empatia e a valorização das diferenças.



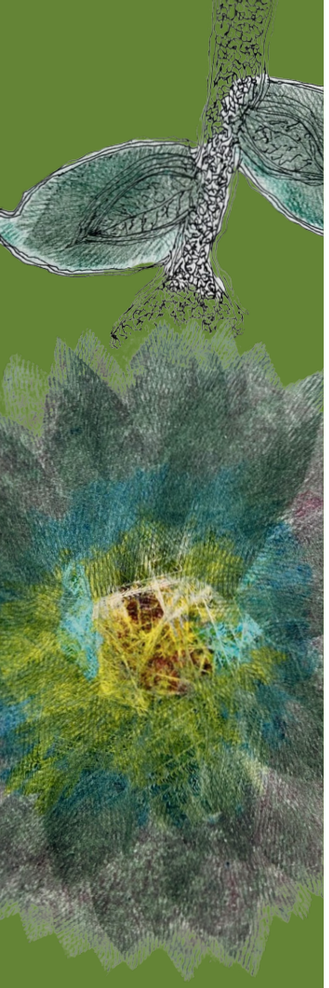
Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC, 2004.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal:** Educação Infantil. Blumenau: FURB, 2010.



Entre o Rio e as Infâncias: Experiência Estética, Educação Ambiental e Criação a Partir da Revista Camba - o Rio Que Tem Peixe

Raquel Epifania José de Oliveira[70]
Simone da Silva Ricardo[71]

Introdução

O presente artigo insere-se no campo da educação estética e tem como objetivo analisar a experiência desenvolvida com crianças da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú (SC), a partir da *Revista Camba – o rio que tem peixe*, compreendendo-a como um dispositivo que articula experiência estética, Educação Ambiental e criação. Parte-se do reconhecimento de que, em contextos marcados por intensos processos de urbanização e mobilidade populacional, como o de Balneário Camboriú, o território local, especialmente o Rio Camboriú tem sido, em muitos casos, pouco explorado nas práticas pedagógicas com as crianças.

Nesse cenário, observa-se um distanciamento das infâncias em relação à história, à cultura e às questões socioambientais do lugar em que vivem. A proposta da revista emerge, portanto, como uma tentativa de reaproximação entre as crianças e o território, valorizando elementos da cultura local, como o linguajar catarinense presente na palavra "camba", que remete à ideia de deslocamento, de ir ao encontro, de "virar para ver". Tal escolha não é apenas linguística, mas estética e política, ao afirmar a potência dos saberes locais e das formas de expressão que constituem o cotidiano das comunidades. Do ponto de vista teórico, a reflexão dialoga com as contribuições de Jacques Le Goff (2013), ao compreender a memória como um campo de disputas e seleções, no qual determinados elementos são valorizados enquanto outros são silenciados. Nesse sentido, a ausência do Rio Camboriú nas experiências educativas pode ser entendida como parte de um processo mais amplo de invisibilização de aspectos fundamentais da história e da cultura local. Ao trazer o rio para o centro das experiências das crianças, a proposta tensiona esses silenciamentos, contribuindo para a construção de novas narrativas e formas de pertencimento.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Roger Chartier (1990), ao considerar que os modos de circulação e as práticas de leitura influenciam diretamente a forma como os sujeitos produzem sentidos a partir dos textos. Segundo o autor, a maneira como os leitores se apropriam dos textos está relacionada às práticas de leitura e às formas de circulação que possibilitam e orientam esse contato com as obras (Chartier, 1990). Deste modo, ao interagir com a *Revista Camba – o rio que tem peixe*, desenvolvida pelas Assessoras Pedagógicas da Gerência de Educação

[70] Mestre em Educação pelo IFC. Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú - SC. Emasa Empresa Municipal de água e Saneamento de BC.

[71] Especialista em Pedagogia Gestora (ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Educacional). Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú – Brasil. Emasa Empresa Municipal de água e Saneamento.

Ambiental da Empresa de Água e Saneamento de Balneário Camboriú - Emasa, em parceria com a Secretaria de Educação municipal (SEDUC), as crianças não apenas acessam um material, mas produzem interpretações próprias, situadas em suas experiências e contextos sociais.

A partir dessa compreensão, o cotidiano da Educação Infantil pode ser entendido como um espaço privilegiado de produção de sentidos. Nesse horizonte, dialogamos com as contribuições de Paulo Fochi, ao reconhecer as crianças como sujeitos de experiência e investigação. Para o autor, o cotidiano constitui-se como um campo de possibilidades no qual as crianças, ao interagirem com o mundo, formulam hipóteses, constroem interpretações e atribuem significados às suas ações (Fochi, 2015). Nessa perspectiva, a experiência se constrói na relação entre criança, contexto e cultura, possibilitando vislumbrar o protagonismo infantil nos processos de conhecer e significar o mundo.

Metodologia da pesquisa

O estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, de natureza narrativa e reflexiva, ancorada na análise de uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú (SC). A pesquisa parte do acompanhamento e da problematização das interações das crianças com a *Revista Camba – o rio que tem peixe*, compreendida como um dispositivo pedagógico que mobiliza linguagem, território e experiência estética, constituindo-se como um mediador cultural no processo de produção de sentidos.

A proposta foi desenvolvida no contexto das práticas educativas com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a diversidade de sujeitos que compõem a Rede Municipal, marcada pela presença significativa de crianças oriundas de diferentes regiões do país. Tal característica reforça a necessidade de criação de experiências pedagógicas que possibilitem a aproximação com o território local, de modo a favorecer a construção de vínculos, pertencimento e reconhecimento cultural. Nesse cenário, a revista foi apresentada como um elemento disparador de conversas, investigações e produções, possibilitando observar como as crianças se relacionam com o território quando convidadas a pensar, imaginar e narrar sobre ele.

Os procedimentos metodológicos envolveram a observação das interações das crianças com o material, a escuta de suas falas, perguntas e hipóteses, bem como o acompanhamento das produções simbólicas decorrentes da experiência, tais como narrativas orais, desenhos e outras formas de expressão. A análise dessas manifestações buscou compreender de que maneira a proposta contribui para a construção de sentidos sobre o território, especialmente em relação ao Rio Camboriú, possibilitando compreender como as crianças passam a reconhecer, significar e se implicar com elementos do lugar em que vivem.

A perspectiva adotada considera a pesquisa como um processo que se constrói no próprio movimento da prática, valorizando o cotidiano como espaço de inves-

tigação e reconhecendo as crianças como protagonistas na produção de conhecimento. Nesse sentido, a metodologia articula-se à concepção de experiência estética como dimensão formativa, permitindo compreender como os encontros entre crianças, linguagem e território produzem deslocamentos, sensibilidades e novas formas de relação com o mundo. Ao trazer o território para o centro da experiência, a proposta também demonstra a importância de sua valorização como dimensão cultural e educativa, especialmente em contextos nos quais há risco de apagamento das referências locais.

Nessa direção, dialoga-se com as reflexões de Ailton Krenak (2019), que nos convida a repensar nossa relação com a natureza e com o lugar que habitamos, afirmando a necessidade de reconhecer que não estamos separados do mundo natural, mas somos parte dele. Para o autor, o afastamento dessa relação compromete não apenas o meio ambiente, mas também as formas de existência e de produção cultural. Assim, ao possibilitar que as crianças conheçam, imaginem e se relacionem com o Rio Camboriú, faz com que essa experiência contribua para a construção de uma Educação Ambiental que não se restringe à informação, mas que se constitui como experiência sensível e relacional. Trata-se de um movimento que articula cultura, natureza e aprendizagem, favorecendo o reconhecimento do território como espaço de vida, memória e pertencimento.

Desse modo, a proposta metodológica assume que a aproximação das crianças com os elementos da natureza e com a cultura local não apenas amplia seus repertórios, mas contribui para a formação de sujeitos mais implicados com a preservação ambiental e com a continuidade das culturas que constituem o lugar. A valorização do território, nesse sentido, emerge como uma dimensão essencial para que as experiências educativas não se desvinculem da realidade vivida, fortalecendo relações mais éticas, sensíveis e responsáveis com o mundo.

Análise e discussão dos resultados

A análise da experiência desenvolvida mostra que a articulação entre Educação Estética, Território e Educação Ambiental potencializa processos formativos significativos junto às crianças, ampliando suas formas de perceber, imaginar e se relacionar com o mundo. As ações realizadas ao longo do segundo semestre alcançaram um número expressivo de participantes, totalizando 7.380 crianças e estudantes atendidos diretamente nas unidades educacionais, além de aproximadamente 700 crianças envolvidas em interações no Teatro Municipal de Balneário Camboriú. Esse alcance ampliado demonstra não apenas a dimensão quantitativa da proposta, mas sobretudo sua capacidade de mobilização em diferentes contextos educativos, extrapolando o espaço escolar e alcançando também eventos comunitários e espaços públicos.

A distribuição de aproximadamente 18 mil exemplares da *Revista Camba – o rio que tem peixe* constitui-se como um dos elementos centrais dessa experiência, pos-

sibilitando que a proposta chegasse não apenas às crianças da Rede Municipal de Ensino, mas também às suas famílias e à comunidade em geral. A presença da revista em diferentes espaços como o Teatro Municipal, a Praça do Pescador, no bairro Barra, a Praça Almirante Tamandaré e eventos como a Semana do Meio Ambiente, aponta um movimento de circulação cultural que amplia as possibilidades de apropriação e produção de sentidos, conforme discutido por Roger Chartier (1990).

Nesse contexto, a revista deixa de ser apenas um material pedagógico e passa a atuar como dispositivo cultural, mediando relações entre crianças, território e comunidade, reforçando o caráter estético e interdisciplinar das ações, aproximando diferentes linguagens artísticas do campo da educação ambiental. Nesse sentido, observa-se que a aprendizagem não se restringe à dimensão informativa, mas se constitui como experiência, na qual as crianças são afetadas, provocadas e mobilizadas a produzir sentidos.

Esse movimento, ao articular a cultura local e a sustentabilidade, possibilita mostrar a importância de dispositivos que permanecem no cotidiano das crianças, permitindo que as experiências não se esgotem no momento da ação, mas se desdobram em novas narrativas, brincadeiras, investigações e aprendizados para a vida. A análise das interações das crianças com a revista e com as interações propostas nos possibilita perceber a emergência de processos de curiosidade, questionamento e produção simbólica, conforme as fotografias abaixo:

Figura 1 – Crianças em interação com a *Revista Camba – o rio que tem peixe*, no Teatro Municipal Bruno Nitz e no Núcleo de Educação infantil (NEI) Nova Geração.

Acervo das autoras (2025).

As crianças passaram a elaborar hipóteses sobre o rio, a natureza e os elementos do território, estabelecendo relações com suas próprias vivências e construindo novas formas de compreender o lugar em que vivem. Tal movimento aproxima-se das

contribuições de Paulo Fochi, ao vislumbrar o cotidiano como espaço de investigação e produção de sentidos, no qual as crianças assumem papel ativo na construção do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a valorização do linguajar local, presente na proposta da revista, contribuiu para a construção de vínculos culturais e identitários, especialmente em um contexto marcado pela diversidade de origens das crianças. A introdução de elementos da cultura catarinense, como a expressão "camba", possibilitou a ampliação do repertório linguístico e cultural, favorecendo o reconhecimento do território como espaço de pertencimento conforme demonstrado por meio das fotografias abaixo:

Figura 2 – Crianças em interação com a *Revista Camba – o rio que tem peixe*, no Centro Educacional Municipal (CEM) e no Núcleo de Educação infantil (NEI) Nova Geração.

Acervo das autoras (2025).

A experiência também se articula a um contexto mais amplo de políticas públicas, evidenciado pela Lei Ordinária nº 76/2025, que amplia os conceitos pedagógicos da Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino. Tal marco legal reforça a importância de integrar a temática ambiental ao currículo desde a Educação Infantil, alinhando as práticas educativas às urgências socioambientais contemporâneas. Nesse sentido, as ações analisadas não se configuram como iniciativas isoladas, mas como parte de um movimento institucional que busca consolidar a educação ambiental como direito das crianças. A relevância dessas ações dialoga ainda com os alertas internacionais sobre a centralidade da água para a vida e para a sustentabilidade do planeta. Conforme destacado pela Organização das Nações Unidas (ONU), o acesso à água potável segura constitui condição essencial para o desenvolvimento humano, sendo sua preservação um dos principais desafios contemporâneos.

Nesse contexto, promover experiências educativas desde a infância revela-se estratégico para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com o cuidado dos bens naturais. Por fim, favorece a construção de uma relação mais sensível e ética com a natureza. Ao aproximar as crianças do Rio Camboriú por meio de expe-

riências que envolvem arte, linguagem e imaginação, a proposta contribui para que elas não apenas conheçam o ambiente, mas se reconheçam como parte dele. Dessa forma, a análise evidencia que a valorização do território e da cultura local, mediada por experiências estéticas, constitui-se como um caminho potente para a formação de sujeitos mais implicados com a preservação ambiental e com a continuidade das culturas que constituem o lugar.

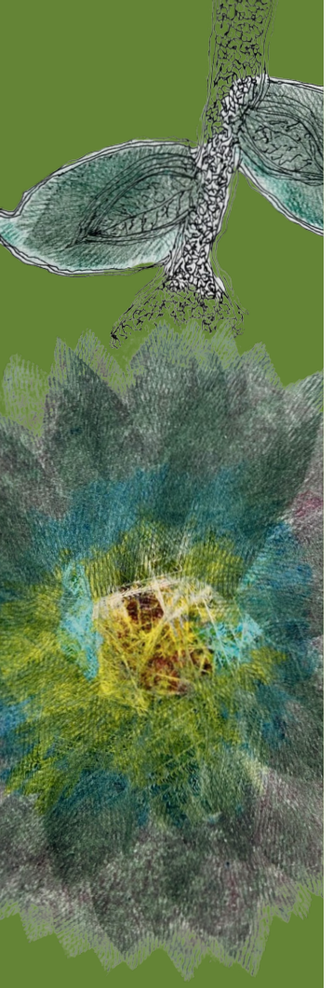
Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo nos permitem observar que a articulação entre Educação estética, território e Educação Ambiental constitui-se como um caminho potente para a construção de experiências educativas significativas com crianças. Ao tomar como foco a *Revista Camba – o rio que tem peixe*, foi possível compreender como dispositivos pedagógicos que mobilizam linguagem, cultura e imaginação podem favorecer a aproximação das infâncias com o lugar em que vivem, contribuindo para a construção de vínculos, pertencimento e responsabilidade socioambiental. A análise dos dados mostra, ainda, que quando as crianças são convidadas a experimentar o território por meio de diferentes linguagens como: leitura, arte, ludicidade e a narrativa, ampliam-se suas possibilidades de interpretação, criação e produção de sentidos. Nesse processo, o Rio Camboriú deixa de ocupar um lugar periférico nas práticas educativas e passa a constituir-se como elemento central de reflexão, imaginação e experiência.

Destaca-se, ainda, que a ampla circulação da revista, tanto nas unidades de ensino quanto em espaços públicos e comunitários, potencializou a dimensão cultural da proposta, permitindo que os processos de aprendizagem extrapolassem os limites dos NEIs e escolas e alcançassem também as famílias e a comunidade. Tal movimento reforça a compreensão de que a Educação se constrói em múltiplos espaços e relações, sendo atravessada por práticas culturais e sociais diversas. Ao valorizar o linguajar local e os elementos da cultura catarinense, a proposta contribui para o fortalecimento de identidades e para a construção de um sentido de pertencimento, especialmente em um contexto marcado pela diversidade de origens das crianças. Nesse sentido, a educação estética mostra-se como dimensão fundamental na formação humana, ao possibilitar experiências sensíveis que articulam percepção, imaginação e criação.

As contribuições teóricas mobilizadas ao longo do texto permitiram compreender que a relação das crianças com o território não se dá apenas no plano cognitivo, mas envolve dimensões afetivas, culturais e éticas. Ao aproximar as infâncias do Rio Camboriú, a experiência analisada favorece a construção de uma educação ambiental que ultrapassa a transmissão de conteúdos, constituindo-se como prática vivencial, relacional e implicada com a vida.

Por fim, destaca-se que iniciativas como a analisada neste artigo reafirmam a importância de políticas públicas que integrem educação, cultura e meio ambiente, garantindo às crianças o direito de conhecer, experimentar e cuidar do território em



que vivem. Ao promover encontros entre infância, natureza e cultura, a *Revista Camba* evidencia que é possível construir práticas pedagógicas mais sensíveis, criadoras e comprometidas com a sustentabilidade e com a continuidade das culturas locais.

Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

FOCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

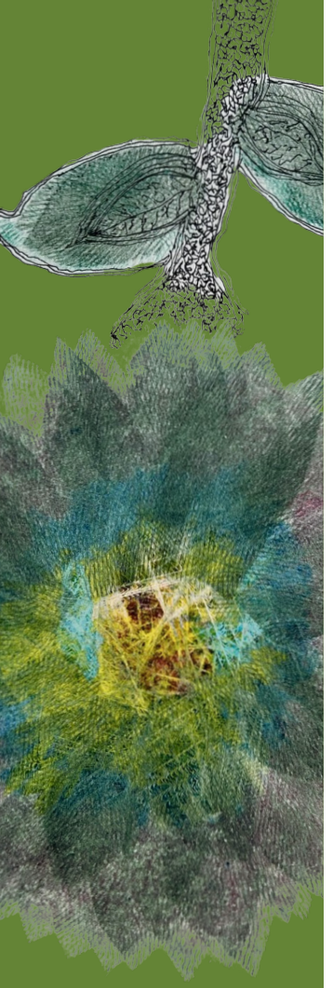
KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LE GOFF, Jacques**. História e memória**. 7. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório mundial das Nações Unidas sobre o desenvolvimento dos recursos hídricos**: água e emprego. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/. Acesso em: 30 dez. 2025.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Lei Ordinária nº 76, de 2025**. Altera a Lei nº 4.747/2023 e amplia os conceitos pedagógicos da Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino. Balneário Camboriú: Prefeitura Municipal, 2025.



O Festival Literário como Dispositivo de Educação Estética: uma Experiência Interdisciplinar no Colégio São José

Ana Paula de Moura Soares[72]
Caroline Soraia Legal[73]
Mirielli Borinelli Cergol[74]

Introdução

Em uma sociedade marcada pela aceleração informacional e pela crescente instrumentalização dos processos educativos, torna-se fundamental reafirmar a escola como espaço de experiência, sensibilidade e criação. Nesse cenário, práticas pedagógicas que valorizem a imaginação, a escuta e a fruição estética ganham centralidade na formação humana.

A literatura, nesse contexto, ocupa papel essencial, ao possibilitar o encontro com diferentes narrativas, culturas e modos de existência. Para Antonio Candido (1995), trata-se de um direito humano fundamental, cuja função central reside na humanização dos sujeitos, ampliando sua capacidade simbólica e crítica de leitura do mundo.

No Colégio São José, práticas relacionadas à leitura e à literatura vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos por meio de assembleias, saraus, sequências didáticas e projetos interdisciplinares. Entretanto, tais ações apresentavam-se de forma fragmentada entre os segmentos escolares, o que motivou um movimento institucional de reorganização e de integração dessas experiências.

Nesse processo, em 2023, foi criado o Festival Literário do Colégio São José, concebido como espaço de articulação entre literatura, arte, investigação e experiência coletiva. Mais do que um evento, o festival configura-se como um dispositivo de educação estética, ao mobilizar diferentes linguagens e sistematizar a relação da comunidade escolar com a leitura e com a produção de sentidos.

Conforme Letourneux (2026), dispositivos operam como enquadramentos que orientam modos de atenção, deslocando a experiência de uma lógica produtivista para uma relação de fruição e engajamento estético. Nesse sentido, o festival produz condições para que a literatura seja vivida como experiência, e não apenas como conteúdo escolar. Essa compreensão dialoga com Larrosa (2002), ao conceber a experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma.

A edição de 2026 do Festival Literário articulou-se considerando a temática da Campanha da Fraternidade — “Fraternidade e Moradia” —, promovendo investigações sobre pertencimento, memória, território, sustentabilidade e convivência. As

[72] Ana Paula de Moura Soares – Pedagoga, especialista em Gestão Escolar. Atua como Coordenadora Pedagógica no Colégio São José (Rede Santa Paulina). E-mail: anapaulademouraso-ares81@gmail.com
[73] Caroline Soraia Legal – Pedagoga, especialista em Orientação Educacional. Atua como Orientadora Educacional no Colégio São José (Rede Santa Paulina). E-mail: caroline.legal@saojose.com.br
[74] Mirielli Borinelli Cergol – Pedagoga e Artes Visuais. Atua como professora de Arte no Colégio São José (Rede Santa Paulina). E-mail. mirielli.cergol@saojose.com.br

obras literárias selecionadas para os anos iniciais possibilitaram que as crianças explorassem criticamente seus espaços de vida e relações sociais.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar como o Festival Literário do Colégio São José constitui-se como experiência interdisciplinar de educação estética nos anos iniciais, promovendo protagonismo infantil, ampliação do repertório cultural e formação sensível por meio da literatura e da Arte.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na modalidade de relato de experiência. Segundo os fundamentos do seminário, essa abordagem permite analisar a prática educativa como um campo de invenção e sensibilidade, reconhecendo a experiência estética como elemento estruturante da prática docente.

O contexto da investigação é o Colégio São José, especificamente durante a realização da quarta edição do seu Festival Literário, em 2026, envolvendo turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, professores e a comunidade escolar. O percurso metodológico organizou-se em três etapas principais:

1. Curadoria e Planejamento Interdisciplinar: Realizou-se a escolha intencional de obras literárias que dialogassem com a temática “Fraternidade e Moradia”, sob a coordenação de uma equipe pedagógica compartilhada (pedagógica, orientação educacional e especialistas de Arte).

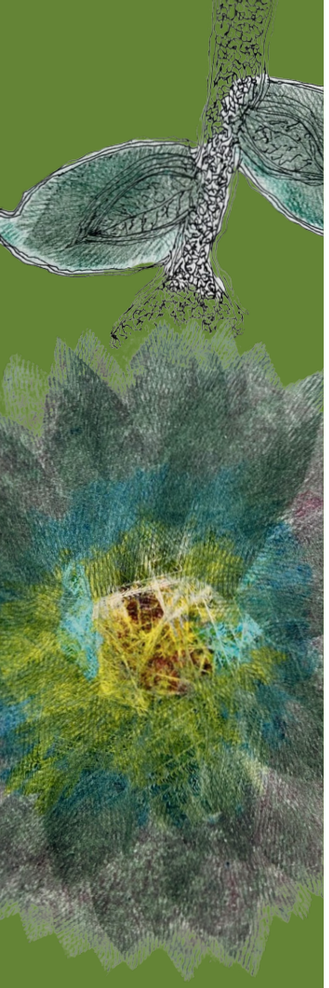
2. Desenvolvimento das Vivências: As práticas foram conduzidas por meio de sequências didáticas e de projetos de investigação que integraram leitura, pesquisa de campo e múltiplas linguagens artísticas.

3. Documentação e Análise Estética: A coleta de dados e evidências para este relato baseou-se na observação das interações nos espaços escolares e na análise das produções autorais das crianças, como instalações sensoriais, ruas coletivas, podcasts, poemas e aquarelas.

A análise dos resultados fundamenta-se nos referenciais teóricos da Educação Estética, da formação leitora e da filosofia da experiência, buscando compreender a potência do festival como um dispositivo de formação humana e sensível.

Análise e discussão dos resultados

A análise das experiências desenvolvidas no Festival Literário evidencia que a organização da escola em torno da sensibilidade, da imaginação e da experiência estética amplia as possibilidades de os sujeitos perceberem, elaborarem e atribuírem sentidos ao mundo. Tal perspectiva tensiona a racionalidade técnica e instrumental que estrutura os processos escolares, deslocando-os para um campo de experiência, fruição e produção de sentidos estéticos.



Literatura, formação humana e ampliação do olhar

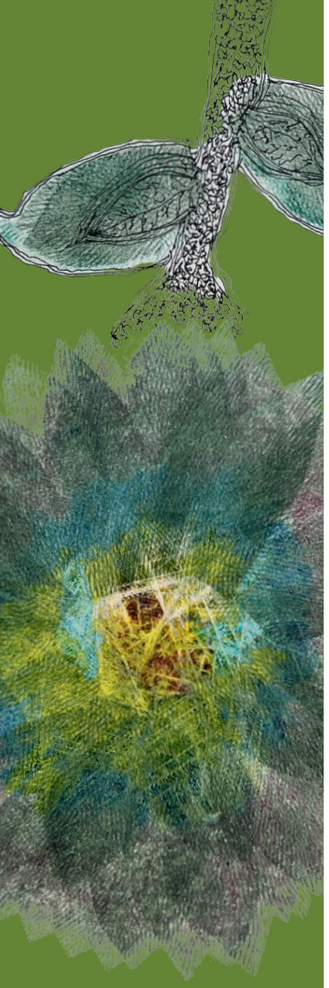
A educação estética vincula-se à formação da sensibilidade e da capacidade humana de atribuir sentidos às experiências. Para Duarte Júnior (2001), educar o sensível implica ampliar a percepção do mundo para além da racionalidade técnica, integrando razão, emoção e cultura. Nesse contexto, a literatura emerge como mediadora essencial da formação humana e como um direito fundamental que, segundo Candido (1995), humaniza os sujeitos ao ampliar sua consciência crítica e simbólica. No Festival Literário, essa função foi potencializada ao transitar de um conteúdo escolar para um dispositivo estético que, conforme Letourneux (2026), organiza uma postura atencional voltada à fruição, suspendendo a lógica acelerada do cotidiano escolar.

Essa perspectiva materializou-se nas investigações sensíveis das crianças sobre seus territórios e memórias. No 1º ano, a obra *O menino que aprendeu a ver* inspirou a criação de uma "rua coletiva", na qual o ato de ler foi ressignificado como uma forma de interpretar e ver o mundo. No 2º ano, a obra *Se essa rua fosse minha* mobilizou reflexões sobre pertencimento urbano e sociabilidade, integrando registros visuais e memórias familiares. A investigação sobre patrimônio e marcas temporais na cidade foi o foco do 3º ano com a obra *A Casa Amarela*. Já no 4º e 5º anos, as obras *O Lórax* e *Diário de Pilar na Amazônia* catalisaram reflexões sobre sustentabilidade, biomas e a responsabilidade com o planeta como "casa comum". Tais práticas evidenciam que a literatura constitui espaços simbólicos de pertencimento. Ao articular o letramento literário — compreendido por Cosson (2014) como prática social de diálogo e autoria — com a sensibilidade estética e a consciência histórica, o festival ultrapassa a simples culminância escolar. Consolida-se, assim, como um processo coletivo de investigação capaz de produzir marcas e afetos que transformam a relação do estudante com o conhecimento e com o mundo.

A ocupação estética e a socialidade nos espaços escolares

A ressignificação de corredores e pátios como territórios de experiência estética busca o que Letourneux (2026) define como "socialidade estética", na qual a interação com obras e dispositivos fortalece os vínculos comunitários. Ao contrário do modelo de "cubo branco" das galerias tradicionais, o Festival insere a arte no fluxo do cotidiano escolar, convertendo espaços de circulação em percursos sensoriais compostos por elementos suspensos, sonoridades, texturas e maquetes que convidam à escuta e à interação.

Essa ocupação estética aproxima-se da educação como uma prática de presença e diálogo (Hooks, 2013), na qual as famílias deixam de ser meras observadoras para tornarem-se participantes ativas das experiências construídas pelos estudantes. Assim, os espaços escolares são convertidos em territórios culturais vivos, nos quais a literatura e a arte produzem pertencimento, memórias e sentidos compartilhados.



O Festival Literário como política institucional de formação leitora

O Festival Literário do Colégio São José não se constitui como ação pontual, mas como desdobramento de uma trajetória institucional voltada à formação leitora e à literatura como experiência transformadora.

Conforme o Plano Curricular da Rede Santa Paulina, os educandos participam de projetos de leitura com obras específicas, promovendo experiências de investigação e construção coletiva do conhecimento. A leitura é compreendida como prática interdisciplinar.

Historicamente, a escola desenvolve assembleias, saraus e projetos interdisciplinares. Em 2023, essas ações foram reorganizadas no Festival Literário, concebido como dispositivo institucional de fortalecimento da leitura como experiência estética.

Desde então, o evento mobiliza oficinas, contação de histórias, encontros com autores, fanzines, teatro, *cosplay* literário e exposições interativas. A curadoria das obras é coletiva e intencional, considerando critérios estéticos, etários e formativos. A partir de 2024, os anos iniciais do ensino fundamental passaram a trabalhar obras de um mesmo autor por trimestre, ampliando a investigação sobre processos criativos.

As discussões sobre a escolha de obras revelaram tensões entre o olhar adulto e a experiência infantil, exigindo escuta e reflexão contínua. Esse movimento reafirma a literatura como campo de imaginação e construção simbólica. O festival, assim, reafirma a escola como espaço cultural e democrático, comprometido com a formação de leitores sensíveis e críticos.

Ocupação estética dos espaços escolares

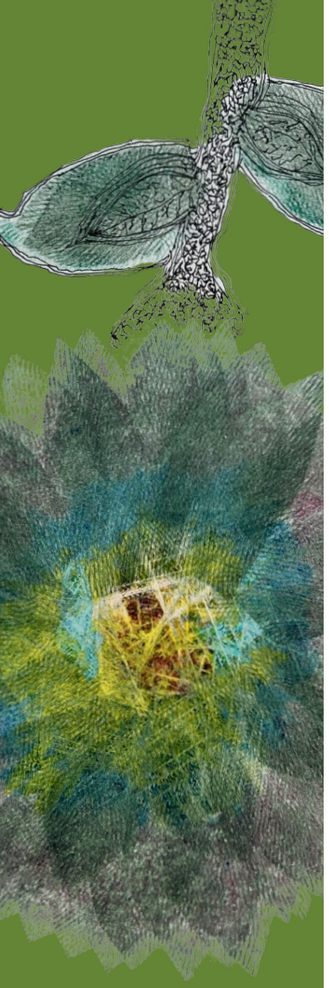
Durante o Festival, a escola é ressignificada como território de experiência estética. As instalações incluem elementos suspensos, sons, texturas, produções visuais, poemas, maquetes e podcasts, configurando percursos sensoriais que convocam à escuta e à interação.

Essa ocupação estética aproxima-se da educação como uma prática de presença e diálogo (Hooks, 2013), na qual as famílias deixam de ser meras observadoras para tornarem-se participantes ativas das experiências construídas pelos estudantes. Assim, os espaços escolares são convertidos em territórios culturais vivos, nos quais a literatura e a arte produzem pertencimento, memórias e sentidos compartilhados.

Arte, sensibilidade e formação humana

As linguagens artísticas ampliaram a experiência literária em sua dimensão estética. A professora de Arte atuou como mediadora do processo, enquanto a equipe pedagógica e a orientação educacional fortaleceram a escuta e a interdisciplinaridade.

Segundo Hernández (1998), projetos interdisciplinares potencializam aprendizagens ao integrar diferentes linguagens. A educação estética, nesse contexto, ultrapassa o ensino da arte e se constitui como dimensão ética, relacional e formativa.



Considerações finais

O Festival Literário do Colégio São José consolida-se como um potente dispositivo de educação estética, ao promover experiências interdisciplinares que articulam literatura, arte, investigação, sensibilidade e formação humana. Nesse processo, a escola reafirma-se como espaço de produção de experiências sensíveis, no qual o conhecimento se constitui também como experiência estética e formativa.

As práticas desenvolvidas evidenciam que a literatura pode ultrapassar a dimensão da leitura formal e escolarizada, configurando-se como experiência estética compartilhada, capaz de mobilizar múltiplas linguagens, ampliar repertórios culturais e fortalecer vínculos entre crianças, professores e famílias. Nesse movimento, a literatura se afirma não apenas como conteúdo, mas como prática de formação humana e de produção de sentidos.

Ao ocupar os espaços escolares com instalações, sonoridades, palavras, memórias e experiências coletivas, o festival promove a ressignificação da escola como território cultural vivo e como espaço de convivência estética. Os espaços de circulação são convertidos em percursos de experiência, nos quais a arte e a literatura reorganizam modos de perceber, habitar e relacionar-se com o ambiente escolar.

Conclui-se que experiências pedagógicas fundamentadas na sensibilidade, na escuta e na criação coletiva contribuem de maneira significativa para a formação integral das crianças, reafirmando a potência da educação estética na constituição de práticas educativas mais humanas, críticas e transformadoras, capazes de reconfigurar a própria experiência escolar como experiência de mundo.

Referências

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Vários escritos**. 5.ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2024. P. 81-90.

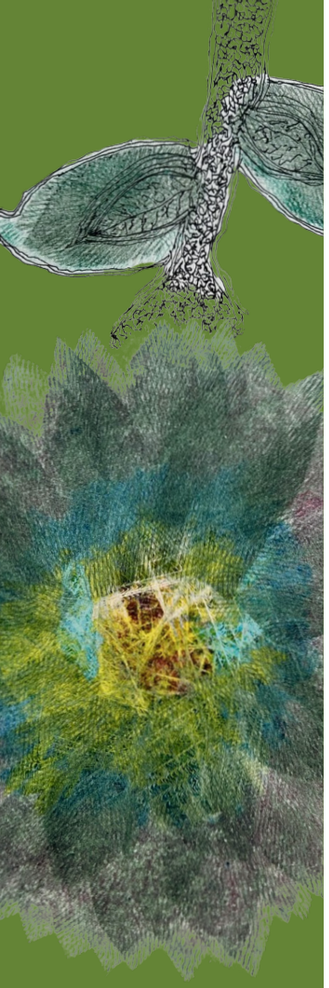
COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação do sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação***:* os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.



LETOURNEUX, Matthieu. **Literatura seriada, cultura midiática e estética da consumação**. Itajaí: II Seminário Internacional de Educação Estética na Formação de Professores (SIEEP), 2026.

PETIT, Michèle. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

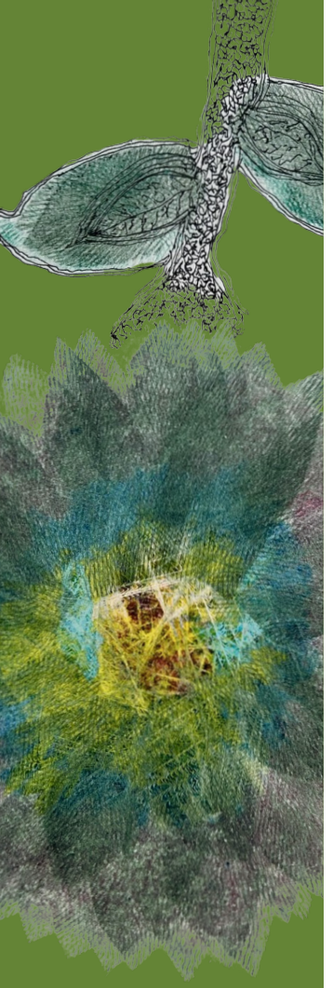
Tecnologias, jogos e inclusão pela educação estética

&

Fundamentos teóricos da educação estética

Eixo

Gabriela Zagurski Siebert. Bordado



Aesthetic Education in High School: Educommunicative Experiences With Documentary Video Production

Educação Estética no Ensino Médio: Experiências Educomunicativas com Produção de Vídeos Documentais

Rafael José Bona[75]

Introduction

The growing presence of digital media in everyday social life has brought about significant transformations in the ways audiovisual and informational content is produced, circulated, and consumed, requiring schools to rethink their pedagogical practices and modes of interaction with students (Bender, 2023). In this context, Barbosa and Bressan Júnior (2020) argue that the omnipresence of technologies in daily life alters both social relations and the ways people seek knowledge, given that digital media expands and accelerates access to information. Faced with this scenario, education cannot remain on the margins of these changes, making it necessary to revise pedagogical practices and strategies.

Thus, media production in the school environment begins to play a relevant role not only as a didactic resource, but as a strategy for critical education, capable of stimulating participation, authorship, and reflection on the communicational processes that run through contemporary culture. This scenario is directly related to what is understood as convergence culture (Jenkins, 2006, 2022), marked by the circulation of content across multiple platforms, the active participation of subjects, and the articulation between different media.

In the field of educommunication (a term coined in Latin American scholarship to designate the interface between communication and education) (Citelli, 2022; Costa; Sartori, 2025; Orozco-Gómez, 2014; Soares, 2011), this transformation highlights the articulation between communication and education as a central element in the construction of more open, dialogic, and participatory communicative environments. In these contexts, students and teachers take on active roles in the production and circulation of content (Sartori; Garcez; Vieira, 2023), and media ceases to be understood merely as technological instruments and comes to constitute spaces of expression, learning, and collective meaning-making (Guimarães, 2007).

It is in this context that the project *Audiovisual e transformação social: protagonismo juvenil*[76] (Audiovisual and Social Transformation: Youth Protagonism) is situated, developed through educommunicative workshops focused on scriptwriting, produc-

[75] Ph.D. in Communication and Languages. Faculty member at the Universidade Regional de Blumenau and the Universidade do Vale do Itajaí. Edumídia Research Group (Furb/CNPq). Brazil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2116-2407. Email: bona.professor@gmail.com

[76] Funded by the Fundação Fritz Müller (Edital nº 1/2024 – Chamada de Apoio à Execução de Projetos Relacionados aos ODS), in cooperation with the Universidade Regional de Blumenau (Furb), through the extension projects Plug in and Comunica Furb, from the Advertising program. Supported by PPGE/Furb and the Edumídia Research Group (Furb/CNPq).

tion, and editing of documentary videos with students from Escola Elza Pacheco, a public school in Blumenau (a city in southern Brazil), in partnership with the Universidade Regional de Blumenau (Furb). All activities took place in the university's communication laboratories throughout 2025. The students involved were high school students, ages 15 and 16.

Video production constitutes a relevant practice in the context of contemporary media, articulating creative processes, aesthetic construction, and learning experiences in digital environments (Bender, 2023). As Fechine (2014) argues, video can be understood both as technology and as a representational practice, enabling the creation and circulation of electronic images and establishing itself as a space for aesthetic experimentation and cultural production. In the educational context, this language expands the possibilities for student authorship and participation, bringing pedagogical practices closer to the communicational dynamics of digital culture.

In this direction, the aesthetic dimension of audiovisual media (Guimarães, 2007) becomes central, given that video mobilizes sensory elements that go beyond the transmission of information. As Sarzi-Ribeiro and Carneluti (2024) highlight, moving images do not operate neutrally, but carry a sensitizing potential, capable of communicating ideas and affects, including in non-conscious ways. Thus, the use of video in education is not limited to technical appropriation but involves understanding it as an aesthetic language that articulates image, sound, and narrative in the construction of meaning.

Given this context, the present work aims to present and discuss the educommunicative experience developed in the project, analyzing its contributions to the critical education of students and to the development of audiovisual production practices in the school context in Blumenau.

Educommunication

Educommunication, as defined by Mazzarino and Marques (2024), constitutes a field of social intervention situated at the interface between education and communication, articulating practices, languages, and formative processes oriented toward the collective construction of knowledge and social participation. In this context, communication ceases to be understood merely as the transmission of information and comes to be understood as a space to produce meanings, relations, and learning, involving different subjects, technologies, and intentionalities. Communicational and educational processes are traversed by pedagogical, affective, cultural, and political dimensions, evidencing hybrid and increasingly complex forms of social interaction.

Situated within the context of digital culture, schools face challenges related to transformations in how knowledge is accessed and to students' new practices of media consumption and production. From this perspective, Sartori, Garcez, and Vieira (2023) argue that studies in educommunication contribute to understanding the relations between education, culture, and media in a scenario marked by the constant

presence of digital technologies. The authors contend that schools can no longer respond to contemporary demands through vertical and unilateral communicational models, given that students construct their cultural and informational experiences in environments characterized by circulation, sharing, and interaction.

The adoption of educommunicative strategies in the school environment fosters more dialogic and participatory pedagogical practices, expanding spaces for exchange among the different subjects of the educational community. According to Costa and Sartori (2025), pedagogical mediation grounded in educommunicative principles enables the constitution of polyphonic communicative ecosystems, in which students, teachers, administrators, families, and other social agents take on active roles in the construction of shared discourses, experiences, and knowledge. This perspective contributes to strengthening educational processes based on listening, participation, and collaboration.

In discussing the contemporary challenges of media education and educommunication, Citelli (2022) highlights the need to consider the structural inequalities present in Brazilian schools, particularly regarding the precariousness of infrastructures and the devaluation of teaching work. For the author, reflecting on the use of technologies and digital devices in education requires understanding the concrete conditions of school institutions, especially following the intensified experiences of remote teaching. Thus, debates on educommunication also involve questions related to access, critical education, and the real possibilities of integrating technologies into pedagogical processes.

Methodology and Discussion of Results

The study is characterized as an experience report with a qualitative approach, centered on the analysis of practices developed in the project Audiovisual e transformação social: protagonismo juvenil (Audiovisual and Social Transformation: Youth Protagonism). The activities were organized into articulated stages involving critical education, digital practices, and audiovisual production, guided by the principles of digital citizenship and the Sustainable Development Goals, particularly SDG 4 (Quality Education) and SDG 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions).

Initially, planning meetings were held between the project team, the school administration, undergraduate extension students from the Advertising and Publicity program, and faculty members from the Universidade Regional de Blumenau, in which pedagogical guidelines, the workshop schedule, and formative content were defined.

Activities began with a workshop on digital citizenship and cultural diversity, addressing topics such as disinformation, privacy, cyberbullying, and digital rights. Subsequently, students participated in workshops on digital media and audiovisual language, developing critical analysis of content and beginning the scriptwriting process.

Afterward, students experienced the stages of planning, filming, and audiovisual production in the university's communication laboratories, engaging in practic-

es such as image capture, conducting interviews, and narrative organization. Images were captured using professional cameras from the video laboratory, as well as through the students' own mobile phones.

Following initial production, the videos underwent a curation and final editing process carried out by university monitors and faculty. The documentaries were presented at a public event at the school and shared on the university's institutional channels during the end of the second academic semester of 2025. All videos were posted on a dedicated YouTube playlist (Comunica Furb, 2025). The project directly involved 50 students. At the end of the activities, an evaluation was conducted with participants through questionnaires (Google Forms) and discussion circles, enabling the analysis of perceptions regarding satisfaction, engagement, and learning outcomes. Students were asked about their satisfaction with the educational proposal, the development of technical competencies, and formative impacts related to digital citizenship.

The results indicate, in the dimension of satisfaction, a positive evaluation of the activities, with recognition of the relevance of the workshops and the appropriateness of the methodology to students' expectations. Regarding technical development, progress was observed in students' familiarity with audiovisual tools and content production, albeit at initial levels of proficiency, accompanied by interest in further development. In the dimension of digital citizenship, gains were evident in students' awareness of security, disinformation, and the critical use of media in everyday life.

The experience demonstrates that students came to engage with audiovisual media not only as a technical tool, but as a language of expression and aesthetics. The construction of the documentaries involved choices related to framing, narrative, interviews, and discourse organization, mobilizing sensory and interpretive dimensions of the creative process.

In this regard, the interpretation of the data can be expanded through discussions on everyday aesthetics. For Letourneux (2024), aesthetic experience extends beyond the artistic domain and manifests in ordinary practices mediated by communicational devices, engaging attention, pleasure, and sensibility. This perspective allows us to understand that the audiovisual production carried out by the students is situated within a broader context of the circulation of meanings and aesthetic experiences.

By considering video as a language of representation (Bender, 2023; Fechine, 2014) and the centrality of participation in educommunicative processes (Citelli, 2022; Soares, 2011), it is observed that the experience contributed not only to the development of operational skills, but also to a more critical and sensitive reading of the dynamics of media content production and consumption.

Conclusion

The results indicate that the project achieved its objectives by promoting formative experiences oriented toward the critical and creative use of digital media, with high acceptance of the activities and positive evaluations regardin g content, meth-

odology, and workshop facilitation. Students demonstrated progress in their initial appropriation of audiovisual tools, expressed interest in deepening these competencies, and expanded their awareness of digital security, disinformation, and possibilities for everyday application.

Aesthetic education stands out, evidenced in the production of documentary videos as a space for authorship, expression, and collective meaning-making. The experience contributed to the development of students' sensibility, perception, and capacity for signification, reaffirming audiovisual media not only as a technical resource, but as a formative language. In this sense, the articulation between educommunication and aesthetic education enhances more creative, critical, and participatory pedagogical practices in the school context.

As a concluding reflection, despite the positive results, it is necessary to qualify both the scope and, above all, the sustainability of the proposal in public schools. The experience depended on specific conditions, such as the presence of the university, technical infrastructure, and an external team, which are difficult to maintain within the ordinary school routine. Furthermore, factors such as teacher overload, time constraints, and the absence of specific training tend to undermine its continuity after the project concludes.

Thus, while the proposal demonstrates formative potential, it also reveals a dependence on exceptional conditions that weaken its replicability and institutionalization, pointing to the need for structural policies that ensure teacher training, resources, and curricular integration.

References

BARBOSA, Marina da Silva; BRESSAN JÚNIOR, Mário Abel. Engajamento e interatividade no ensino remoto: a sala de aula digital em tempos de pandemia. **Revista Linguagem, Ensino e Educação - Lendu**, Criciúma, v. 5, n. 2, p. 36-57, jul./dez. 2020.

BENDER, Stuart Marshall. Coexistence and creativity: screen media education in the age of artificial intelligence content generators. **Media Practice and Education**, v. 24, n. 4, p. 351-366, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/25741136.2023.2204203.

CITELLI, Adilson. Interveniências tecnotemporais em processos educomunicativos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 45., 2022, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2022, p. 1-15. Disponível em: https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2022/resumo/07312022090249 62e66f69582b4.pdf. Acesso em 06 abr. 2026.

COMUNICA FURB. **Audiovisual e transformação social**. Playlist de vídeos. YouTube. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLZhIo8w-tYV1mD-NMWUv-I6pm4ODgyPLjc. Acesso em: 16 abr. 2026.

COSTA, Katia Andrea Silva da; SARTORI, Ademilde Silveira. Ecossistemas educomunicativos: a prática social emancipatória na integração entre educação, comunicação e

tecnologias. **Revista Interin**, Curitiba, v. 30, n. 2, p. 7-21, jul./dez. 2025. Disponível em: https://seer.utp.br/index.php/i/article/view/3560. Acesso em 05 mai. 2026. FECHINE, Yvana. Vídeo. In: CITELLI, Adilson; BERGER, Christa; BACCEGA, Maria Aparecida;

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; FRANÇA, Vera Veiga (org.). **Dicionário de comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014. p. 299-304.

GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. **Comunicação tecnoestética nas mídias audiovisuais**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

JENKINS, Henry. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2022. LETOURNEUX, Matthieu. Littérature et esthétique de la consommation. **Fabula-LhT**, n. 32, out. 2024. DOI: https://doi.org/10.58282/lht.4392.

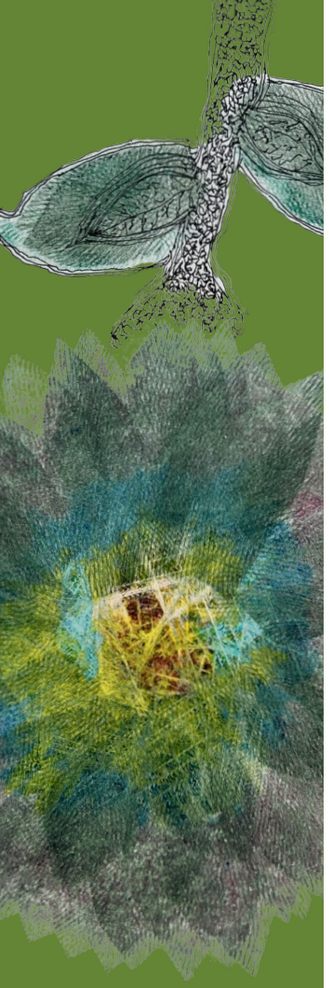
MAZZARINO, Jane Márcia; MARQUES, Rodrigo Müller. Educomunicação: proposta de revisão de objetivos, princípios e áreas de intervenção. **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 34, n. 67, e23, p. 1-31, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17695.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

SARTORI, Ademilde Silveira; GARCEZ, Ana Flávia; VIEIRA, Wanessa Matos. Educomunicação e ecossistema comunicativo: uma revisão sistemática. **Educação**, Santa Maria, v. 48, p. 1–23, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984644466768.

SARZI-RIBEIRO, Regilene Aparecida; CARNELUTI, Tamires. Arte do vídeo e a sensibilização estética na arte-educação. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 11, p. 1-11, 2024. DOI: https://doi.org/10.55905/oelv22n11-018.

SOARES, Ismar O. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina C. (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, p. 13-29, 2011.



Inteligência Artificial, Inclusão e Educação Estética em Âmbito Brasileiro: Quais São Seus Impactos?

João Coelho Neto[77]
Marília Bazan Blanco[78]

Introdução

O uso das tecnologias, principalmente as digitais, encontra-se em vários meios do nosso cotidiano, principalmente no que tange às nossas ações do dia a dia, desde o programar uma agenda no celular a atividades culinárias. Nessa perspectiva, tratando-se da Educação, como essa tecnologia vem sendo articulada? E ainda, como a Educação Estética vem corroborar com a articulação da Inteligência Artificial em contextos inclusivos?

Zou e Chen (2002) relatam que com a contínua e profunda integração das tecnologias de informação emergentes, representadas pela computação em nuvem, inteligência artificial e Internet móvel, deu-se início a oportunidades estratégicas sem precedentes no domínio da educação inovadora e dos métodos de ensino e na construção de recursos de ensino online de alta qualidade. A educação estética assume a importante tarefa de melhorar o desempenho estético e humanístico dos estudantes e de cultivar a sua apreciação estética, expressividade e criatividade com base na especialização.

Ao rever a importância de estratégias a serem inseridas no ambiente escolar, observa-se que, no contexto social da nova era da informação, a relação entre tecnologia e vida é muito estreita. A tecnologia da informação, em sua forma vibrante e abundante, caminha lado a lado com as demandas da sociedade. Em consonância com as tendências sociais, essa tecnologia vem sendo gradualmente aplicada aos processos de ensino, proporcionando um novo avanço e um ponto de inovação para o desenvolvimento da educação estética ecológica (Chen; Wang; Zhao, 2023).

Indo nessa abordagem, a educação estética é uma educação criativa que embeleza a alma e cultiva as emoções. Ela desempenha um papel importante nas escolas, na sociedade e no ambiente familiar. A educação estética, potencializada pela inteligência artificial, apresenta características singulares, como o estímulo à criatividade, a capacidade de tocar a alma e o nutrimento das emoções (Zhang; Gao, 2024).

Por entender o impacto da Inteligência Artificial na educação na sociedade contemporânea, esta vem sendo administrada de forma corrente, com a integração da tecnologia, da informação, da educação e do ensino; o desenvolvimento inovador da informática na educação proporciona uma poderosa alavanca técnica para a uma

[77] Doutor. Universidade Estadual do Norte do Paraná – campus de Cornélio Procópio, Brasil. joaocoelho@uenp.edu.br.
[78] Doutora. Universidade Estadual do Norte do Paraná – campus de Cornélio Procópio, Brasil. mariliabazan@uenp.edu.br.

abordagem educativa inovadora (Dai *et al.* 2020).

Com base nessa contextualização, o objetivo da presente pesquisa[79] é mapear o que tem sido produzido, em âmbito brasileiro, sobre a articulação entre a Inteligência Artificial e a Educação Estética em uma proposta inclusiva. Para tanto, este trabalho foi dividido em quatro seções: na primeira, contextualiza-se a temática e emerge o objetivo; na segunda, os encaminhamentos metodológicos são apresentados; na terceira, tem-se a análise e discussão dos resultados; e na quarta e última seção, as considerações finais e trabalhos futuros são delineados.

Metodologia da pesquisa

O encaminhamento metodológico apresentado foi um mapeamento na base de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período de abril de 2026, com acesso pelo CAFe de uma universidade pública do Estado do Paraná. Utilizou-se três protocolos de pesquisa, com combinações de palavras-chave, gerando, assim, a ***string*** de busca: para a primeira busca: (“”inteligência artificial” AND “inclusão” AND “educação estética””) – escopo de busca: “buscar tudo” somente em “título” – tipo de material “todos” e não utilizou intervalo de tempo; para a segunda busca: (“”inteligência artificial” AND “educação estética””) – escopo de busca: “buscar tudo” somente em “título” – tipo de material “todos” e não utilizou intervalo de tempo; e para a terceira busca: (“educação estética”) – escopo de busca: “buscar tudo” somente em “título” – tipo de material “todos” e não utilizou intervalo de tempo.

Para a análise, serão descritos os resumos dos trabalhos e para a análise dos resumos será gerada por meio da ferramenta Gemini® <https://gemini.google.com/app>. Conforme Gil (2026, p. 175), ferramentas de Inteligência Artificial “[...] não substituem o pesquisador [...], mas contribuem significativamente para acelerar análises repetitivas, identificar padrões e principalmente integrar os dados”.

Todo o percurso de análise foi baseado em uma proposta qualitativa, sendo fundamental para a compreensão de fenômenos em sua complexidade e profundidade, focando nos significados, motivos, aspirações, crenças e valores dos sujeitos (Gil, 2026).

Análise e discussão dos resultados

Na análise observa-se os seguintes resultados:

- Para a primeira busca - (“”inteligência artificial” AND “inclusão” AND “educação estética””), não se obteve resultados;
- Para a segunda busca - (“”inteligência artificial” AND “educação estética””), não se obteve resultados;
- Para a terceira busca, obteve-se 155 resultados. A partir dos critérios de

[79] Este trabalho é oriundo de pesquisas apoiadas pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná e pelo Laboratório de Tecnologia Educacional e Processos Cognitivos – LabTeCog da UENP CCP.

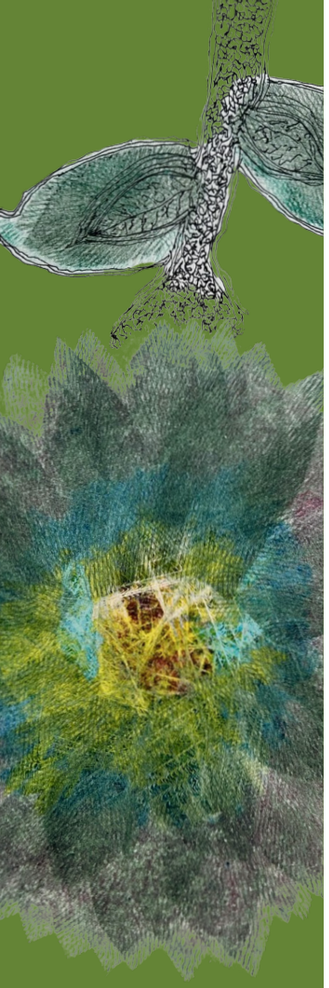
inclusão e exclusão, foram analisados os títulos, a fim de obter análises articuladas com alguma tecnologia, podendo obter resultados sombreados com pesquisas sobre o papel das tecnologias emergentes (realidade aumentada, mídias digitais, inteligência artificial, ambientes virtuais) e na promoção de experiências estéticas e inclusivas, especialmente em contextos educacionais.

Após o processo de inclusão e exclusão, quatro trabalhos foram incluídos para a análise:

Marques e Andrade (2025) apontam a relação entre os processos artístico-digitais, especificamente as práticas de stop motion, e a promoção da educação estética na formação de professores. Com abordagem qualitativa e inspirada na metodologia da pesquisa artística, a investigação buscou identificar as experiências envolvidas na criação do stop motion e seus potenciais para promover a educação estética, considerando a formação de professores. A pesquisa artística pressupõe um entrelaçamento entre sensibilidade e reflexão, permitindo a construção de conhecimento a partir da própria experiência criativa. Envolvendo revisão bibliográfica e uma prática empírica, um estudante de licenciatura em pedagogia elaborou um curta-metragem em stop motion, mobilizando saberes da filosofia da educação. Os resultados apontam que o stop motion se mostra viável tanto na formação inicial quanto na continuada de professores e inclusive no trabalho dos professores na educação básica, dada a acessibilidade tecnológica e o potencial estético do processo. Entre os principais aspectos identificados destacam-se: (i) o estímulo ao diálogo interdisciplinar e à poetização do conhecimento; (ii) a experiência estética qualificada, articulando saberes e emoções; e (iii) o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da reflexão crítica. Conclui-se que a inserção do stop motion na formação docente favorece uma prática educativa mais sensível e criativa, expandindo as possibilidades de interação entre arte, ensino e produção de conhecimento;

Oliveira, Ferreira e Doretto (2025) investigaram como as práticas audiovisuais emergem no contexto educativo, analisando produções do Programa Cinema & Educação, de Campinas (SP). Diante da presença constante do audiovisual, a Lei Federal nº 13.006/2014 torna obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas, promovendo reflexões sobre criação e fruição artística. Indagou-se a relação das professoras com o audiovisual e qual seria sua possível contribuição para a experiência docente. Fundamentados na teoria histórico-cultural, em diálogo com Vigotski, entende-se a arte como elaboração simbólica da experiência social. A análise evidencia tanto experimentações estéticas quanto a tendência de registar a prática docente, tensionando os usos do audiovisual entre a documentação e a criação artística;

Hilgert e Fischer (2016) discutem as relações entre educação e alteridade a partir de uma pesquisa com universitários estrangeiros, convidados a debater filmes brasileiros em situação de sala de aula. Com base em pensadores como Alain Badi-



ou, Carlos Skliar e Julia Kristeva, foram descritos os modos pelos quais as narrativas mobilizaram os jovens em torno da complexa questão do "olhar do estrangeiro" e da relevância desse tema para a educação. Tratou-se das expectativas do aluno estrangeiro diante de uma cultura distinta da sua, quando em contato com narrativas audiovisuais produzidas no Brasil. Nas conclusões, trouxeram novas questões suscitadas pelo trabalho com os alunos, as quais focam o tema da formação ético-estética, implicada na experiência com o cinema e com a alteridade;

Sales, Arrais e Farias (2014) discutem possibilidades de educação estética, tomando por amostra museus disponibilizados na Internet em domínio brasileiro (.br). O objetivo foi compreender como as experiências de alunos de Licenciatura em Artes Visuais, com museus virtuais, interferem em seus processos de formação e quais possibilidades de educação estética se apresentam nesses espaços. A investigação caracteriza-se como pesquisa-ação. Os dados foram coletados em um curso no qual participaram 11 estudantes de graduação. Os encontros foram registrados em áudio (diálogos reflexivos) e registos escritos nos fóruns e e-portfolios. As análises apontaram que as conceções de museus virtuais estão permeadas pelas práticas presenciais e que há uma gama de possibilidades de educação estética em museus virtuais.

Os estudos apresentados convergem ao defender que as tecnologias digitais e audiovisuais não são meras ferramentas instrumentais de ensino, mas sim espaços de mediação cultural e catalisadores de experiências estéticas profundas. A análise se deu em dois grandes blocos:

a) Audiovisual e a Criação Autoral: Os trabalhos de Marques e Andrade (2025) e de Oliveira, Ferreira e Doretto (2025) destacam o potencial do audiovisual — seja através da técnica do *stop motion* ou de produções cinematográficas escolares — para tensionar a prática docente. Eles demonstram que o uso da tecnologia na formação de professores estimula a imaginação, a sensibilidade e a "poetização do conhecimento", transformando o ato de educar em uma elaboração simbólica e artística, superando o simples registro burocrático da prática; e

b) Alteridade, Cinema e Ambientes Virtuais: Hilgert e Fischer (2016) e Sales, Arrais e Farias (2014) expandem essa discussão para as dimensões da alteridade e da espacialidade digital. Enquanto o cinema funciona como uma tecnologia cultural capaz de provocar o "olhar do estrangeiro" e fomentar uma formação ético-estética diante do outro, os museus virtuais na internet surgem como novos territórios de fruição. Nesses espaços digitais, a formação de licenciandos em Artes Visuais é ressignificada, mostrando que a sensibilidade estética pode ser plenamente desenvolvida e compartilhada em ambientes virtuais.

Considerações finais

Enquanto considerações, observou-se uma lacuna de trabalhos na área, principalmente ao integrar a Inteligência Artificial e articular com a inclusão, uma vez que a pesquisa objetivou mapear o que tem sido produzido, em âmbito brasileiro, sobre

a articulação entre a Inteligência Artificial e a Educação Estética em uma proposta inclusiva.

As análises apontam que os trabalhos envolviam práticas de *stop motion*, produção audiovisual, cinema e museu interativo, porém nenhum no escopo do trabalho, gerando, assim, uma lacuna de pesquisa; principalmente para as escolas públicas.

Para trabalhos futuros pretende-se ampliar essa pesquisa em outras bases de dados e com palavras em inglês, podendo angariar propostas da temática de educação estética e inteligência artificial, promovendo, assim, a possibilidade em um ambiente inclusivo escolar.

Referências

CHEN, J.; WANG, J.; ZHAO, C. Research on Multimedia Ecological Aesthetic Education in universities based on TOPSIS algorithm. **2nd International Conference on Big Data, Information and Computer Network (BDICN)**, Xishuangbanna, China, 2023, pp. 236-243, doi: 10.1109/BDICN58493.2023.00056.

DAI, X. S.; LUO, L. L.; LI, H.; CHEN, R. The reform and development of education promoted by information technology in the artificial intelligent era. **2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)**, Tianjin, China, 2020, pp. 36-39, doi: 10.1109/ICAIE50891.2020.00016.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 8. ed. Barueri, SP: Atlas, 2026.

HILGERT, A. V. FISCHER, R. M. B. Educação Estética, Cinema e Alteridade. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.162 p.1234-1257 out./dez. 2016.

MARQUES, H.; S. ANDRADE, E. N. F. O stop motion como possibilidade para a educação estética na formação de professores. **Perspectivas em Diálogo:** Revista de Educação e Sociedade, [S. l.], v. 12, n. 31, p. 393–411, 2025. DOI: 10.55028/pdres.v12i31.22795.

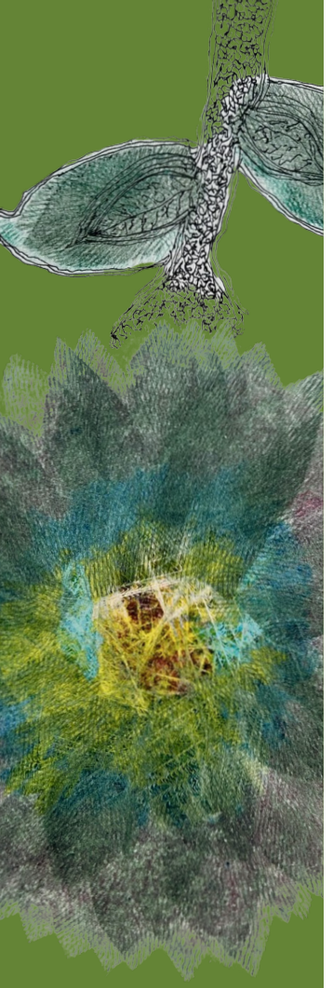
OLIVEIRA, G. L.; FERREIRA, L. H.; DORETTO, J. Educação estética em cena: a produção audiovisual como experiência docente. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 20, p. e25do308, 2025. DOI: 10.22169/revint.v20.e25do308.

SALES, J. A. M.; ARRAIS, G. A.; FARIAS, I. M. S. O museu virtual de arte como espaço de educação estética. **Roteiro**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 487–514, 2014.

ZHANG, S.; GAO, W. Influencing Factors of Aesthetic Education Class Co-constructed by School and Museum under Human-Computer Interaction Background. **13th International Conference on Educational and Information Technology (ICEIT)**, Chengdu, China, 2024, pp. 228-234, doi: 10.1109/ICEIT61397.2024.10540610.

ZOU, J.; CHEN, Y. Online Aesthetic Education Information Teaching System Based On Big Data Cloud Platform, **2022 International Conference on Knowledge Engineer-**

ing and Communication Systems (ICKES), Chickballapur, India, 2022, pp. 1-6, doi: 10.1109/ICKECS56523.2022.10059986.



Geografia na Ponta dos Dedos: A Experiência dos Blocos de Encaixe na Inclusão de Estudante com TEA

Keila Aparecida de Almeida[80]
Reginaldo Leandro Placido[81]

Introdução

A Geografia, enquanto componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental, enfrenta o desafio de promover a compreensão do espaço geográfico e das relações sociais que o constituem. Conforme Cavalcanti (2011), o conhecimento geográfico deve problematizar as relações entre espaço, poder e desigualdade, superando abordagens neutras ou meramente descritivas. Esta perspectiva favorece a autonomia intelectual dos educandos por meio da construção do raciocínio geográfico, elemento presente na formação de uma consciência espacial cidadã.

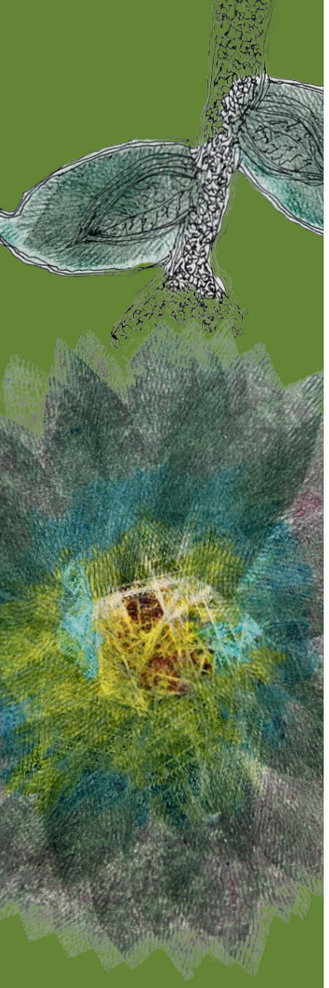
A abstração inerente aos conceitos geográficos pode representar um obstáculo significativo para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam particularidades no processamento de informações abstratas, na comunicação e na interação social (Grandin; Panek, 2024). Torna-se, portanto, imperativa a busca por mediações didáticas que tornem o ensino mais acessível, em consonância com os princípios da educação inclusiva, entre os quais se destaca o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), abordagem voltada a um currículo que contempla a diversidade de estilos e necessidades de aprendizagem.

Ferreira e França (2017) identificam que estudantes com TEA enfrentam desafios organizacionais, sociais, atencionais e sequenciais no ambiente escolar. A inclusão desses estudantes exige, portanto, adaptações que considerem suas especificidades e potencializem seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a teoria histórico-cultural de Vigotski (1991) oferece subsídios relevantes ao enfatizar a mediação semiótica e a interação social na constituição dos processos psicológicos superiores.

O professor assume papel central ao elaborar estratégias que articulem a linguagem a situações do cotidiano do estudante, favorecendo a construção de sistemas simbólicos de representação ancorados nas Funções Psicológicas Superiores (FPS), cujos signos funcionam como instrumentos mediadores da atividade humana (Souza; Plácido; Luca, 2021, p. 11-12). É por meio dessa mediação, em contexto colaborativo, que o sujeito se apropria dos conhecimentos culturalmente construídos. Nesse sentido, o jogo emerge como linguagem que cria zonas de desenvolvimento proximal, nas quais a criança opera com significados e regras que antecipam aprendizagens futuras (Kishimoto, 2011).

As discussões contemporâneas sobre educação estética ampliam a compreensão do ato de aprender para além da racionalidade técnica, valorizando a ex-

80 Mestra em Ensino de Geografia- IFC- Câmpus Brusque - Brasil. keilamarciniaki@gmail.com
81 Doutor em Educação - IFC- Câmpus Brusque- Brasil. reginaldo.placido@ifc.edu.br



periência sensível, a criatividade e a imaginação. Conforme Duarte Júnior e Francisco (2004), a educação estética refere-se à formação do ser sensível, capaz de atribuir significados ao mundo por meio de percepções e emoções. Ao articular essa perspectiva com jogos, abre-se um campo fértil para práticas inclusivas. Os jogos de acoplagem, como os blocos de encaixe do tipo LEGO, materializam essa possibilidade, permitindo a construção de modelos concretos a partir de conceitos abstratos, como as dinâmicas de poder e apropriação do espaço que definem o território.

No Ensino de Geografia, a ludicidade tem sido apontada como estratégia para engajar estudantes e facilitar a compreensão de fenômenos espaciais (Kraisch, 2024). Combinada a princípios de desenho universal, essa abordagem beneficia estudantes com TEA, que respondem positivamente a atividades estruturadas, com regras claras e estímulos visuais. A construção com blocos de encaixe oferece suporte concreto para a simbolização, permitindo que o estudante externalize seu pensamento e estabeleça relações entre o modelo construído e o conceito geográfico estudado.

Este relato emerge de uma pesquisa-intervenção realizada em uma instituição privada de Itajaí-SC, com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, incluindo dois alunos com diagnóstico de TEA. O objetivo central foi investigar como jogos de acoplagem com blocos LEGO, enquanto mediação didática, contribuem para a aprendizagem dos conceitos de território e expansão territorial brasileira por estudantes com TEA. Como objetivos específicos, buscou-se elaborar e implementar uma sequência didática; analisar o engajamento dos estudantes; verificar indícios de apropriação do vocabulário geográfico; avaliar as potencialidades inclusivas da mediação; e produzir um guia replicável com os protocolos dos jogos.

Os fundamentos teóricos articulam a teoria da mediação de Vigotski (1991, 2010) às contribuições sobre ludicidade no ensino de Geografia (Kraisch, 2024; Cavalcanti, 2011) e às diretrizes para a inclusão de estudantes com TEA (Brasil, 2015; Orrú, 2012). Este relato compreende os jogos de acoplagem como campos de criação que integram estética, tecnologia e acessibilidade, promovendo experiências inclusivas e valorizando a ludicidade como modo de conhecer.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa adotou abordagem qualitativa e exploratória, delineada como pesquisa-ação. Essa escolha justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade a mediação por jogos de acoplagem com estudantes com TEA, transformando simultaneamente a realidade investigada. Participaram do estudo nove estudantes do 7º ano, sendo dois diagnosticados com TEA (nível 1 de suporte, conforme DSM-5) como grupo focal. A construção de dados ocorreu ao longo de um trimestre letivo e envolveu múltiplos instrumentos para triangulação das informações, entre eles a observação participante. A pesquisadora atuou diretamente como mediadora, registrando em diário de campo interações, falas, dificuldades e avanços dos estudantes. Registros audiovisuais complementares — filmagens e fotografias — permitiram a análise posterior de detalhes não captados pela observação direta, como expressões

faciais e manipulação dos blocos.

Após as intervenções, foi aplicado questionário aos docentes para compreender suas interpretações sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA e sobre a pertinência da estratégia adotada. As produções dos estudantes foram analisadas com rubricas de avaliação desenvolvidas para esse contexto, sendo os registros escritos e as discussões tratados como evidências de compreensão conceitual.

A intervenção consistiu em uma sequência didática composta por dois jogos de acoplagem — "Jogo do Cercado" e "Estratégias e Conquistas" —, elaborados com base nos princípios do DUA, que preconizam múltiplos meios de representação, ação, expressão e engajamento (Cast, 2011). A sequência foi estruturada em quatro etapas:

Na etapa 1, realizou-se a sensibilização e introdução conceitual por meio de entrevista dialógica em grupo, em formato de roda de conversa. O roteiro sistematizado funcionou como estrutura flexível de mediação. Nesse espaço, considerou-se que estudantes autistas possuem formas próprias de processamento sensorial, cognição social e expressão, exigindo do mediador uma dupla negociação: compreender o contexto interno do indivíduo e criar pontes que respeitem seus valores e modos de estar no mundo.

Na etapa 2, foi aplicado o Jogo do Cercado (2 aulas), em grupos de três estudantes. Com base em um desenho de rotas, os grupos conquistaram blocos para delimitar um "cercado" (território). As regras envolviam negociação entre grupos para definição de limites, introduzindo noções de conflito e acordo na construção territorial.

Na etapa 3, uma aula expositiva apresentou os ciclos econômicos de expansão territorial, seguida do jogo "Estratégias e Conquistas" (3 aulas). Cada grupo representava uma região brasileira e precisava expandi-la, construindo marcos de ocupação com blocos — fortes, missões e vilas. Cartas com desafios históricos e geográficos movimentaram o jogo, exigindo decisões registradas pelos grupos.

Na etapa 4, realizaram-se a sistematização e avaliação (3 aulas), com bingo geográfico e produção de storyboards. Os pictogramas da ferramenta ARASAAC funcionam como signos mediadores, permitindo que os estudantes traduzam visualmente ideias complexas e materializem seu pensamento, facilitando a assimilação dos conceitos.

Por fim, os participantes analisaram as implicações de cada ciclo econômico para o território brasileiro, posicionando peças ao centro de um círculo maior para compor um mapa simbólico das consequências históricas e geográficas. A liberdade para colorir as peças estimulou a expressão criativa e a apropriação individual dos conteúdos, potencializando a compreensão da relação entre atividade econômica e formação territorial por meio de elementos visuais, táteis e discursivos.

Análise e discussão dos resultados

Os resultados demonstram que a atividade lúdica facilitou transições e a ma-

nutenção da rotina, correlacionou o abstrato ao concreto na realidade socioambiental e atuou como potencializador de inclusão, eliminando barreiras pedagógicas preexistentes. O sucesso observado nas dimensões cognitiva, socioafetiva e inclusiva valida a premissa inicial de que metodologias personalizadas, fundamentadas nos princípios do DUA, são facilitadoras de uma educação equitativa e acessível a todos os estudantes. O estudo evidenciou as especificidades do processo de aprendizagem de estudantes com T EA, demonstrando que abordagens concretas e manipulativas são capazes de transformar conceitos abstratos em experiências tangíveis, significativas e duradouras.

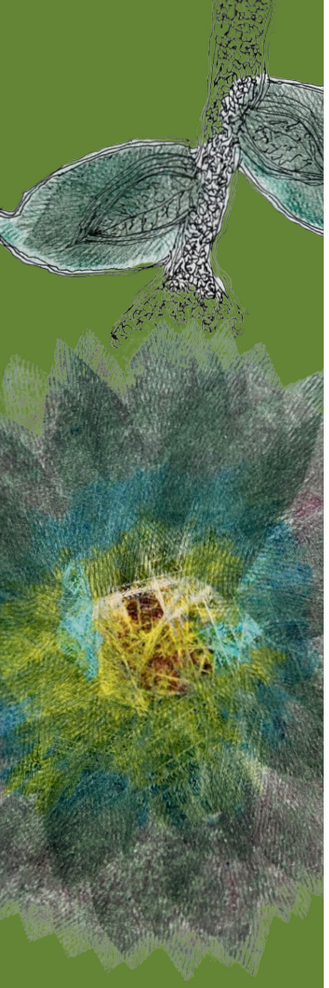
O uso articulado de recursos visuais e táteis potencializa a assimilação de conceitos como território, espaço geográfico e fronteira, superando a tendência ao pensamento literal característica do TEA e ampliando a capacidade de abstração dos estudantes. Pequenos erros, correções e rasuras produzidos pelos estudantes do grupo focal revelam processos ativos de apropriação conceitual e autorregulação, indicando perfis reflexivos de aprendizagem e evidenciando o engajamento cognitivo sustentado ao longo das atividades.

A análise integrada das observações, do diário de bordo e das rubricas de avaliação comprovou maior engajamento, participação integral e socialização entre os estudantes com TEA, em contraste marcante com o que se observa nas metodologias expositivas tradicionais. Do ponto de vista docente, o jogo de acoplagem foi reconhecido como recurso valioso para adaptação curricular, motivação e avaliação formativa, por oferecer múltiplos meios de representação, expressão e engajamento com o conhecimento, respondendo às diferentes necessidades de aprendizagem presentes em sala de aula.

Esta pesquisa contribui para o campo da educação inclusiva e o ensino de Geografia ao validar empiricamente uma metodologia que conjuga ludicidade, mediação simbólica e acessibilidade pedagógica. Inova ao posicionar o jogo de acoplagem como ferramenta mediadora do pensamento geográfico, possibilitando que estudantes com TEA acessem conceitos complexos de forma concreta, criativa e significativa. Tal abordagem preenche lacunas relevantes na literatura educacional brasileira ao demonstrar que o ensino de Geografia deve dialogar com a neurodiversidade, a sensorialidade e a criatividade, ampliando o repertório metodológico docente e fortalecendo o compromisso institucional com a aprendizagem plena e equitativa de todos os estudantes.

Considerações finais

Este relato de experiência investigou as potencialidades dos jogos de acoplagem como mediação didática para o ensino de conceitos geográficos a estudantes com TEA. Os resultados revelam contribuições significativas para a aprendizagem e a inclusão, aliadas a princípios de mediação sociocultural e desenho universal. Promoveu engajamento, ampliação do repertório geográfico e significação de conceitos abstratos.



A concretude dos blocos e a natureza lúdica das atividades ofereceram suportes à externalização do pensamento, interação colaborativa e apropriação dos conhecimentos pelos estudantes com TEA. A melhoria na comunicação funcional e na participação reforça o papel do jogo como criador de zonas de desenvolvimento proximal, impulsionando processos cognitivos e sociais.

Ao articular o ensino de Geografia com a educação estética, a experiência valorizou a dimensão sensível e criativa do aprendizado, transcendendo a mera transmissão de informações. Os estudantes vivenciaram, por meio da construção e narrativa lúdica, tensões e negociações que constituem o espaço geográfico. Essa abordagem conecta o conteúdo curricular à experiência estética e à tecnologia , mostrando-se um caminho para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

A análise qualitativa aprofundou a compreensão dos processos, gerando saberes aplicáveis à prática pedagógica. Estudos futuros podem expandir a investigação para diferentes séries, conteúdos geográficos e realidades escolares, bem como explorar o potencial de outras tecnologias emergentes, como a realidade aumentada, em articulação com os jogos de acoplagem, para potencializar ainda mais as experiências inclusivas. A experiência reafirma a importância de se pensar o ensino de Geografia como um campo aberto à inovação, à criatividade e ao compromisso ético com a inclusão. Ao focar nas potencialidades dos estudantes com TEA e oferecer mediações que respeitam suas formas de aprender, a escola promove o desenvolvimento pleno de cada sujeito em sua singularidade.

Referências

AMERICAN Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais***: DSM -5*. 5a edição. Porto Alegre: Artmed. 2014.

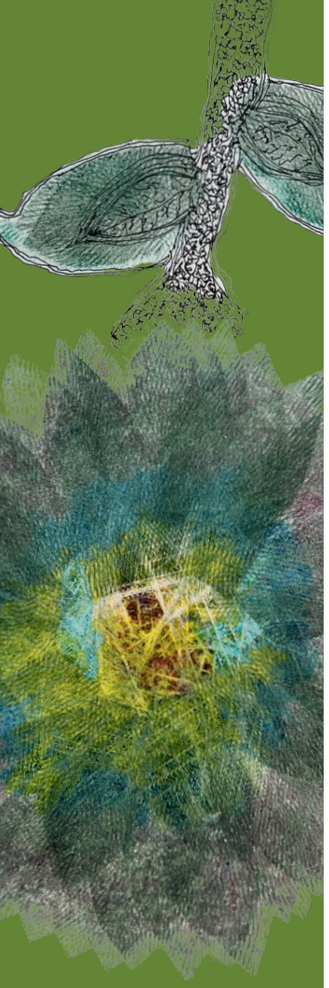
BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRINCO, Lucian Armindo da Silva. **Geografia escolar inclusiva:** percepções, experiências e demandas de docentes, de alunos com deficiência e de licenciados em Geografia**.** 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/31411. Acesso em: 15 out. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author. 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 185-207, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.



FERREIRA, Mônica Misleide Matias; DE FRANÇA, Aurenia Pereira. O autismo e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar. **ID on line**: Revista de psicologia,[S.l.], v. 11, n. 38, p. 507-519, 2017. Doi: https://doi.org/10.14295/idonline.v11i38.916

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Rio de Janeiro. Record, 2024.

JÚNIOR, João-Francisco Duarte; FRANCISCO, João. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Criar, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**.14 ed.São Paulo: Cortez editora, 2011.

KRAISCH, Aluisiane. **Explorando o espaço:** a ludicidade na construção espacial e suas contribuições ao raciocínio geográfico. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia) - Instituto Federal Catarinense, Brusque, 2024.

MÉLLO, Ricardo Pimentel ***et al***. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & sociedade**, Belo Horizonte, v. 19,n1, p. 26-32, 2007.

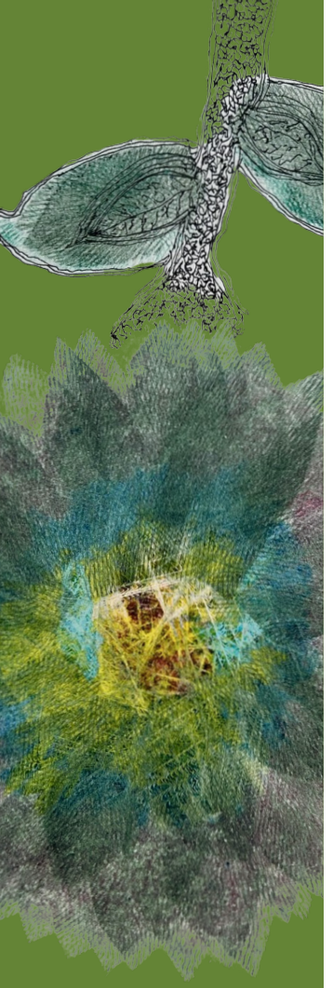
ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012;

SOUZA, Gabriela Cristina; PLACIDO, Reginaldo Leandro; LUCA, Anelise Grunfeld. **Jogo didático quimicasa:** a química em uma casa. Ponta Grossa: Atena, 2021.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 042-66, 2020. Doi: https://doi.org/10.47551/mbote.v1i1.9382.

VYGOTSKI. Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI,Lev Semenovich ; LÚRIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: EDUSP, 2010.



Uma Aventura Geográfica Além dos Números: o Jogo Super Trunfo e o Ensino da Demografia na Perspectiva Inclusiva

Sandra Mara Ayres e Figueiredo[82]
Keila Aparecida de Almeida[83]
Daniel Luiz Stefenon[84]

Introdução

A presente pesquisa parte de uma inquietação comum no cotidiano escolar: como tornar o ensino de Demografia mais significativo e conectado à realidade dos estudantes? Observa-se que os conteúdos demográficos, frequentemente apresentados de forma fragmentada e centrados em dados descontextualizados, pouco contribuem para uma leitura crítica do mundo, distanciando-se de uma abordagem que valorize a reflexão sobre as contradições do espaço vivido. Nesse contexto, torna-se relevante a busca por metodologias que aproximem a ciência geográfica do cotidiano dos estudantes, especialmente quando articulada às potencialidades das tecnologias e dos jogos educativos.

Conforme Kishimoto (2011), citado por Silva et al. (2022), os jogos desempenham um papel significativo no desenvolvimento intelectual e favorecem a criatividade, a construção de conceitos e o estabelecimento de vínculos com o conhecimento. No contexto lúdico, o estudante externaliza suas representações sobre o mundo, sendo relevante compreender como essas construções dialogam com a realidade e contribuem para a aprendizagem.

A educação estética, como um dos fundamentos que orienta o trabalho, é entendida aqui como um processo que valoriza a sensibilidade e a atribuição de significados ao mundo, valorizando o jogo e a criação como modos de conhecer e experienciar a realidade (Duarte Júnior, 2004). Ao incorporar a gamificação e as mídias digitais, busca-se superar abordagens meramente instrumentais, promovendo experiências que estimulem a curiosidade, a cooperação e o pensamento crítico, em uma perspectiva inclusiva.

A questão norteadora desta investigação foi: de que forma a construção e a aplicação do jogo Super Trunfo Indicadores Socioeconômicos da Grande Curitiba podem promover o engajamento e uma compreensão crítica dos fenômenos demográficos por estudantes do 7° ano? O objetivo geral consistiu em analisar a potencialidade do jogo como ferramenta pedagógica, considerando sua contribuição para a aprendizagem, o engajamento e a articulação entre dados e vivência. Como desdobramento, buscou-se compreender conteúdos demográficos, analisar o território da Região Met-

82 Mestranda do PPGE-TPEn - UFPR- Brasil. sandraayres.figueiredo@gmail.com
83 Mestra IFC - Câmpus Brusque- Brasil. keilamarciniaki@gmail.com
84 Doutor em Educação, USP- Brasil. danielstefenon@ufpr.br

ropolitana de Curitiba (RMC), sistematizar dados socioeconômicos e avaliar o processo de criação do jogo.

Os fundamentos teóricos articulam a relação entre o jogo e a aprendizagem (Kishimoto, 2011; Kraisch, 2024), as contribuições da gamificação para o engajamento (Oliveira e Sichieri, 2024) e o uso das mídias na educação (Freire e Guimarães, 2013; Bacich e Moran, 2018). Destaca-se ainda o "poder do pensamento geográfico" (Brooks et al., 2017), que orienta a problematização dos fenômenos socioespaciais a partir do lugar.

Metodologia da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, a presente investigação caracterizou-se como uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, estruturada a partir de um estudo de caso. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, um fenômeno educacional específico e contextualizado: a experiência de construção e aplicação de um jogo didático com uma turma de 7° ano. O universo da pesquisa foi composto por 30 estudantes de uma escola estadual em Curitiba/PR, com idades entre 12 e 14 anos, sendo 18 meninas e 12 meninos, incluindo um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão desse estudante foi um elemento central para pensarmos a acessibilidade e as potencialidades do jogo como recurso inclusivo, observando sua participação e interação ao longo de todas as etapas.

A prática pedagógica foi organizada como uma sequência didática, desenvolvida ao longo de três semanas, totalizando nove aulas. As etapas do processo foram: inicialmente o levantamento de dados, no qual os estudantes foram orientados a acessar a plataforma do IBGE Cidades para coletar dados censitários (população absoluta, área territorial, densidade demográfica e IDH) dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba;

Posteriormente, as informações coletadas foram organizadas em tabelas fornecidas pela professora, promovendo o primeiro contato sistematizado com os números e o desenvolvimento do letramento estatístico; com esse conhecimento, na etapa da construção colaborativa, os estudantes utilizaram a ferramenta digital Canva e, em duplas e trios, criaram as cartas do jogo Super Trunfo, inserindo os dados coletados e informações complementares que pesquisaram (gentílico, data de emancipação do município e nome do prefeito), o que humanizou os dados e gerou engajamento espontâneo.

Após a realização das cartas, aplicou-se o jogo com as cartas impressas, a turma foi dividida em grupos para vivenciar a dinâmica do jogo, baseada na comparação de atributos; finalizando com uma roda de conversa para promover um momento de socialização e reflexão coletiva para que os estudantes pudessem compartilhar suas impressões, descobertas e os conhecimentos construídos.

Antes da coleta de dados, uma aula expositivo-dialogada introduziu os conceitos demográficos fundamentais e a proposta do projeto. Para despertar o interesse

e situar os estudantes no contexto, foram utilizados mapas, imagens e reportagens sobre a RMC. Questões norteadoras, como Como os dados censitários ajudam a compreender as desigualdades entre os municípios da RMC? e Que fatores influenciam a qualidade de vida em diferentes territórios?, foram lançadas para fomentar a reflexão crítica desde o início. Adicionalmente, para tornar as análises mais visuais e conectar o dado numérico ao espaço geográfico, os estudantes coloriram um mapa impresso da RMC com base na classificação do IDH de cada município, utilizando uma escala cromática (vermelho para IDH baixo, amarelo para médio, verde para alto e azul para muito alto). Essa atividade lúdico-visual foi importante para a espacialização da desigualdade e para a discussão posterior.

Análise e discussão dos resultados

A análise dos resultados obtidos ao longo da sequência didática revelou que o uso do jogo Super Trunfo, aliado às mídias digitais, transcendeu a função de mero recurso didático configurando-se como uma experiência estética e inclusiva. Os estudantes não se limitaram a copiar números; cerca de 80% deles demonstraram surpresa e interesse pelo volume e pela natureza das informações disponíveis, questionando, por exemplo, o significado do dado “internação por diarreia”.

Esse questionamento, prontamente contextualizado pela professora como um indicador da qualidade da água e, consequentemente, das condições de vida da população, ilustra o que Freire e Guimarães (2013) defendem como uma utilização transformadora das mídias, promovendo uma reflexão crítica sobre a realidade.

A etapa de compilação dos dados em tabelas, embora considerada repetitiva por aproximadamente 30% dos estudantes, revelou-se um exercício fundamental de atenção, sistematização e letramento estatístico. A dificuldade inicial de alguns em transpor as informações para o mapa, por exemplo, sinalizou a necessidade de um trabalho mais direcionado para o desenvolvimento do letramento cartográfico. A atividade de colorir o mapa com base no IDH foi um ponto alto dessa trajetória. Ao atribuir cores aos números, os estudantes não apenas visualizaram a distribuição espacial da qualidade de vida, mas também experienciaram esteticamente a desigualdade.

O contraste entre o azul (IDH muito alto) dos municípios mais próximos a Curitiba e o vermelho (IDH baixo) de municípios mais distantes, como Doutor Ulysses, por exemplo, provocou uma reação sensível e imediata. Não foi necessário um discurso longo sobre desigualdade regional, pois a mancha colorida no mapa falava por si, gerando debates sobre a influência da proximidade com a capital no acesso a serviços, comércio e infraestrutura. Em certa medida, isso favoreceu a percepção visual e a sensibilidade dos estudantes, que puderam tornar inteligíveis fenômenos sociais complexos de forma mais direta e significativa.

A produção colaborativa das cartas no Canva representou o ápice da articulação entre tecnologia, criação e inclusão. Ao trabalharem em duplas e trios, os estudantes compartilharam ideias, experimentaram elementos gráficos e textuais, e

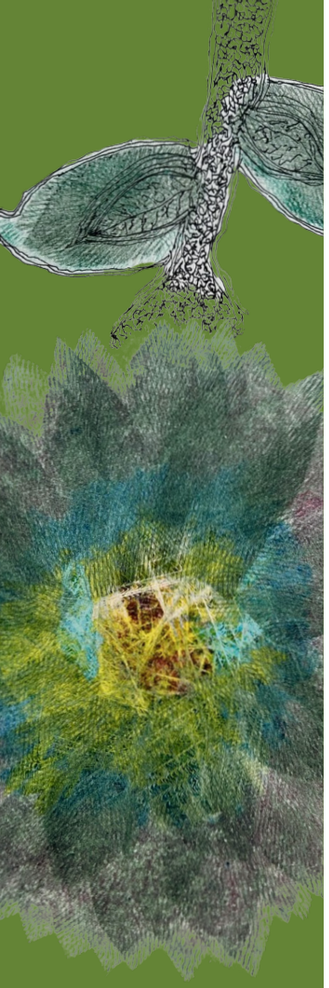
exercitaram a colaboração. A inclusão do estudante com TEA nesse processo foi natural e produtiva, uma vez que a atividade, por ser prática e visual, ofereceu múltiplas formas de participação e expressão. A descoberta de gentílicos pouco conhecidos gerou risos, curiosidade e um sentimento de pertencimento e identificação. Os dados deixaram de ser números f rios e passaram a representar lugares com história, cultura e pessoas. Esse processo criativo, em que os estudantes se tornaram autores do material didático que utilizam, valoriza seus saberes, sua capacidade de pesquisa e sua expressão estética por meio do design. O jogo, nesse sentido, foi "vivido" desde a sua concepção.

A aplicação do jogo em si foi a culminância de todo o processo. A dinâmica do Super Trunfo, baseada na comparação de atributos, transformou a análise de dados demográficos em um desafio lúdico e colaborativo. Observou-se que os estudantes aplicaram corretamente os conceitos geográficos estudados, comparando os dados e demonstrando surpresa ao fazer descobertas, como o fato de a Lapa, mesmo não limítrofe a Curitiba, possuir um IDH alto, contrariando o padrão observado. Essa constatação gerou um novo ciclo de investigação e debate durante a roda de conversa, evidenciando o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico, conforme defendido por Brooks et al. (2017).

Os alunos estavam, de fato, pensando sobre o espaço, levantando hipóteses e buscando explicações para os fenômenos observados, indo muito além da simples memorização de números. A competição saudável do jogo, aliada à necessidade de cooperação dentro dos grupos para entender as regras e discutir as estratégias, promoveu um ambiente de aprendizado ativo e engajador, mobilizando os princípios da gamificação, em que o desafio estava equilibrado com a habilidade dos participantes, gerando satisfação e imersão na tarefa.

Finalmente, a roda de conversa revelou-se um espaço fundamental de escuta e validação das experiências. Os relatos dos estudantes indicaram que a sequência didática como um todo – da pesquisa no IBGE até a criação no Canva, proporcionou uma nova forma de olhar para os números e para a própria cidade. Eles aprenderam sobre densidade demográfica e IDH, além de compreenderam que esses indicadores revelam histórias de vida, desigualdades e potencialidades. Um estudante comentou que "agora, quando passar por um município, vou lembrar que tem um monte de número por trás dele". Essa fala sintetiza o êxito da proposta: promover uma experiência estética que ressignificou a percepção do estudante sobre o seu território, conectando o conhecimento escolar à sua vida de maneira sensível e crítica.

A inclusão, aqui, se deu em múltiplas camadas: pela acessibilidade proporcionada pela diversidade de linguagens (texto, imagem, jogo), pela valorização do saber local e da realidade dos alunos, e pela criação de um ambiente colaborativo em que todos puderam participar e se expressar, alinhado aos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que orienta o desenvolvimento de práticas pedagógicas sem barreiras em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo a construção de instituições educacionais inclusivas. Bettio, Miranda e Schmidt (2021) destacam



a flexibilidade como conceito central do DUA, essencial para garantir oportunidades equitativas de aprendizagem.

Considerações finais

Considera-se que a experiência com o jogo Super Trunfo Indicadores Socioeconômicos da RMC atingiu os objetivos propostos, demonstrando seu potencial como recurso pedagógico no ensino de Demografia ao promover uma articulação profunda entre tecnologias, jogos e inclusão pela educação estética. A sequência didática, ancorada em uma prática colaborativa e no uso crítico de mídias digitais (IBGE Cidades e Canva), permitiu que os estudantes não fossem meros receptores de informações, mas protagonistas na construção do conhecimento.

Ao pesquisar, criar, jogar e refletir, eles vivenciaram uma experiência de aprendizagem que mobilizou a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de se colocar no mundo de forma crítica. A pesquisa evidenciou que o jogo, quando integrado a um processo pedagógico intencional e reflexivo, pode ser um poderoso instrumento de leitura de mundo, capaz de tornar visíveis as contradições sociais presentes no espaço vivido.

A espacialização dos dados de IDH no mapa, a descoberta dos gentílicos e a dinâmica de comparação entre os municípios no jogo foram momentos-chave em que a estética (a cor, a imagem, a disputa lúdica) atuou como mediadora de uma compreensão mais profunda e sensível da realidade. Isso reforça a importância de práticas que valorizem o território, a localidade e os saberes dos estudantes como pontos de partida para a construção do conhecimento geográfico.

O trabalho contribui para a reflexão sobre o papel das tecnologias emergentes e da gamificação na educação, como elementos capazes de fomentar experiências estéticas e inclusivas, que ampliam as formas de conhecer, experienciar e significar o mundo. Mesmo considerando a limitação do estudo, em razão de seu recorte específico (uma única turma e um único contexto), o que impede generalizações, sustenta-se que a atividade analisada aponta caminhos promissores para novas pesquisas e práticas pedagógicas que ousem integrar o lúdico, o tecnológico e o sensível no cotidiano escolar, fortalecendo a formação cidadã e crítica dos estudantes.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. 112 p. DOI: https://doi.org/10.11606/9786588082034. Acesso em: 15 nov. 2025.

BROOKS, Clare; BUTT, Graham; FARGHER, Mary (org.). **The power of geographical thinking**. Cham: Springer, 2017. (International Perspectives on Geographical Education).

DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4. Acesso em: 15 nov. 2025.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.

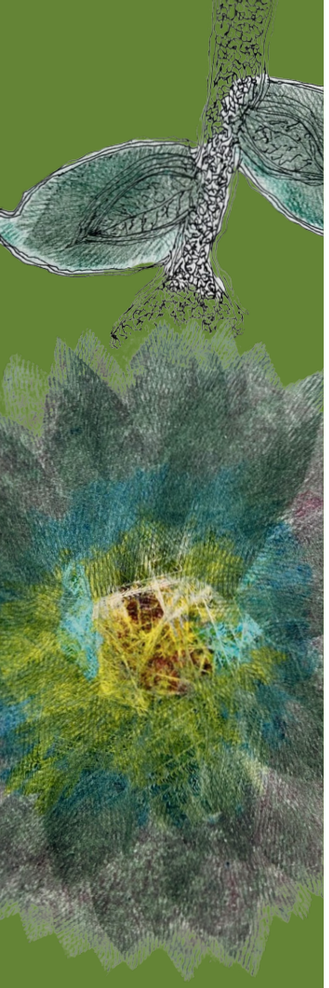
FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**.14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAISCH, Aluisiane. **Explorando o espaço**: a ludicidade na construção espacial e suas contribuições ao raciocínio geográfico. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia) – Instituto Federal Catarinense, Brusque, 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo de; SICHIERI, Danilo Antônio. Gamificação na educação. **Revista Interface Tecnológica**, Taquaritinga, v. 21, n. 1, p. 88-99, 2024. DOI: https://doi.org/10.31510/infa.v21i1.1883. Disponível em: https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/1883. Acesso em: 3 set. 2025.

SILVA, G. O.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, M. M. O estudo de caso único na organização e desenvolvimento da pesquisa em educação. *In*: SANTOS, A.; OLIVEIRA, G. S.; RODRIGUES, M. C. (org.). **Metodologias, técnicas e estratégias de pesquisa**: estudos introdutórios 4. Uberlândia: FUCAMP, 2022. p. 108. Disponível em: https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2022/04/LIVRO-18-Met-Tec-e-Estrat-de-Pesq-est-introd-4.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.



Experiência Estética como Fundamento da Investigação Cartográfica Sobre Mediação Cultural

Gabriela Patricia Zagurski Siebert[85]

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão teórico-metodológica derivada de uma pesquisa de Mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). A investigação examina práticas de mediação cultural em aulas de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental e busca compreender como a experiência estética se produz no contexto escolar e quais abordagens metodológicas são capazes de acompanhar esse processo.

A educação estética, na tradição filosófica moderna, apresenta-se como uma reflexão acerca das condições de formação do sujeito em sua integralidade, ao articular sensibilidade, razão e imaginação como dimensões constitutivas da experiência humana. Entretanto, a fragmentação entre o impulso sensível e o impulso formal caracteriza a experiência moderna e compromete a unidade da formação humana. A harmonização dessas forças por meio do impulso lúdico não elimina a tensão que as constitui, mas as integra dinamicamente, instaurando a liberdade como efeito da articulação viva das faculdades. A formação estética deixa de ser um ornamento da moralidade e passa a figurar como sua condição de possibilidade, pois apenas a integração interna das forças humanas sustenta a autonomia ética (Schiller, 2017).

A estética, nesse horizonte, não se restringe ao ensino das artes como técnica ou expressão isolada, mas se refere aos modos pelos quais o sujeito se relaciona sensivelmente com o mundo e produz sentidos a partir do vivido. Para Duarte Jr. (2010), a experiência estética constitui uma forma de conhecimento que se realiza no corpo e na percepção, articulando sensibilidade, imaginação e pensamento na relação direta com a realidade. A educação do sensível desloca a experiência estética de um campo restrito à contemplação artística e permite compreendê-la como dimensão constitutiva da formação humana. Interrogar a educação estética implica, assim, examinar os processos pelos quais o sujeito se forma ao perceber, sentir e atribuir sentido ao vivido.

Ainda que situados em matrizes filosóficas distintas, Friedrich Schiller e João-Francisco Duarte Jr. oferecem elementos convergentes para compreender a formação estética como integração entre sensibilidade e pensamento. Conforme Schiller (2017), a experiência estética atua na harmonização entre o impulso sensível e o impulso formal, tornando possível uma formação humana menos fragmentada. Já, para Duarte Jr. (2010), essa integração manifesta-se na valorização do corpo e da percepção como dimensões fundamentais da produção de sentidos e da relação

[85] Mestranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil. gabizagurski@gmail.com

com o mundo.

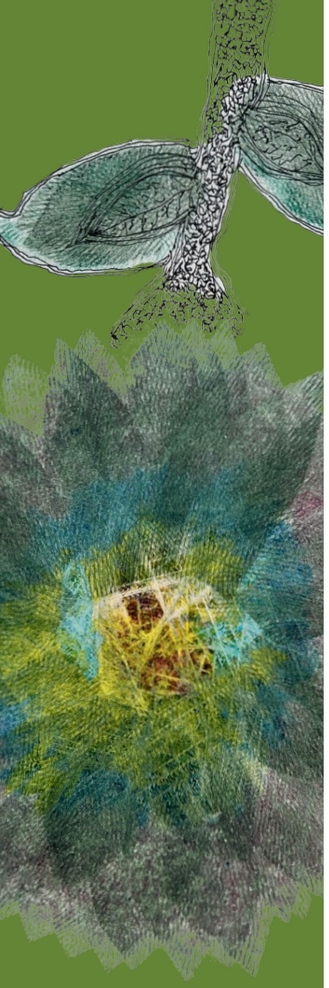
Esta reflexão desenvolve-se no contexto de práticas de mediação cultural em aulas de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental. A mediação é compreendida como uma ação relacional, um "estar entre muitos" que se realiza na relação entre sujeitos, arte e cultura (Martins, 2024). Não se trata de transmitir conteúdos, mas de criar condições para que o encontro com a arte se constitua como experiência estésica, ativando a percepção, a sensibilidade e a produção de sentidos (Martins; Picosque, 2012). Nesse horizonte, busca-se examinar como a experiência estética se produz no espaço escolar, preservando a dimensão processual dessa experiência.

Tais fundamentos colocam em questão determinados modos de investigação predominantes na pesquisa educacional. Quando os processos formativos são convertidos em indicadores ou categorias previamente estabilizadas, a continuidade dinâmica e a densidade qualitativa que caracterizam a experiência estética tendem a ser obscurecidas. A fragmentação analítica oferece possibilidades de sistematização, mas pode comprometer a compreensão do formar-se como um movimento integrado. Tal tendência relaciona-se à consolidação de modelos técnico-instrumentais na pesquisa educacional, que privilegiam a mensuração e o controle em detrimento da compreensão da experiência como um processo qualitativo. A redução da formação a categorias estabilizadas aproxima-se daquilo que é descrito como substituição da experiência pela informação, esvaziando sua densidade formativa (Larrosa, 2002).

Métodos baseados exclusivamente em categorias fixas, entrevistas estruturadas ou resultados tendem a apreender apenas produtos estabilizados da experiência. A experiência estética, entretanto, constitui-se de forma processual, instável e relacional. Investigar tais movimentos exige uma abordagem capaz de acompanhar o fenômeno em sua constituição, sem fragmentar a dinâmica sensível que o produz.

A articulação entre educação estética, mediação cultural e investigação pedagógica pode ser compreendida a partir da centralidade da experiência na formação humana. Segundo Schiller (2017), a formação estética torna possível a integração entre sensibilidade e razão ao harmonizar o impulso sensível e o impulso formal, enfrentando a fragmentação produzida pela racionalidade moderna. Para Duarte Jr. (2010), a experiência sensível realiza-se corporalmente e envolve percepção, imaginação e afeto na produção de sentidos e na relação com o mundo. A mediação cultural cria condições para que essa experiência se produza no encontro entre sujeitos, arte e cultura. Nesse horizonte, a cartografia apresenta-se como um método coerente com uma concepção de formação que compreende a experiência em sua dimensão processual e relacional.

Este artigo busca, assim, refletir sobre como a educação estética, a mediação cultural e a cartografia convergem para a compreensão da experiência como processo de produção de sentidos. A reflexão contribui para o aprofundamento conceitual da educação estética e para a ampliação das possibilidades investigativas no campo educacional.



Metodologia da pesquisa

A cartografia é adotada como método de investigação, não como técnica instrumental, mas como posicionamento epistemológico coerente com a natureza processual da experiência estética. Trata-se de uma modalidade de pesquisa-intervenção que acompanha processos em curso e reconhece a inseparabilidade entre conhecer e intervir (Passos; Barros, 2009). O campo não é um objeto estático a ser representado, mas um território em composição.

O território escolar pode ser compreendido como um campo de relações, afetos e práticas em permanente reconfiguração (Deleuze; Guattari, 1995). Investigar práticas de mediação cultural implica, portanto, acompanhar acontecimentos situados, nos quais materialidades, gestos e regimes de atenção se articulam.

As pistas do método cartográfico orientam essa abordagem ao afirmarem a pesquisa-intervenção como princípio, deslocarem o foco para o processo e reconhecerem a escrita como produção situada de sentidos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009a). O rigor não se funda na neutralidade abstrata, mas na atenção às forças discursivas, afetivas e pedagógicas que atravessam o campo.

Os gestos de rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento orientam o funcionamento da atenção cartográfica, permitindo acompanhar linhas de intensidade, suspender interpretações precipitadas e compreender os acontecimentos em sua singularidade (Kastrup, 2009).

Em uma das aulas acompanhadas, o encontro com a obra *Testemunha do tempo*, de Clarissa Tossin (2025), produziu um deslocamento inesperado na dinâmica da turma. Ao relacionarem a imagem do tronco cortado à árvore recentemente retirada do pátio da escola, os estudantes voltaram a atenção menos para a interpretação formal da obra e mais para os afetos mobilizados pela experiência de perda compartilhada. O gesto de pouso manifestou-se justamente na suspensão do fluxo explicativo da aula, permitindo que a mediação acompanhasse os sentidos produzidos pelos estudantes. A proposta de reconstruir simbolicamente a árvore por meio de frotagens realizadas no espaço escolar evidenciou a experiência estética como processo coletivo de elaboração sensível.

A observação participante, o acompanhamento sistemático das aulas e os registros em diário de pesquisa constituem procedimentos centrais. O diário assume estatuto epistemológico ao sustentar a elaboração reflexiva da experiência e a análise das implicações da pesquisadora no campo. Cartografar implica acompanhar variações qualitativas e reconhecer que conhecer envolve a participação nas forças que configuram o território (Passos; Eirado, 2009).

A coerência entre ontologia, compreendida como a perspectiva acerca da natureza da realidade que orienta a investigação, e método torna-se decisiva, pois a própria concepção de experiência que sustenta a educação estética exige uma abordagem capaz de acompanhar sua dimensão sensível e processual. Para Duarte Jr. (2010), a experiência realiza-se corporalmente e envolve modos de perceber e

produzir sentidos que não podem ser reduzidos a categorias previamente estabilizadas. Em diálogo com a concepção de formação de Schiller (2017), a cartografia apresenta-se como um método compatível com a compreensão do sujeito em sua integralidade.

A análise apresentada a seguir acompanha as linhas e as intensidades do campo sem reduzi-las a resultados estabilizados. Busca-se compreender como a experiência estética se configura no entrelaçamento entre sujeitos, saberes e situações, preservando sua unidade qualitativa.

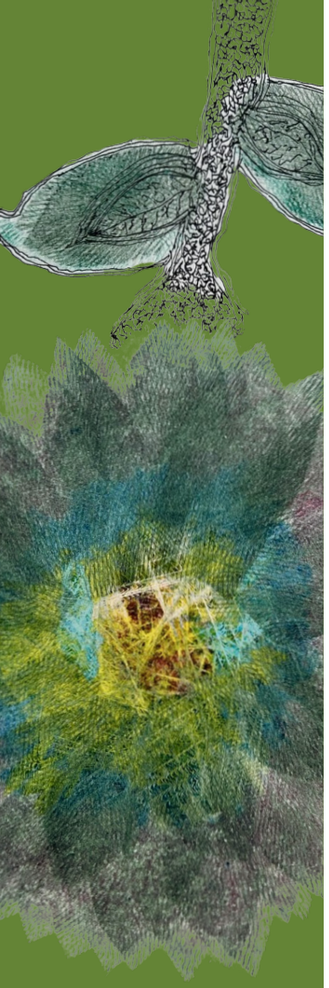
Implicações teórico-metodológicas

Embora a pesquisa esteja em andamento, a reflexão metodológica permite indicar resultados parciais nos planos teórico e analítico. A articulação entre os fundamentos filosóficos da educação estética e a cartografia evidencia que investigar o sensível implica deslocar a atenção dos produtos para a processualidade do formar-se. Para Duarte Jr. (2010), a experiência estética reorganiza os modos de relação com o mundo ao mobilizar a percepção, o corpo e a sensibilidade como dimensões constitutivas da produção de sentidos. A educação do sensível não se reduz ao contato com objetos artísticos, mas envolve a ampliação da capacidade de perceber, sentir e habitar o vivido de maneira mais atenta e integrada. Em diálogo com Schiller (2017), essa compreensão permite pensar a formação estética como uma experiência que articula sensibilidade e pensamento, sem dissociar razão e afeto nos processos formativos.

Nas práticas de mediação cultural, essa reorganização pode ser observada na modulação dos regimes de atenção, na ampliação da escuta e na diferenciação entre o tempo da experiência e o tempo da mera explicação. A experiência estética configura-se na transformação gradual dos modos de participação, atenção e produção de sentidos no espaço escolar.

Nesse contexto, a mediação cultural constitui um espaço privilegiado para a manifestação dessas dinâmicas, pois cria condições para que a experiência estética se produza como acontecimento formativo. Tal reorganização apresenta implicações éticas ao incidir sobre os regimes de atenção e participação. A liberdade estética não se limita à autonomia individual, mas se inscreve na produção compartilhada de sentidos e na constituição de um comum construído na relação entre sujeitos, arte e cultura, conforme discutido nas proposições contemporâneas sobre mediação cultural (Martins, 2024).

No plano epistemológico, a cartografia mostra-se adequada ao acompanhamento das microvariações e intensidades do processo formativo. A implicação da pesquisadora integra o rigor metodológico, uma vez que reconhece que conhecer supõe participar das forças que configuram o território (Escóssia; Tedesco, 2009). A mediação cultural deixa de ser entendida como transmissão de conteúdos e passa a ser concebida como criação de condições para que a experiência se constitua de forma significativa (Martins, 2024).



A mediação cultural constitui o espaço concreto em que tais fundamentos são tensionados e atualizados na prática pedagógica. A coerência entre ontologia e método revela-se uma condição para investigar a educação estética sem fragmentá-la. Se o fenômeno investigado se configura como processo, a pesquisa deve igualmente assumir caráter processual, reconhecer o objeto como objeto-processo e orientar-se pelo acompanhamento de sua constituição em movimento (Barros; Kastrup, 2009). A cartografia não opera como um instrumento externo, mas decorre de uma concepção que reconhece o formar-se como movimento contínuo.

Considerações finais

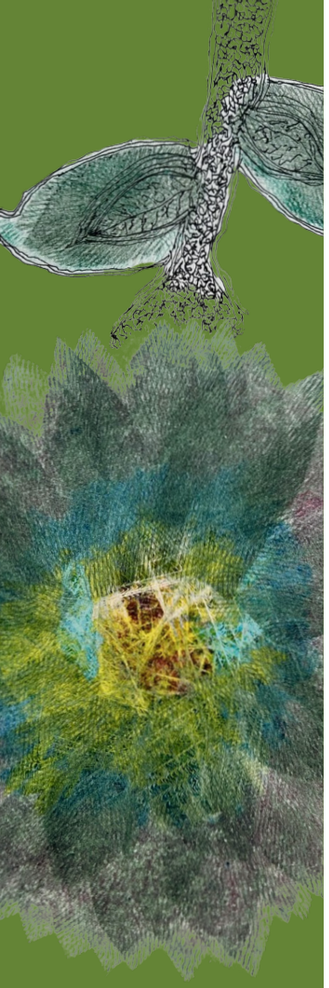
A educação estética pode ser compreendida como um processo de integração das faculdades humanas, no qual sensibilidade e razão se articulam dinamicamente (Schiller, 2017). Para Duarte Jr. (2010), essa integração manifesta-se na experiência sensível vivida corporalmente, na qual percepção, emoção e pensamento se constituem de forma inseparável na relação com o mundo. A formação estética não se limita ao desenvolvimento intelectual nem ao domínio técnico, mas envolve a ampliação da capacidade de sentir, perceber e atribuir sentido ao vivido.

Formar-se implica, portanto, reorganizar os modos de habitar o mundo e de atribuir sentido à experiência, compreendendo o vivido como aquilo que atravessa o sujeito e produz transformações (Larrosa, 2002). Nesse horizonte, a estética não ocupa um lugar periférico na educação, mas incide sobre a constituição do sujeito e sobre os modos de relação produzidos no espaço escolar.

Quando os processos formativos são analisados exclusivamente por meio de categorias previamente delimitadas ou de indicadores externos de desempenho, a densidade qualitativa e a dimensão relacional que caracterizam o formar-se tendem a ser obscurecidas (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009a). Investigar a experiência estética exige, portanto, uma abordagem metodológica capaz de acompanhar os movimentos, as intensidades e as variações do campo sem fragmentar o fenômeno investigado.

Ao orientar-se pelo acompanhamento dos processos e pela atenção aos acontecimentos, a cartografia desloca o rigor da replicabilidade técnica para a consistência ética da atenção e da implicação reflexiva (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009b). Esse método preserva a singularidade da experiência investigada e reconhece que conhecer implica participar das forças discursivas, afetivas e pedagógicas que configuram o campo.

A discussão proposta contribui para o debate contemporâneo sobre a mediação cultural no contexto educacional brasileiro ao sustentar que investigar o sensível exige coerência entre a concepção de formação e o método de pesquisa. Nesse horizonte, a cartografia não se restringe ao campo acadêmico, mas pode constituir uma postura de atenção no cotidiano escolar, permitindo ao professor acolher os deslocamentos, os afetos e as produções de sentido que emergem nos encontros com a arte.



Referências

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

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

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 92-108.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003. Acesso em: 3 mar. 2026.

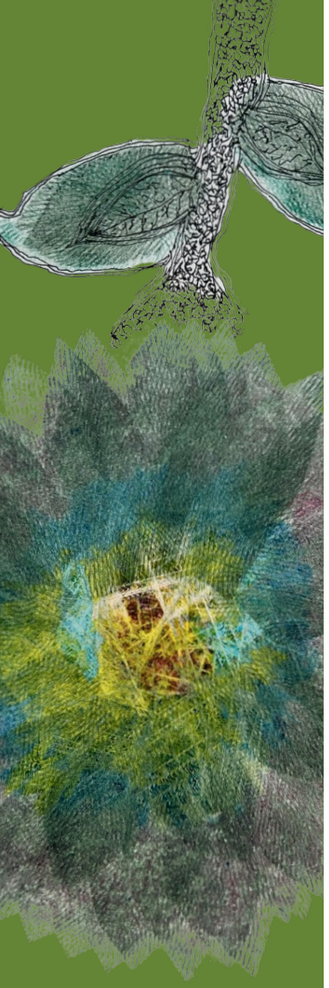
MARTINS, Mirian Celeste. Agite-se, mas não espere uma definição!. *In*: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **MediAÇÃO Cultural**: proposições, pesquisas e experiências estésicas com arte na contemporaneidade. São Paulo: LiberArs, 2024. p. 13-20.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 109-130.

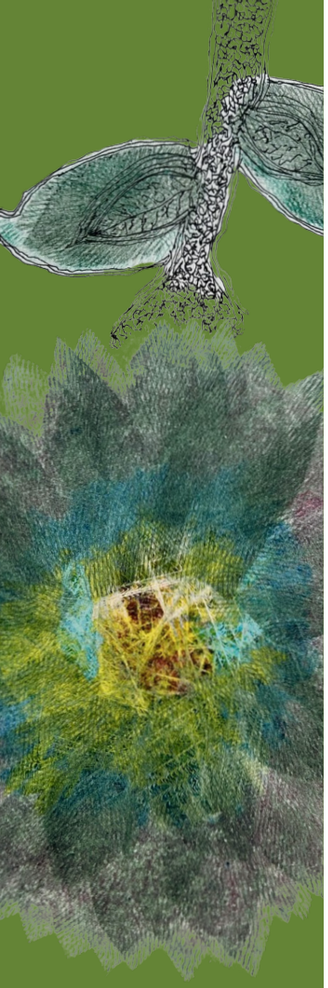
PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009a. p. 7-16.



PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Posfácio: sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009b. p. 201-205.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 10. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2017.

TOSSIN, Clarissa. **Testemunha do tempo** (Cedro Deodar, Alhambra). [*S. l.*], 3 dez. 2025. Instagram: @clarissatossin. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DR0A-QekjkI/?img_index=2. Acesso em: 23 jun. 2026.



Entre Florestas e Cidades: Educação Estética, Saberes Indígenas e Epistemologias Descoloniais no Ensino Fundamental

Taiane Cunha da Silva[86]

Introdução

A escola brasileira ainda carrega, em suas práticas cotidianas e em seus materiais didáticos, marcas profundas de uma narrativa colonial que reduziu os povos indígenas a figuras estáticas, folclorizadas e pertencentes a um passado distante. Essa representação distorcida, não apenas apaga as histórias múltiplas, a diversidade e a contemporaneidade desses povos, como também impede os estudantes de um contato mais próximo de suas histórias, com uma das matrizes fundamentais da formação cultural, estética e espiritual do Brasil.

Foi a partir dessa constatação que, em 2025, desenvolvi uma sequência didática com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de desmistificar as histórias contadas sobre os povos indígenas. A proposta partiu de uma premissa simples, mas politicamente e esteticamente significativa: não é possível explanar completamente uma multicidade de povos, tão vastos, diversos e, por vezes, de histórias não contadas e até mesmo apagadas — mas é possível, e necessário, abrir fissuras nessa narrativa dominante eurocêntrica dentro do espaço escolar, mobilizando a sensibilidade, a imaginação e o pensamento crítico dos estudantes.

Essa abertura de fissuras é, em si mesma, um ato estético. Como propõe o filósofo Eduardo Oliveira no curso Ensaios de Filosofia Africana (ICL), "a educação das subjetividades cabe a uma estética bem elaborada, mas não divorciar razão de afeto, mas correlacionar razão e afeto, pensamento e sentimento, razão e sensibilidade" (Aula 09 – ELA: travessias do Sol). É precisamente essa articulação, entre razão e sensibilidade, entre conhecimento e afeto, entre saber e existência que orienta a experiência aqui relatada.

Essa experiência pretende, com um aprofundamento conceitual a partir de perspectivas filosóficas, históricas e decoloniais, articular a arte da escrita como experiência formativa às relações entre estética, território, ensino de História e sustentabilidade socioambiental e cultural. Ao tomar os saberes indígenas como matéria viva de uma prática pedagógica estética, este trabalho busca contribuir para o campo da educação estética transdisciplinar e intercultural.

Referencial teórico

Educação estética: sensibilidade ao ser, o seu entendimento e imaginação como dimensões formativas. A educação estética, em sua acepção mais ampla, não

86 Mestranda. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. (taiane.historia@yahoo.com.br)

se reduz ao ensino de artes ou à apreciação do belo. Ela corresponde à formação integral do sujeito, à sua capacidade de sentir, imaginar, criar e relacionar-se com o mundo de forma sensível e crítica. Nesse sentido, a estética é inseparável da ética e da política: sendo ao mesmo tempo, uma forma de conhecer e uma forma de estar no mundo.

Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia (1996), afirma que "ensinar exige estética e ética" e que a prática educativa é, em sua essência, uma prática de boniteza. Sendo que, eleição é boniteza, a prática da educação é boniteza, a ética é boniteza, pois, como frisou, estética e ética se dão as mãos (Freire, 1996). Essa dimensão estética da pedagogia freireana é o fundamento sobre o qual se ergue a experiência aqui relatada: a proposta de que os estudantes se imaginassem como jovens indígenas não foi apenas uma estratégia didática, mas um convite à boniteza, ao encontro sensível com outras formas de existir.

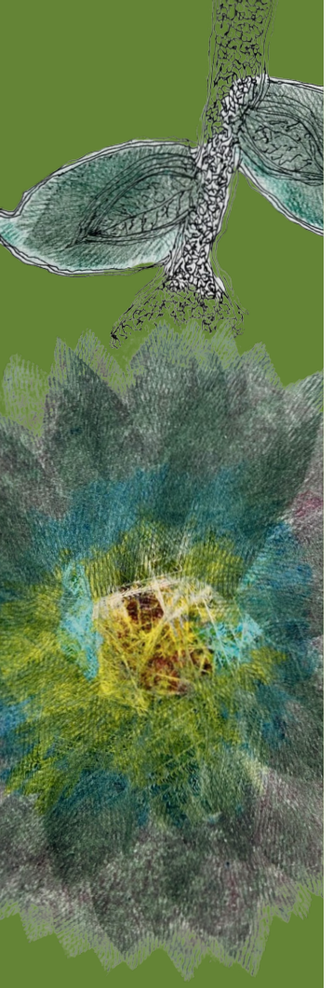
Com base na filosofia africana e da ancestralidade, se aprofunda a articulação ao afirmar que, não ocorre divórcio entre estética e política, entre estética e economia. Sendo que, a estética é justamente aquilo que diz respeito aos processos criativos e não se separa da forma ética: a gente não separa a forma estética do conteúdo ético (Oliveira, 2207). Essa perspectiva, é fundamental para pensar a educação estética a partir de saberes indígenas, nos quais a criação, o território, a ancestralidade e a ética são dimensões indissociáveis.

Estética, ancestralidade e epistemologias decoloniais

Sendo, a articulação entre educação estética e epistemologias decoloniais, que nos leva a reflexão sobre as relações entre estética, território, ancestralidade e sustentabilidade socioambiental e cultural. Nessa encruzilhada que os saberes indígenas se tornam não apenas objeto de estudo, mas fonte de uma estética formativa.

Oliveira (2023), ao desenvolver o conceito de "estética de libertação" afirma que a fonte da estética de libertação africano-brasileira é justamente o regime ancestral. Embora o autor parta da filosofia africana, seu conceito ressoa profundamente com a cosmovisão indígena: em ambos os casos, a ancestralidade não é um passado morto, mas uma força viva que orienta o presente e o futuro, que habita o território e que se expressa por meio de formas estéticas, cantos, narrativas, pinturas corporais, rituais, arquiteturas, modos de cultivar a terra.

Essa perspectiva converge com o pensamento de Ailton Krenak (2019), para quem os povos indígenas são portadores de uma relação com o mundo que é, ao mesmo tempo, estética, ética e política: uma relação de pertencimento ao território, de escuta da natureza, de criação coletiva de sentido. Em Ideias para Adiar o Fim do Mundo, Krenak propõe que essa relação não é apenas um patrimônio cultural a ser preservado, mas uma alternativa urgente diante da crise civilizatória contemporânea, o que confere à educação estética indígena uma dimensão de sustentabilidade socioambiental e cultural.



Fayga Moreira (2023), no curso Decolonialidade: Um outro olhar sobre o Sul Global (ICL), articula essa dimensão ao afirmar que o pensamento decolonial implica compreender "os saberes identitários, políticos, estético-corpóreos e ancestrais" como fontes legítimas de conhecimento. Esse pensamento é central para a experiência aqui relatada: ao propor que os estudantes se imaginassem como jovens indígenas, a atividade de escrita criativa mobilizou exatamente esses saberes estético-corpóreos e ancestrais — convidando os estudantes a habitar, pela imaginação, outras formas de sentir e existir.

Como aponta o indígena Munduruku, em seu curso Formação e Saber Indígena: Identidade e Diversidade (ICL), a construção de narrativas que desqualificam os povos originários é um projeto histórico deliberado: "é criar histórias, é criar uma narrativa que desqualifique aqueles povos, aquelas culturas" (Aula 03 – Usando a palavra certa pra doutor não reclamar I). Desconstruir esse projeto no ambiente escolar é, portanto, um ato pedagógico decolonial, político e estético.

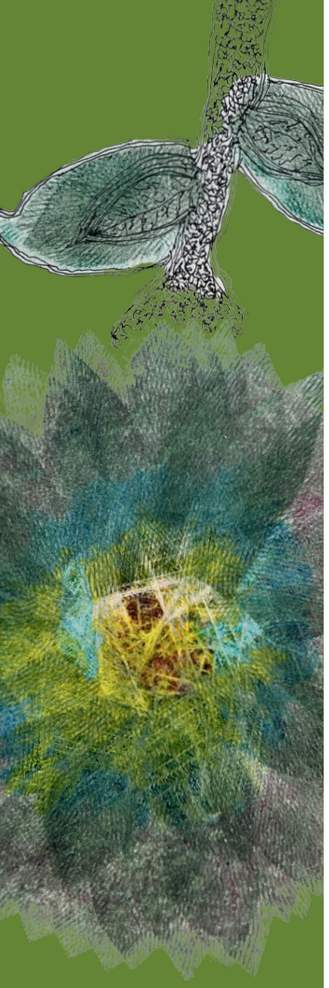
Aimé Césaire, ao discorrer sobre o conceito de epistemicídio: a Europa promove um epistemicídio a partir do momento em que ela produz um apagamento de outros saberes (Aimé Césaire, 2020). Nos auxilia a refletir o epistemicídio também como um estéticídio: ao apagar os saberes dos povos originários, apagam-se também suas formas de criar, narrar, cantar, pintar e habitar o mundo. A educação estética decolonial é, portanto, um projeto de resistência, re-existência (Walsh, 2013) da dignidade estética dos povos subalternizados.

Identidade indígena: diversidade, contemporaneidade e estética da resistência

Uma das maiores repetições que a escola reproduz é a ideia de que existe "o índio" uma figura genérica, homogênea, presa ao passado e à floresta. Munduruku dedica parte significativa de sua obra a desconstruir essa imagem. Afirma, que a palavra "índio" foi uma invenção colonial que apagou a diversidade de centenas de povos com línguas, cosmologias, territórios e histórias distintas.

Essa diversidade é também estética: cada povo indígena possui formas próprias de criação de pinturas corporais, cestarias, cerâmicas, cantos, danças, arquiteturas, narrativas orais que constituem sistemas estéticos complexos, inseparáveis de suas cosmologias e de suas relações com o território. Ao tratar da literatura indígena e das novas tecnologias da memória, Munduruku (2012) evidencia que a identidade indígena contemporânea é dinâmica e criativa, e que o conhecimento circula de geração em geração, inclusive por meio de novas formas estéticas, como a literatura, o cinema e as redes sociais.

A experiência pedagógica aqui relatada dialoga profundamente com a pedagogia freireana, especialmente com a articulação entre estética, ética e educação como prática da liberdade. Para Freire (1996), a atuação do educando em uma educação comprometida com a autonomia precisa ser e viver, pois ensinar exige estética e ética e essa exigência não é ornamental, mas constitutiva: sem boniteza, não há educação emancipatória. A escrita criativa, como instrumento avaliativo, foi concebida ex-



atamente nessa chave: não como depósito ou imposição de informações, mas como ato estético de criação e conscientização.

Metodologia da pesquisa

A experiência foi desenvolvida ao longo de 18 aulas com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2025, em uma escola municipal de Navegantes, Santa Catarina. A abordagem metodológica adotada pode ser caracterizada como uma sequência didática temática de orientação estético-decolonial, organizada em três grandes momentos: mobilização sensível, aprofundamento crítico e criação estética.

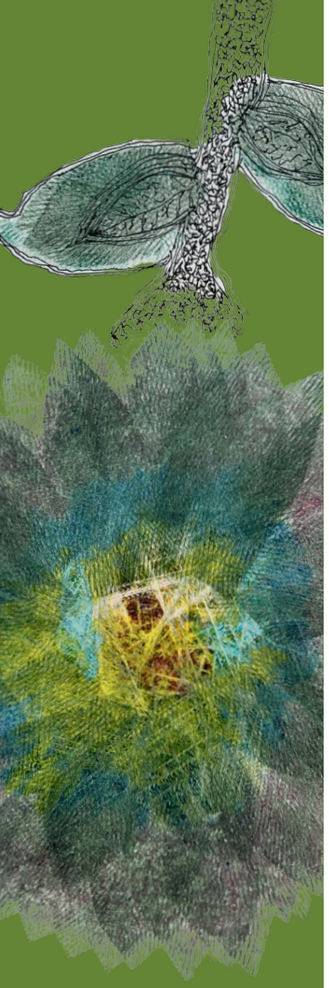
Os recursos utilizados foram: livro didático: utilizado como ponto de partida e, ao mesmo tempo, como objeto de análise crítica, identificando lacunas, silêncios e representações problemáticas o que é, em si, um exercício de educação estética: aprender a ler as ausências e os enquadramentos de um texto; Documentários: selecionados para ampliar o repertório visual, sonoro e narrativo dos estudantes, apresentando uma pequena parcela da diversidade estética e a contemporaneidade dos povos indígenas suas formas de habitar, criar, resistir e celebrar; Aulas expositivas dialogadas: conduzidas com base na perspectiva freireana, privilegiando a escuta, o questionamento e a construção coletiva do conhecimento; Escrita criativa: proposta como atividade avaliativa final, em que os estudantes foram convidados a redigir uma redação se imaginando como um(a) jovem indígena, podendo habitar tanto a floresta quanto a cidade.

A escolha pela escrita criativa como instrumento avaliativo foi intencional e fundamentada na perspectiva da educação estética: ela mobiliza não apenas informações, mas sensibilidade, imaginação e posicionamento ético, dimensões que uma prova objetiva jamais alcançaria. A escrita criativa é, nesse sentido, uma forma de educação estética em ação: o estudante não apenas aprende sobre os povos indígenas, mas aprende a sentir com eles, a imaginar a partir de suas perspectivas, a criar narrativas que honrem sua complexidade.

Análise e discussão dos resultados

As redações produzidas pelos estudantes revelaram um movimento significativo de ressignificação das representações iniciais. Se no início da sequência predominavam imagens estereotipadas e estáticas, os textos finais apresentaram jovens indígenas complexos, situados em contextos contemporâneos, enfrentando dilemas reais, como a tensão entre a vida na aldeia e na cidade, a preservação da língua e dos saberes ancestrais diante da pressão da cultura hegemônica, e a luta pelo território. Ocorrendo uma mistura de ficção e a realidade de cada estudante.

Do ponto de vista da educação estética, os textos escritos revelaram três movimentos formativos significativos: primeiro, a ampliação da sensibilidade, os estu-



dantes passaram a perceber os povos indígenas não como seres estranhos, mas como sujeitos com vida interior, com afetos, com dilemas. Esse movimento é o coração da educação estética: a capacidade de sentir com o outro, de ampliar o horizonte da experiência.

Segundo, a articulação entre razão e sensibilidade: os textos demonstraram que os estudantes foram capazes de mobilizar, ao mesmo tempo, informações aprendidas nas aulas e afetos despertados pelos documentários e pelos debates. Isso converge com Oliveira (2007), quando afirma: "nós somos razão e sensibilidade" e uma educação que separa essas dimensões empobrece a formação humana.

Terceiro, a imaginação como forma de conhecimento: ao se imaginarem como jovens indígenas, os estudantes não apenas aplicaram conteúdos, mas criaram, produziram narrativas novas, que articularam o que aprenderam com o que sentiram e imaginaram. Esse é o movimento mais propriamente estético: a criação como forma de conhecer e de se posicionar no mundo.

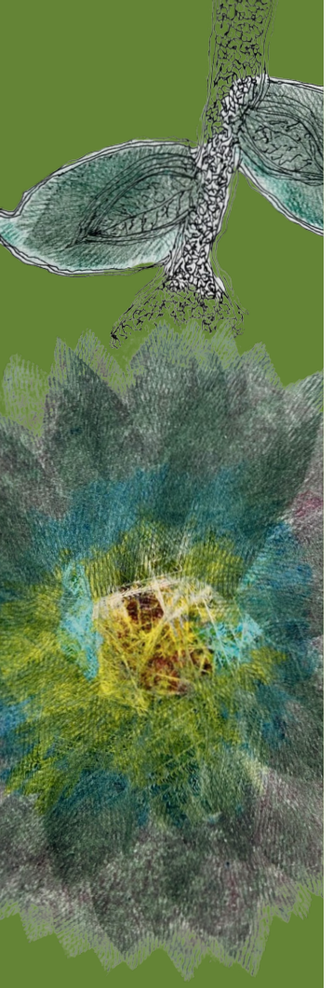
Alguns estudantes escolheram narrar personagens que viviam nas cidades, mas mantinham vínculos profundos com suas comunidades de origem. O que dialoga diretamente com a perspectiva de Munduruku (2023) sobre a identidade indígena contemporânea e a transmissão do conhecimento entre gerações.. Outros narraram personagens que habitavam a floresta e descreviam o cotidiano de suas comunidades com riqueza de detalhes sensoriais, evidenciando que os documentários haviam ampliado significativamente o repertório estético e imaginativo da turma.

Chama atenção, ainda, a presença recorrente, nas redações, de temas como território, pertencimento, resistência e orgulho identitário. Os estudantes, sem necessariamente usar esses termos, demonstraram compreender que a identidade indígena é inseparável do território e que a luta pela terra é também uma luta estética, pela preservação de formas de vida, de criação e de relação com o mundo.

Considerações finais

A experiência aqui relatada demonstra que é possível, mesmo com recursos limitados e dentro das restrições do currículo escolar, desenvolver práticas pedagógicas decoloniais, que mobilizem a dimensão estética como via de acesso a saberes plurais, à ancestralidade e à sustentabilidade sociocultural. O trabalho com os povos indígenas no 6º ano não é apenas uma exigência legal, é uma necessidade estética, ética e política em um país que ainda carrega as marcas profundas do colonialismo, o que entendo como colonialidade, aos moldes de Quijano (2005).

Esta experiência propõe que a educação estética não pode ser pensada apenas a partir de cânones europeus ou de formas artísticas consagradas. Ela precisa abrir-se à pluralidade de estéticas que constituem o Brasil profundo, às formas de criar, narrar, cantar, pintar e habitar o mundo dos povos indígenas, africanos e de todas as culturas subalternizadas pela colonização européia.



Como afirma Oliveira (2012), estética é justamente aquilo que diz respeito aos processos criativos dos povos indígenas são, ao mesmo tempo, processos de conhecimento, de resistência, de re-existência e de sustentabilidade. Incorporá-los à educação básica é um ato decolonial e de ampliação do horizonte estético e humano de todos os estudantes.

A escrita criativa mostrou-se um instrumento poderoso de educação estética: ao convidar os estudantes a habitar, pela imaginação, outras formas de existir. Ela permitiu produzirem não apenas aprendizagem, mas transformação de sensibilidades, de perspectivas, de relações com o outro. E é precisamente essa transformação que a educação estética, em sua melhor versão, se propõe a realizar. Por fim, cabe reconhecer os limites desta experiência: 18 aulas são insuficientes para dar conta da vastidão e da diversidade dos povos indígenas brasileiros e de suas estéticas. Mas, como a própria proposta reconhecia desde o início, não se tratava de esgotar o tema, tratava-se de abrir fissuras, de plantar sementes de curiosidade, respeito, sensibilidade e pensamento crítico. E, nesse sentido, a experiência cumpriu seu propósito.

Referências

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

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

MUNDURUKU, Daniel. **Formação e saber indígena**: Identidade e Diversidade. Instituto Conhecimento Liberta (ICL), 2023. Disponível em: https://membro.icl.com.br

OLIVEIRA, Eduardo. **Ensaios de filosofia africana**. Instituto Conhecimento Liberta (ICL), 2023. Disponível em: https://membro.icl.com.br

MOREIRA, Fayga. **Decolonialidade**: um outro olhar sobre o Sul Global. Instituto Conhecimento Liberta (ICL), 2023. Disponível em: https://membro.icl.com.br

KRENAK, Ailton**. Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

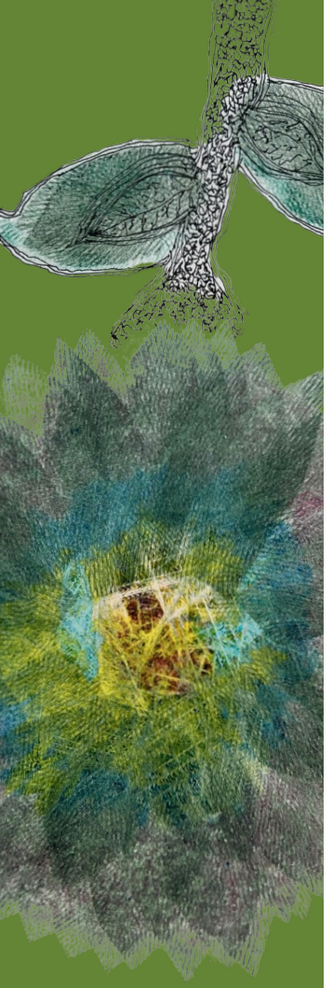
WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala/UASB, 2009.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

Denise Costa. Sem título. 2024

Educação estética na docência

Eixo



Lições de Professoras da Educação Infantil Acerca do Desenvolvimento Profissional Docente Por Meio da Documentação Pedagógica

Barbara Alves Ribeiro Marques[87]
Rita Buzzi Rausch[88]

Introdução

A Educação Infantil é um território sensível; nele, o trabalho docente convoca a uma perspectiva que vai além de um fazer meramente burocrático, na busca diária de um olhar que sente, que registra, que interpreta. É esse território – em que o desenvolvimento profissional se encontra com a documentação pedagógica –, que esta pesquisa percorreu.

A presente investigação teve como objetivo analisar as principais lições de professoras da Educação Infantil acerca do desenvolvimento profissional, docente por meio da documentação pedagógica. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas narrativas, ateliê de autobiografia docente e cartas.

A análise apoia-se em referenciais da Educação Infantil e do desenvolvimento profissional docente, compreendido, segundo Imbernón (1994, p. 45), como "processo dinâmico e evolutivo da profissão docente que inclui tanto a formação inicial quanto a permanente, englobando os processos que melhoram o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes". Dialoga com a documentação pedagógica, conceito amplamente difundido a partir das experiências de Reggio Emília, ferramenta central dessa articulação.

> A expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas. […] Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais (Barbosa; Horn, 2008, p. 94).

A esse referencial soma-se Vigotski (2003), para quem a educação estética é princípio constitutivo da formação humana, não um mero complemento. É ela que forma atitudes sensíveis e amplia as possibilidades de leitura do mundo, atravessando tanto a formação docente quanto a produção dos próprios registros pedagógicos.

Metodologia da pesquisa

No caminho metodológico deste estudo, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, de abordagem colaborativa, concordando com Gatti e André (2010) quando afirmam que os métodos qualitativos permitem melhor compreender processos esco-

87 Mestra. UNIVILLE. Brasil. profabarbaramarques@gmail.com
88 Doutora. UNIVILLE. Brasil. ritabuzzirausch@gmail.com

lares, de aprendizagem e de relações no cotidiano educativo.

Participaram da pesquisa doze professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Joinville (seis iniciantes e seis experientes)[89], atuantes em quatro Centros de Educação Infantil localizados em diferentes regiões do município. A seleção das participantes foi realizada com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Joinville e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.[90] Os dados foram produzidos por meio de três procedimentos articulados: entrevistas narrativas individuais, realizadas remotamente pela plataforma *Teams*; análise de documentos pedagógicos selecionados e partilhados pelas próprias professoras; e ateliê de autobiografia docente, desenvolvido em dois encontros coletivos, do qual emergiu também a escrita de cartas trocadas entre educadoras iniciantes e experientes.

A análise dos dados fundamenta-se na análise de conteúdo (Bardin, 1977), estratégia que desvela o conteúdo apresentado nos instrumentos de produção de dados por meio da interpretação do pesquisador. As categorias foram definidas a posteriori, identificadas na leitura flutuante das narrativas das professoras participantes.

Análise e discussão dos resultados

O que está aqui são marcas que nos sensibilizaram; são lições identificadas nas narrativas das professoras que contribuíram a esta pesquisa e que passaram por nossa cuidadosa reflexão. As narrativas, cartas e ateliê foram contribuições generosas, que nos deixam ensinamentos... lições para as pesquisadoras e para os leitores. Em meio aos desafios das salas de aula, elencamos estas lições preciosas, que foram construídas pelas próprias professoras.

Lições que envolvem a relação teoria e prática no percurso formativo e a necessidade de ampliação de tempos e espaços de formação continuada centrada nos CEIs

A relação teoria e prática foi um desafio vivenciado pelas professoras, especialmente na formação inicial. Como anuncia Freire (1997, p. 76), "quem ajuiza o que faço é minha prática, mas minha prática iluminada teoricamente". As professoras relataram que o aprofundamento teórico da formação inicial ganhou sentido ao ser confrontado com o cotidiano da Educação Infantil. No entanto, essa relação também emerge no contexto da formação continuada:

> Foi muito bom unir a teoria e a prática, foi um aprendizado muito importante. Depois eu fiz a pós-graduação em educação infantil, também (PE3, Entrevista Narrativa, 2020).

No contexto do trabalho, essa relação emerge vinculada à formação continuada e às necessidades identificadas nas práticas das professoras, com recorrente defesa de uma formação mais próxima da prática do que da teoria desconectada da realidade.

---

89 Os nomes das professoras foram suprimidos e diferenciados como PI (numeração), para as Professoras iniciantes e PE (numeração) para as Professoras experientes visando manter em sigilo a sua identidade.

90 CAAE nº 4.282.826/2020.

> Para mim é bem difícil a parte muito teórica, eu sempre fui muito da prática, eu sempre tive mais facilidade do aprender fazendo. Eu tinha que estar atuando, tinha que estar fazendo, buscando, pesquisando, para colocar em prática conforme a teoria. Então para estar buscando, lendo livros, até questão de tempo com criança, para mim foi um pouco difícil (PI1, Entrevista Narrativa, 2020).

Nas formações continuadas, temáticas específicas são apresentadas teoricamente para que o grupo reflita e ressignifique suas práticas. Os registros e a documentação pedagógica têm sido amplamente abordados nesses espaços, promovidos pela Secretaria de Educação diretamente ou por meio das Professoras de Apoio Pedagógico (PAPs).[91]

Concordamos com Nóvoa (2019) quando aponta a necessidade de construir comunidades profissionais docentes que não reproduzam nem uma "teoria vazia", nem uma "prática vazia". *A lição*: teoria e prática, apesar de serem consideradas de forma dicotomizada, não devem ser compreendidas desta forma, pois elas são "irmãs" que não podem ser consideradas de forma isolada.

Pensar a formação continuada no contexto do trabalho implica refletir sobre uma infraestrutura que promova trocas e reflexões entre professores. Na Educação Infantil, esses momentos têm se organizado em perspectivas colaborativas (reuniões pedagógicas, horas-atividades), reunindo profissionais em torno de temáticas comuns. O período de hora-atividade, em especial, caracteriza-se como oportunidade de reunir professoras que compartilham aquele espaço, potencializando trocas:

> Eu fui tendo muitas conversas com a minha coordenação, a gente teve muitos momentos de leitura de grupos [...]. Eu vi que eu cresci muito nesses momentos, a minha coordenação também (PI6, Entrevista Narrativa, 2020).

Concordamos com Nóvoa (2009, p. 33) quando destaca que "a formação de professores deve assumir uma forte componente práxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos". *A lição*: os tempos e espaços de formação continuada centrados nos CEIs são indispensáveis ao desenvolvimento profissional docente; precisam ser construídos de forma coletiva, em diálogo com as necessidades reais das professoras.

Lições que requerem que os professores experientes se tornem mentores dos iniciantes na indução à docência

A iniciação à docência é um período de intenso aprendizado, demarcado pelas incertezas que advêm da pouca experiência. Nóvoa (2019, p. 201) contribui afirmando que o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores. Nos relatos das professoras participantes, ficou evidente o quanto o apoio de docentes mais experientes foi determinante nesse período:

> O começo me deixou confusa, até pedia ajuda das professoras mais experientes, que tinha aqui no CEI, para me dar um apoio, me dar um norte. Depois, aos poucos, eu fui conseguindo tomar

[91] "Profissional qualificado para acompanhar os professores da Educação Infantil (professor de apoio pedagógico, para as escolas que atenderem 4 turmas de Educação Infantil ou mais)". (Joinville, 2019, p. 187).

> mais conhecimento (PI3, Entrevista Narrativa, 2020).

> Eu aprendi com a equipe que tinha lá, era uma equipe muito boa, as professoras muito unidas, me ajudaram muito. Teve sim professora que me pegou pela mão e que me ensinou (PE6, Entrevista Narrativa, 2020).

Na realidade das professoras participantes não houve a figura de um mentor institucionalizado, no entanto, as demandas e relações no trabalho requisitaram esse apoio. *A lição*: é preciso que os professores experientes se tornem mentores dos iniciantes na indução à docência. Faz-se necessária a promoção de programas de iniciação à docência que sejam constantes e que se estendam além dos estágios curriculares das licenciaturas (Marcelo; Vaillant, 2017).

Lições que exigem encantamento com a profissão docente

Tornar-se professor é um processo constituído em um percurso, um caminhar sobre bases de escolhas e renúncias diárias. Por meio da escuta sensível do que as professoras compartilharam nos momentos em que estivemos juntas, uma palavra repetiu-se muitas vezes no ateliê de autobiografia docente: encantamento. Essa palavra foi utilizada para referir-se a si mesma e ao processo de conhecer as colegas:

> A carta resumiu ela toda, eu vi muita dedicação, amor, paixão e o encantamento. Encantamento muito grande! Ela já está chegando na reta final, mas esse encantamento, esse amor, ele prevalece (PI4, Ateliê, 2021).

> Ela ama o que faz e que mesmo passando por momentos difíceis, ela sempre percebe que ela escolheu o caminho certo, que ela escolheu estar na educação infantil (PE1, Ateliê, 2021).

Manoel de Barros (2006, p. 43) dizia que a importância de uma coisa "há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós". A lição que exige encantamento com a profissão docente confirma que o encantamento espalhou-se, perfumou as mãos de quem leu as cartas, por meio das escutas e nos olhares... Para quem escolhe a docência – e firma sua escolha diariamente –, há um turbilhão de sentimentos e um deles é, inevitavelmente, o encantamento.

Lições que atravessam a estética na formação de professores e na produção de documentação pedagógica

Na construção das *Lições*, foi possível identificar o atravessamento da estética tanto na formação das professoras quanto em suas produções de registros pedagógicos. Vigotski é preciso ao afirmar que "o sentimento estético deve ser objeto da educação como todos os outros, só que através de formas peculiares" (Vigotski, 2003, p. 237), tarefa que abarca, de forma indissociável, a educação da criatividade, o ensino de habilidades técnicas da arte e o desenvolvimento do juízo estético. Mais do que aprender sobre arte, trata-se de aprender a sentir o mundo: a vivência estética "cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca

passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento" (Vigotski, 2003, p. 342). É essa marca que a educação estética deixa, não apenas no olhar sobre a obra, mas na forma de habitar a realidade.

A produção de registros, ainda que siga resoluções, diretrizes e normativas, perpassa as concepções e sensibilidades de quem a produz. A escolha do instrumento (fotografia, vídeo, relatos, narrativas) requer conhecimentos sobre a sua utilização, para que ética e estética caminhem entrelaçadas:

> Na carta que eu li, eu passei a observar o encantamento dela na hora de registrar com fotos e vídeos [...] não é quantidade, e esse amor, essa paixão que ela tem para registrar. Fui aos poucos aprendendo (PI4, Ateliê, 2021).

A estética deve ser compreendida como princípio formativo da docência – uma necessidade, não um privilégio. Como afirma Vigotski (2003, p. 233), "a arte não é um complemento de vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano". *A Lição* que atravessa a formação de professores e a produção de documentação pedagógica é clara: quem vivencia uma formação estética tem sua relação com o mundo e com o trabalho transformada.

Lições que priorizam a centralidade da criança na documentação pedagógica

A documentação pedagógica é uma forma de registrar os momentos vividos com as crianças, para que sejam visualizados, considerados e refletidos. Por meio dela, os professores têm a oportunidade de mensurar e refletir acerca do vivido, podendo ver as crianças em cada detalhe de suas experiências:

> A experiência me mostrou que por mais que as metodologias mudem, a centralidade é sempre na criança e seu desenvolvimento (PE5, Ateliê, 2021).

> Não a colocava no centro do processo educativo, de modo que aplicava projetos fechados com início, meio e fim, com temas que eu julgava interessantes. Interessantes para quem? Para que? Diante de formações da rede municipal, de leituras, aprofundamentos, passei a entender o que significava dizer que a criança era o centro do planejamento (PE2, Carta, 2021).

Esse relato registra uma narrativa do vivido pela professora, que hoje percebe que a sua produção se desenvolveu. Agora, ela se aproxima da concepção de criança em que acredita. Já não estão distantes o que se defende e o que se pratica. Corroborando, Oliveira-Formosinho (2019, p. 115) destaca que, para as pedagogias participativas, a criança é um sujeito-autor, ator, agente de vida e aprendizagem. *A lição:* produzir documentação centrada na criança é um processo que se constrói no tempo, na formação continuada e na disposição de olhar cada criança em sua singularidade.

Considerações finais

Ao analisarmos as principais *Lições* acerca da documentação pedagógica dei-

xada por professoras iniciantes e experientes da Educação Infantil ao desenvolvimento profissional docente, compreendemos que este é um campo vasto de reflexões e interpretações.

As *Lições* identificadas nas narrativas das professoras participantes revelam que teoria e prática são "irmãs" que não podem ser consideradas de forma isolada. Os tempos e espaços de formação continuada centrados nos CEIs mostraram-se indispensáveis e se requer de janelas de diálogo, não necessariamente relacionadas ao contexto das necessidades das crianças, mas também aos dilemas dos próprios professores e auxiliares de sala.

As *Lições* também evidenciam que os professores experientes precisam ser reconhecidos como formadores dos iniciantes. Na realidade das professoras participantes, não houve a figura de um mentor institucionalizado, no entanto, as demandas e relações no trabalho requisitaram esse apoio, deixando claro que existe essa necessidade. O oferecimento de programas de iniciação à docência que sejam constantes e que se estendam além dos estágios curriculares das licenciaturas, mostrou ser fundamental.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008
.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In:* **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

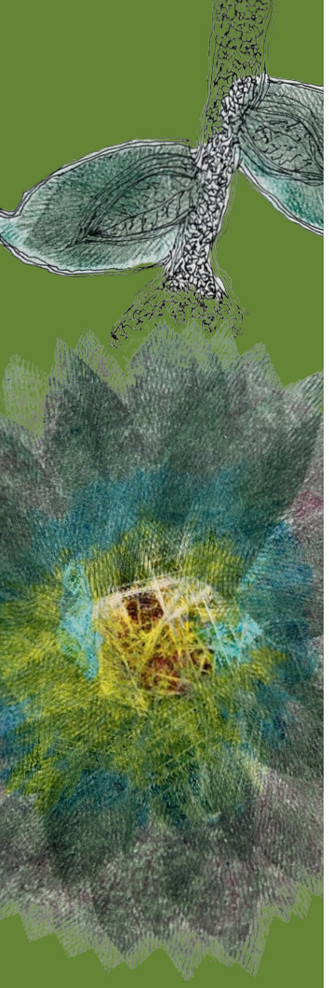
IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado.** Barcelona: Paidós, 1994.

JOINVILLE. **Diretriz Municipal de Educação Infantil**. Joinville: Secretaria de Educação, 2019.

MARCELO, C. G.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017.

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

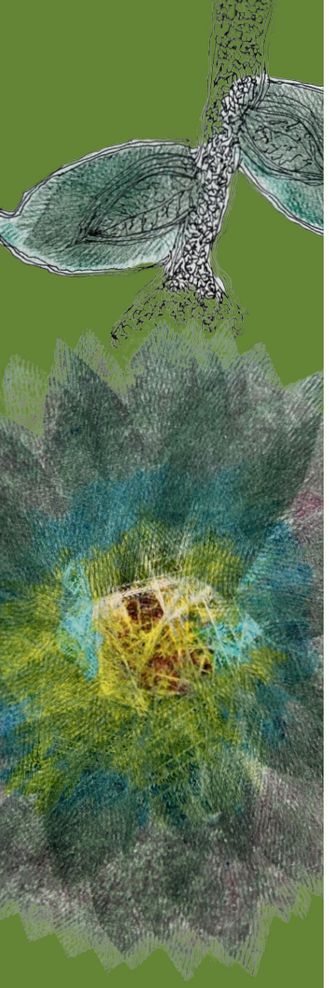
NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.



OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABC y D de la formación docente.** Madrid: Narcea, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.



Educação Estética na Pedagogia: Narrativas e Práticas Educativas na Formação Inicial de Pedagogos/as

Kelly Mariot Rohr[92]
Eliana Stamm[93]

Introdução

A presente pesquisa parte do pressuposto de que a Educação Estética é de suma importância para que os acadêmicos em Pedagogia (e outras Licenciaturas), futuros professores da Educação Básica (educação infantil e anos iniciais), possam viver uma prática educativa sensível. Visto que, ao atuarem nas/com as infâncias é/será imprescindível avistarem/destacarem aspectos como: experiência, escuta, percepção, criação e diálogo entre docentes e estudantes. Seu objetivo é destacar a importância da educação estética e das sensibilidades nas práticas educativas, pensando o ensino como um espaço de formação não apenas cognitivo, mas também sensível e criativo. O método utilizado foi pautado na narrativa, que leva em conta as questões subjetivas, a escuta, o diálogo e as relações constituídas entre pesquisador e partícipes. As indagações no campo de estudo da Pedagogia, trazem reflexões sobre os fundamentos da educação e sobre novas formas de pensar a educação. Neste sentido, vale destacar a importância da educação estética no campo da Pedagogia, visto que encontramos ainda em espaços educativos, pouca inserção de componentes curriculares fundamentados na educação estética.

E como destaca Josso (2004, p. 201) o ato educativo, "[...] sabemo-lo de muitas maneiras, pode ser, ou é, muitas vezes, um ato que viola a temporalidade autopoiética". Assim, a sensibilidade contribui para uma educação humanizada, pois segundo Pillotto e Silva (2016, p. 466) "[...] o conhecimento não somente resulta de uma ação intelectual, como também da imaginação, da emoção, da intuição – elementos fundamentais para a constituição de sujeitos críticos e criativos".

Métodologia da pesquisa

O método utilizado para nossa pesquisa foi o narrativo, que envolve a escuta, o diálogo e a experiência no convívio com o outro. É um método que privilegia os textos escritos, visuais, corporais e sonoros e é nesse lugar que o saber fazer, se funde na busca de sentidos. Conecta o eu e o outro e atua como espelho, captando as subjetividades, ou seja, aquilo que nem sempre é visível ou dito: o sensorial, o emocional e o cognitivo.

Ao ouvir e narrar experiências, estamos aprendendo também sobre nós mesmos e a forma como percebemos o mundo. É um sair de si para ir ao encontro do outro; misturam-se experiências pessoais e coletivas (Souza; Meireles, 2018). Portanto em

[92] Mestra em Educação, pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/PPGE/Univille), Brasil. kellymariot82@yahoo.com.br.
[93] Especialista em Educação, pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/PPGE/Univille), Brasil. elianastamm@gmail.com

uma pesquisa narrativa, a escuta, a observação, a atenção e a disponibilidade de estar juntos, é primordial. Assim, o viés narrativo traz para o contexto social da pesquisa, outras formas de conhecer e conhecer-se.

A análise foi fundamentada no princípio compreensivo-interpretativo, (Bertaux, 2010), e transcrita a partir de vídeos e áudios. Nesse processo cada detalhe, observação e experiência foi levado em conta também na dimensão subjetiva, pois segundo Bertaux (2010), o mundo social é feito de significações compartilhadas e de interpretações múltiplas.

Portanto, o princípio compreensivo-interpretativo sustenta uma epistemologia voltada à complexidade da vida social e à pluralidade de sentidos, reforçando a importância do olhar sensível, atento e ético por parte do pesquisador. Trata-se de um compromisso metodológico e epistemológico com a escuta ativa e com a valorização da experiência humana como fonte legítima de conhecimento.

Pedagogia e Educação Estética

A Pedagogia é um campo de estudo e prática social, na busca de compreender e promover a aprendizagem e a formação humana. Um processo aberto às inquietações e à construção de sentidos em suas múltiplas dimensões. Na afirmação de Zatti e Pagotto-Euzebio (2022, p. 12), a Pedagogia

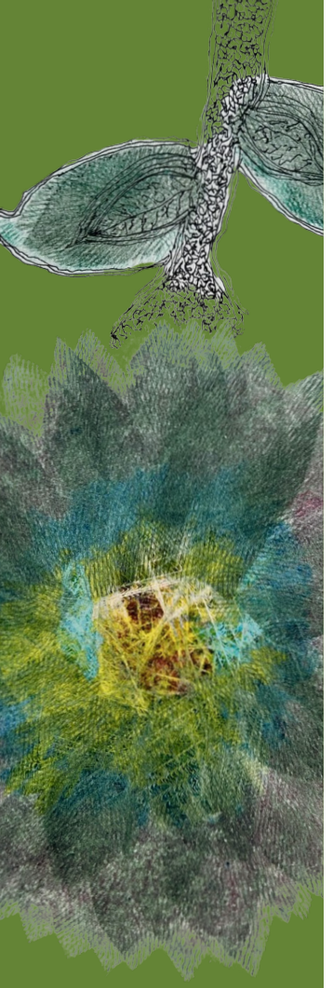
> [...] apresenta-se como um processo desinteressado, embora aprender as técnicas e conhecimentos úteis e necessários para a reprodução material da vida faça parte da educação, ela não se reduz a isso e, principalmente, em sua essência, historicamente constituída, não é isso. Educação é a arte do cultivo do humano e, a humanização depende de uma série de saberes humanísticos geralmente não detentores de utilidade imediata.

Portanto, os saberes humanísticos nos cursos de Pedagogia, desempenham um papel pedagógico fundamental na formação humana, ao possibilitar aos acadêmicos o cultivo da alma humana expressada nas práticas pedagógicas, o que significa para Nussbaum (2015, p. 7), "[...] a capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras".

Dito isso, o pedagogo exerce papel fundamental como agente de transformação social, cabendo a ele promover o pensamento crítico e sensível dos acadêmicos. Assim, é essencial que a Pedagogia seja o lugar do diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como: psicologia, sociologia, filosofia e similares. Essa conexão é fundamental para a compreensão dos processos educativos e para a realização de práticas educativas significativas.

A Educação Estética em nossa pesquisa, é compreendida como postura de vida, que atravessa as fronteiras do real e do imaginário, possibilitando aos docentes e acadêmicos do curso de Pedagogia, compreendê-la como atitude transformadora.

Fronteiras podem ser encontradas no espaço dos cursos de Pedagogia, no qual a Educação Estética pode ser esse tempo/lugar que nos inquieta provocando



outras buscas e outros sentidos. Birck (2021, p. 2) afirma que

> [...] é no campo artístico, com a poesia, a música, as pinturas e as cenas de um filme, que se oportuniza o despertar da sensibilidade para os fenômenos humanos, seja bela ou trágica, tranquilizadoras ou inquietantes, pois revelam facetas e características próprias de cada ser humano. A formação ampla, sensível, rigorosa, crítica e principalmente inconclusa deve ser a meta dos espaços próprios de formação.

É ousar viver a Pedagogia no conjunto de singularidades, que extrapola estereótipos, modelos e verdades absolutas. E principalmente, é preciso, pois, que a Pedagogia "[...] produza conhecimentos na direção da superação da fragmentação dos saberes pedagógicos, docentes e científicos que foram historicamente dissociados" (Franco, 2008, p. 362). Necessário ainda, que as práticas educativas não separem ou distanciem os aspectos cognitivos e sensíveis, pois na constituição humana é imprescindível que ambos caminhem juntos.

As práticas educativas no campo da Pedagogia promovem a pluralidade de ideias e experiências individuais e coletivas, que circulam pelos territórios educativos, sejam esses dentro ou fora da universidade. Desse modo as práticas educativas não se reduzem

> [...] no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 2023, p. 28).

A Educação Estética na Pedagogia pode possibilitar a experiência e a percepção nos âmbitos humanos: sensoriais, emocionais e intelectuais. Assim, as sensibilidades contribuem para uma educação humanizada, pois segundo Pillotto e Silva (2016, p. 466): "*[...] o conhecimento não somente resulta de uma ação intelectual, como também da imaginação, da emoção, da intuição – elementos fundamentais para a constituição de sujeitos críticos e criativos.*

Quanto ao contexto dos cursos de Pedagogia é importante articular ações que envolvam práticas educativas, tendo as sensibilidades como centro de intersecção das ações propostas pelo docente e pelos acadêmicos. Para Meira e Pillotto (2022, p. 118),

> [...] pelo sensível podemos perguntar de que modo somos afetados por aquilo que interfere em nosso estilo de ser, por aquilo que nos encanta ou desencanta, pelo que ainda surpreende ou não mais. É preciso admitir que vivemos numa época que se caracteriza pelo excesso: de objetos, velocidade, opiniões, imagens e interações. A rapidez das transformações e a multiplicidade de acontecimentos nos afetam diariamente, convocando a que participemos deles.

Dessa maneira, tão importante quanto o afeto é o modo como o professor propõe suas ações no contexto educacional, pois essa é também movida pela afetivida-

de. Essas relações são construídas pelos interesses, desafios, impulsos, emoções, provocações e por todos os sentimentos que são capazes de afetar uma pessoa.

É por meio das sensibilidades, afetos e experiências que o docente atuante nos cursos de Pedagogia pode potencializar o debate reflexivo nas práticas educativas. As interações possibilitam a mobilização das relações entre os acadêmicos, reverberando reflexões e processos de aprender, implicados em construções e desconstruções do conhecimento.

Educação Estética e sensibilidade

O termo estética "[...] deriva do grego *aisthesis, aistheton*, traduzido em sensação e sensível. Seu significado, portanto, é relacionado à sensibilidade, percepção por meio dos sentidos ou ainda conhecimento sensível-sensorial" (Hermann, 2005, p. 33).

Assim o pensamento pode redesenhar aquilo que se vê e se sente. Para o campo da *aisthesia*, "[...] talhar a ideia significa fazê-la brilhar, provocando faíscas que se modificam quando tocam pensamento e sensibilidade" (Maffesoli, 2010, p. 45).

Se vive a experiência nas relações com pessoas, lugares, objetos, ou seja, no cotidiano de nossas existências. Como afirma Maturana (2001, p. 154) somos "[...] sistemas vivos na linguagem, como algo que acontece em nós e a nós à medida que linguajamos".

Desse modo a sensibilidade pode ser considerada um estado, que dá sentido a todos os sentidos, é um conjunto de significados existenciais "[...] encarnado e não susceptível a uma explicação, mas somente a uma compreensão multirreferencial e transdisciplinar a partir de uma implicação pessoal" (Barbier, 2001, p. 136-137).

Um maravilhar-se pela existência das coisas e por vezes estranhá-las, abrindo caminhos para o conhecimento. É o mistério em olhar para além das coisas, interrogando-as com olhos para a vida (Maldonato, 2012, p. 102). Isso acontece por meio da impressão sensível, que determina nosso estado e existência; é o que nos afeta e como somos afetados. Um tempo involuntário que nos guia para estados de sensibilidades (Maffesoli, 2007).

Deste modo, a narrativa como método de pesquisa, nos impulsionou a trilhar caminhos conhecidos e desconhecidos, a reler autores que não liamos a muito tempo e a conhecer outros que nem imaginávamos que os teríamos em nossa pesquisa. Assim, o método foi para nós um desafio contínuo de escuta das acadêmicas, da coordenação e docentes do Curso de Pedagogia. Foi um maturar o olhar, para compreendê-las a partir de suas histórias de vida/profissão e experiências e da Educação Estética, pois, como afirmam Meira e Pillotto (2022), precisa ser incorporada de maneira transversal nas situações vividas, potencializando a empatia, a solidariedade e as sensibilidades.

Portanto, a Educação Estética na Pedagogia pode contribuir na formação de pedagogos e docentes, comprometidos com uma educação que valorize a sensibilidade, a ética e a construção de sentidos. Um desafio que implica repensar as práticas

educativas, tendo como base a Educação Estética e as sensibilidades na formação de pedagogos críticos, criativos, sensíveis e sobretudo, humanizados.

Discussão dos resultados

Como resultado destacamos na pesquisa a reduzida inserção da Educação Estética nas disciplinas, ementas e respectivos referenciais bibliográficos do curso de Pedagogia. A evidência reitera a necessidade de repensar os currículos de Pedagogia e a inserção da Educação Estética nas práticas educativas.

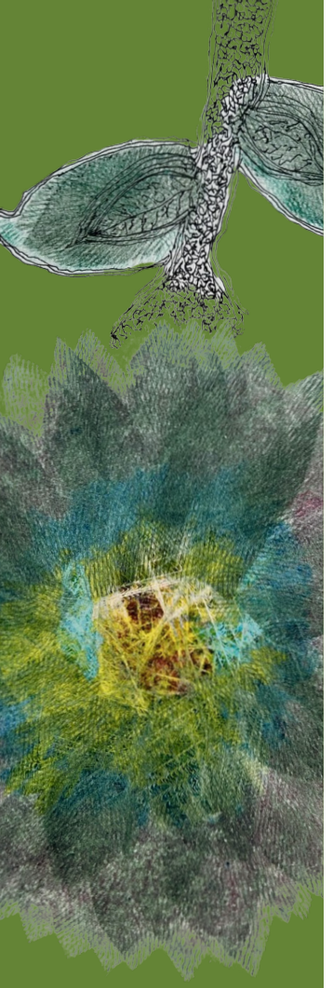
O princípio-compreensivo-interpretativo nos auxiliou em duas questões: identificar ou não a Educação Estética no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Pedagogia e a importância nas práticas educativas no campo de atuação profissional. É fundamental que a academia amplie o ensino e aprendizagem em sala de aula e que o PPC seja atualizado periodicamente. Quanto mais participativo e democrático for esse processo, maiores as possibilidades de o PPC culminar em um documento que reflita a real identidade do curso e das necessidades acadêmicas presentes.

Embora a educação estética nas entrevistas narrativas seja reconhecida como essencial para a formação integral do pedagogo, sua implementação ainda enfrenta desafios no contexto educacional. Em muitos currículos de formação de professores, a educação estética é tratada de forma limitada às disciplinas de arte ou com menor importância. É necessário portanto, repensar a formação de pedagogos para que a educação estética seja integrada de maneira mais ampla e efetiva ao currículo, contribuindo para uma formação mais humanista e crítica.

Os desafios estão também na necessidade de uma mudança de paradigma na concepção de ensino e aprendizagem que valorize a criatividade, a sensibilidade e a reflexão estética. Para isso, é essencial que as instituições de formação de professores adotem uma abordagem mais plural e integradora, que considere a educação estética por meio da formação sensível dos docentes, onde estejam preparados para lidar com a diversidade de saberes e experiências que marcam a realidade educacional.

Esta pesquisa buscou destacar a importância da educação estética e das sensibilidades nas práticas educativas, pensando o ensino como um espaço de formação não apenas cognitivo, mas também sensível e criativo. Neste sentido, a Educação Estética não se limita à experiência artística formal, mas permeia todas as dimensões da vida humana, estando presente na forma como nos relacionamos com o outro, com a natureza e com as diferentes manifestações culturais (Pillotto; Strapazzon; Costa, 2023).

Ela deve ser entendida como um processo de ampliação da sensibilidade, que envolve tanto o cultivo da percepção estética quanto a experiência com diferentes linguagens e formas de expressão.



Considerações finais

É preciso dizer que nossos percursos como pesquisadoras, constituíram-se em rever fragmentos percebidos e interpretados, reinventando-os. Isso significa que as perguntas, problematizações e ensaios, podem se transformar no tempo/espaço/sensível e das relações constituídas entre acadêmicos, docentes, equipe gestora e comunidade.

As narrativas de modo geral, destacaram o curso de Pedagogia como importante na constituição de uma docência criativa e humana, que articula cognição e sensibilidade. E o que pode então fazer um curso de Pedagogia, para aqueles que são ou serão pedagogos? Talvez explorar forças obscuras ou ainda como diz Maldonato (2023, p. 30),

> [...] não sei explicar...e, mesmo que lhe explicasse você não entenderia. Ou não seria a mesma coisa. Sei, porém, que você intui que sinto o que você sente. Nossa proximidade começa e termina no limiar de nossos mundos.

Foi assim que nos sentimos ouvindo as narrativas das entrevistadas. Algumas questões apresentadas por nós às entrevistadas, não estavam no lugar de explicação e sim de intuição perceptiva: no som da voz e no movimento dos corpos. Como afirma Ostrower (1986, p. 58), "[...] os caminhos intuitivos não são inteiramente racionais. Mas para não haver nenhum mal-entendido: tampouco são irracionais, pois em todos os momentos do conhecimento, o ser humano continua a ser consciente. A intuição jamais dispensa a razão".

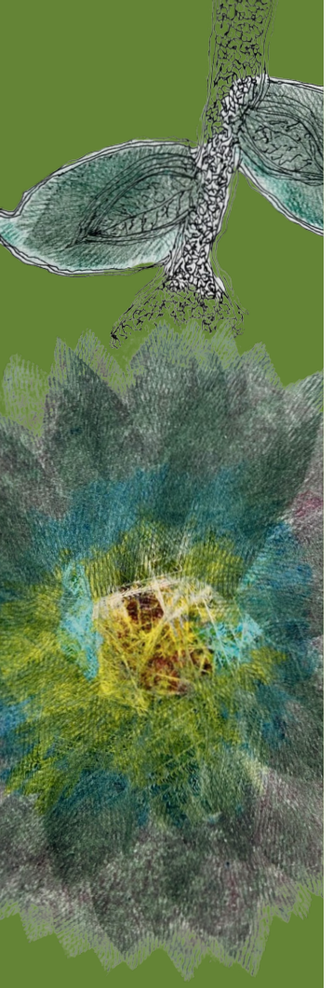
A escuta e a disponibilidade de estar com as pessoas, nos possibilitaram compreender cada palavra, frase, indagação e movimento gestual, acompanhado por vezes de estranhamento e inquietação.

Nesse processo, a figura do pedagogo aparece de modo potente: um profissional compromissado com uma sociedade justa e solidária; um ser político, ético e estético. Nesse sentido, encontra-se o respeitar e aprender com as diversidades culturais e o exercício contínuo em viver-junto, balizado pela sensibilidade.

Finalizamos esse artigo compreendendo a sua incompletude, pois os movimentos educacionais estão sempre em transformação, acompanhando os processos culturais e as construções identitárias. Para nós, estar nesse lugar de pesquisadoras/aprendentes, possibilitou sermos afetadas pelo sensível, atravessando lugares reais e imaginários e por vezes indeterminados. Colocamo-nos a prova de nós mesmas, buscando oportunidades de aprender com o outro.

Referências

BARBIER, R. O educador que trabalha na formação de adultos como homem do futuro. *In:* ÁRIES, J. *et al.* **O homem do futuro**: um ser em construção. São Paulo: Triom, 2001. p. 119-153.



BERTAUX, D. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. 2. ed. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti e Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica: Maria da Conceição Passeggi e Márcio Venício Barbosa. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BIRCK, R. Ensino da arte em cursos de pedagogia: a busca pela formação humana. **Revista Acta Scientiarum** - História e filosofia da educação, [*s.l.*], v. 43, e54923, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54923 . Acesso em: 27 set. 2025.

FRANCO, M. A. S. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. *In:* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), 14., 2008, Porto Alegre. **Anais** [...] XIV Endipe. Porto Alegre: Ed. PUC-RS, 2008. p. 350-371.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. MAFFESOLI, M. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução: de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MAFFESOLI, M. **Saturação**. Tradução: Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2010.

MALDONATO, M. **Passagens de tempo**. Tradução: Roberta Barni. São Paulo: Edições SESC SP, 2012.

MALDONATO, M. **Exercícios de perplexidade**: aforismos. Tradução: Roberta Barni. São Paulo: Edições SESC SP, 2023.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

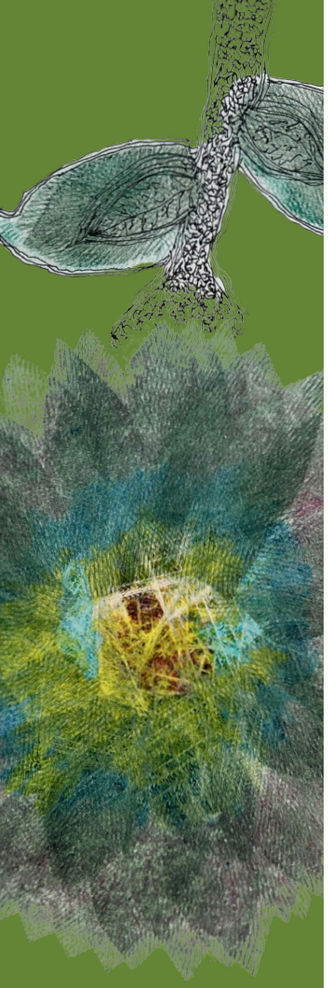
MEIRA, M. R.; PILLOTTO, S. S. D.. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. 2. ed. ver. Porto Alegre: Zouk, 2022.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro. Ed. Campus, 1986.

PILLOTTO, S. S. D.; STRAPAZZON, M. A. L.; COSTA, R. de C. F. da. A pesquisa a/r/tográfica no território da pedagogia e das sensibilidades. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 15, p. 31-52, 2023. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/22821 . Acesso em: 20 ago. 2025.

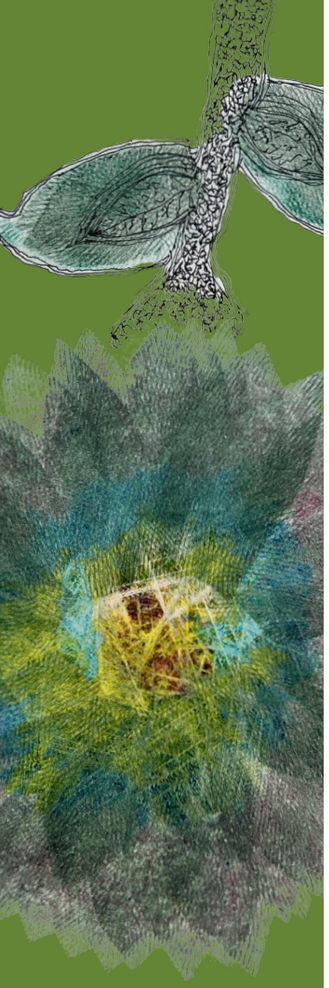
RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, C. C. Ética, estética e política na educação pela infância. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 461-475, set./dez, 2016. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5977 . Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES; M. M.. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [*s.l.*], v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: https://ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

ZATTI, V.; PAGOTTO-EUZEBIO, M. S. **Educação como processo de formação humana** - uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade. São Paulo: FEUSP, 2022.



El Performance Pedagógico como Experiencia Estética en la Formación Docente: Cuerpo, Presencia y Creacíon en el Aula

Victoria Inés Mcnish Jones[94]
Diana Patricia Huertas Ruiz[95]

Introducción

La *formación docente* ha sido abordada históricamente desde una *perspectiva técnico-instrumental*, vinculada a enfoques centrados en la adquisición de competencias disciplinares y en la transmisión y memorización de contenidos, privilegiando así dimensiones cognitivas del aprendizaje sobre aquellas relacionadas con el cuerpo, la sensibilidad y la experiencia. Sin embargo, los desafíos educativos contemporáneos demandan comprender la enseñanza como una práctica situada que se configura en la interacción entre sujetos, contextos y formas de presencia. Desde esta perspectiva, el acto pedagógico deja de entenderse únicamente como un ejercicio de mediación de saberes para reconocerse también como una experiencia estética capaz de producir conocimiento, movilizar afectos y generar procesos de reflexión crítica (Eisner, 1995; Freire, 1970).

Esta investigación presenta el *performance pedagógico* no solo como una acción artística, sino como una *experiencia estética* y un *dispositivo pedagógico* que permite comprender la enseñanza desde su dimensión relacional. En este contexto, el performance pedagógico emerge como una posibilidad para explorar otras maneras de habitar la formación docente. Más que un recurso expresivo o una estrategia didáctica, constituye un dispositivo de investigación-creación que integra cuerpo, experiencia y acción simbólica, permitiendo problematizar fenómenos sociales desde lenguajes artísticos y pedagógicos (Schechner, 2006; Hernández, 2008). No obstante, aunque las discusiones sobre educación crítica, investigación basada en las artes y educación estética han adquirido mayor relevancia en los últimos años, continúa siendo necesario comprender cómo estas experiencias performativas inciden en la formación de futuros docentes y en la construcción de una práctica pedagógica sensible, crítica y situada.

En este marco, se destaca la labor del énfasis *escenarios educativos* de la Universidad Pedagógica Nacional con el acompañamiento de la docente *Diana Patricia Huertas*, donde se utilizó durante los periodos del 2025-1 al 2026-I, la investigación--creación para problematizar realidades como la naturalización del *consumo digital* en las infancias trasladando la reflexión teórica al lenguaje del cuerpo, la imagen y la acción performativa a través del performance *Chupete digital: conecta, crea y*

[94] Licencianda no Curso de Artes Cênicas da Faculdade de Artes da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia.

[95] Doctora en educación Artística de la Universidad de Lisboa y Porto. Profesora Titular tiempo completo Licenciatura Artes Escénica, Facultad de Artes, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. E-mail: dhuertas@pedagogica.edu.co

transforma.

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar el performance pedagógico como experiencia estética en la formación docente para el abordaje de las realidades de las infancias contemporáneas. Para ello se plantean tres propósitos específicos: reflexionar sobre el performance como práctica situada que articula cuerpo, experiencia y creación en el aula; analizar el performance *Chupete digital: conecta, crea y transforma* como traducción estética de las reflexiones teóricas sobre el consumo digital infantil; y explorar, a través de entrevistas realizadas a docentes en formación, el impacto de la investigación-creación en el desarrollo de la sensibilidad y el pensamiento crítico.

El estudio se sustenta en un marco conceptual que articula un andamiaje de tres perspectivas complementarias. Desde *la pedagogía crítica,* Paulo Freire (1970) concibe la formación como una práctica dialógica orientada a la emancipación y a la transformación de la realidad. *Los estudios del performance de* Richard Schechner (2006) permiten comprender el aula como un espacio performativo en el que la presencia corporal y la acción simbólica producen sentidos y aprendizajes. Finalmente, *la educación estética de* Elliot Eisner (1995) reconoce la experiencia sensible como una forma legítima de construcción de conocimiento, ampliando las posibilidades de comprender los procesos formativos más allá del discurso verbal.

Procedimientos metodológicos

La presente investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo de carácter reflexivo-interpretativo, al asumir que la comprensión de los fenómenos educativos se construye a partir de las experiencias, los significados y las relaciones que emergen en contextos situados. En este marco, se adoptó la investigación--creación, o *Investigación Educativa Basada en las Artes (ABER)*, como enfoque metodológico, entendida no solo como una estrategia para producir obras artísticas, sino como una forma de generar conocimiento mediante procesos de creación, reflexión y diálogo con la práctica educativa (Hernández, 2008). Bajo el modelo *ICE+ (Investigar + Crear + Educar)*, la creación artística y la formación docente se integran en un mismo proceso investigativo, donde el aula y la experiencia pedagógica constituyen espacios de producción de conocimiento (Gamboa-Medina, 2023). La ruta metodológica se organizó en dos momentos complementarios y dialógicos. El primero correspondió a la *fase de creación*, centrada en el desarrollo del performance *Chupete digital: conecta, crea y transforma*. Durante este proceso se empleó el *Cuaderno de Artista* como dispositivo escritural para registrar gestos, acciones simbólicas, decisiones creativas y configuraciones intuitivas que fueron emergiendo tanto en la construcción de la obra como en su presentación durante el VII Encuentro de Formación (EIF, Medellín, 2025). Más que un diario de campo, esta bitácora permitió documentar el tránsito entre la reflexión pedagógica y la creación artística, haciendo visible el proceso de construcción del performance.

El segundo momento correspondió a la *fase de reflexión narrativa*, en la que se

realizaron *entrevistas semiestructuradas* a docentes en formación con el propósito de explorar cómo la experiencia de *investigación-creación* incidió en su comprensión del performance pedagógico, la infancia y la práctica docente. Estas narrativas permitieron recuperar el "sentir, pensar y vivir" de los participantes, constituyéndose en una fuente de información para comprender los significados construidos a partir de la experiencia performativa.

Una característica metodológica del estudio fue la *traducción de lenguajes,* entendida como el tránsito de los relatos verbales hacia formas de expresión artística. Las reflexiones surgidas en las entrevistas se transformaron en gestos coreográficos, acciones performativas y marcas materiales que retroalimentaron el proceso creativo, estableciendo un diálogo permanente entre producción artística e interpretación pedagógica. De esta manera, la creación dejó de ser un producto final para convertirse en un espacio de elaboración, análisis y construcción de conocimiento.

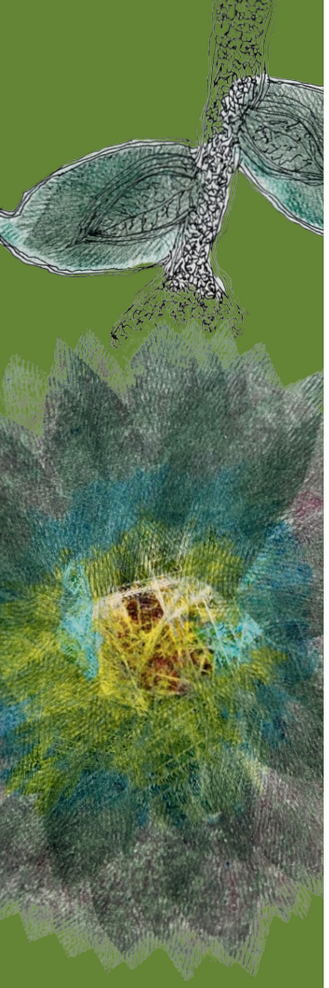
Como parte de este recorrido, los *Libros de Artista* elaborados por los docentes en formación constituyeron un soporte fundamental para documentar la experiencia.

Estos registros no fueron concebidos como simples diarios de proceso, / sino como dispositivos escriturales y cartografías del sentir, en los que se hicieron visibles las relaciones entre cuerpo, memoria, creación y reflexión pedagógica. Por esta razón, antes de presentar los hallazgos se incorpora un *Interludio Visual*, integrado por fragmentos de dichos cuadernos, con el propósito de ofrecer al lector una aproximación sensible al proceso de *investigación-creación* que dio origen al performance *Chupete digital: conecta, crea y transforma* y que sirve de base para la interpretación desarrollada en el siguiente link. (MCNISH, Victoria. **Imágenes de apoyo**, 2026). Disponible en:https://drive.google.com/file/d/1JX1RxYnGQteT86VRRzK-589tx-ALQJ 6ld/view?usp=sharing

Análisis y discusión de resultados

Uno de los principales hallazgos del estudio corresponde a la comprensión del *cuerpo como lugar de producción de conocimiento.* Desde la perspectiva de los docentes en formación, el performance desplazó la idea de la enseñanza entendida únicamente como transmisión de contenidos para situarla en una experiencia que involucra presencia, sensibilidad y acción. Esta transformación se hace visible en el testimonio de Fabián Aguilar (entrevista realizada por la autora,2026), quien reconoce que la estética de la puesta en escena, a través de máscaras, vestuarios y video mapping, se convierte en una herramienta pedagógica al afirmar que *"aquí estamos criticando la tecnología con la misma tecnología y esa es la enseñanza que estamos dando desde nuestra estética"*. Su reflexión pone de manifiesto que la experiencia performativa no sólo comunica un contenido, sino que propone otras formas de transitar el aprendizaje y la enseñanza desde el lenguaje artístico.

En diálogo con los planteamientos de Schechner (2006), este hallazgo permite comprender el performance como una práctica situada donde el cuerpo deja de ser un soporte de la acción para convertirse en un espacio de construcción de senti-



do. Del mismo modo, la perspectiva de Eisner (1995) contribuye a interpretar esta experiencia como una forma legítima de conocimiento, en la medida en que la comprensión de la realidad emerge de procesos sensibles que trascienden el discurso exclusivamente verbal.

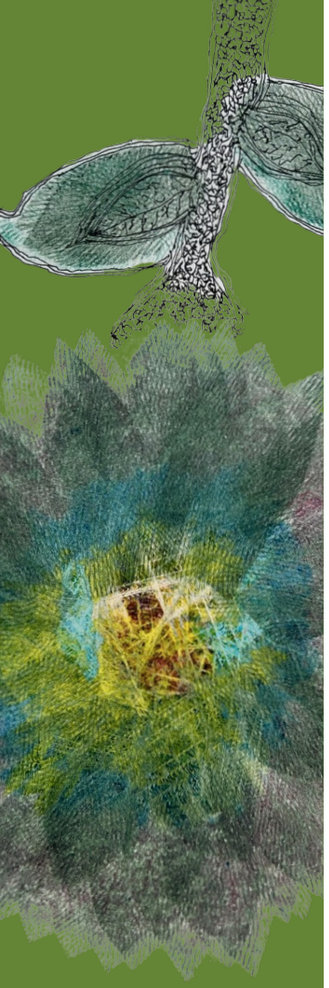
Un segundo hallazgo muestra que la *investigación-creación* favorece procesos de *transformación en la identidad del docente en formación*. La experiencia estética movilizó la sensibilidad de los participantes y los enfrentó a la necesidad de abordar problemáticas sociales desde la creación artística. Este tránsito no estuvo exento de tensiones. El entrevistado reconoce que inicialmente experimentó *"miedo por el tema de la crítica social, poner en tensión un tema, una problemática";* sin embargo, el proceso creativo y la interacción con el público resignificaron esa incertidumbre, permitiéndole reconocer la pertinencia del arte como medio para visibilizar asuntos que atraviesan la experiencia educativa.

Esta transformación también se expresa en la manera como el docente en formación comprende su propio rol. Más que reproducir contenidos previamente establecidos, la experiencia evidencia la emergencia de un maestro que investiga, crea y reflexiona sobre su práctica. En este sentido, la afirmación de *Fabián Aguilar* acerca de la necesidad de *"investigar bien sobre el tema para ponerlo sobre la mesa"* pone de relieve que la creación artística requiere procesos rigurosos de indagación y fundamentación, articulando investigación y práctica pedagógica en un mismo movimiento formativo.

Finalmente, la experiencia permitió reconocer el potencial del performance para ampliar las formas de participación y construcción colectiva de conocimiento. La dinámica interactiva "*El Mural de los Cuerpos Vibrátiles"* en la ponencia, propició que la audiencia dejara de ocupar un lugar exclusivamente contemplativo para involucrarse activamente en la construcción de sentidos. Al consignar en una silueta humana reflexiones relacionadas con la sensibilidad docente, investigadora y creadora, los asistentes transformaron la recepción de la obra en una experiencia participativa que prolongó el performance más allá de la escena.

Este ejercicio dialoga con la perspectiva de Freire (1970) al entender el conocimiento como una construcción compartida que se produce en la interacción entre sujetos y experiencias. En este caso, la creación artística no se limitó a comunicar una postura frente al consumo digital en las infancias, sino que abrió un espacio de reflexión colectiva donde la sensibilidad, el diálogo y la participación se constituyeron en componentes centrales del proceso formativo.

En conjunto, los hallazgos permiten comprender que el *performance pedagógico*, desarrollado desde la *investigación-creación*, trasciende su dimensión artística para consolidarse como una experiencia formativa que articula cuerpo, pensamiento crítico y producción de conocimiento. La creación se configura así como un medio para problematizar la realidad educativa, favorecer procesos de reflexión sobre la práctica docente y reconocer la experiencia estética como una dimensión constitutiva de la formación de maestros.



Consideraciones finales

Los hallazgos muestran que el *performance pedagógico* posibilita la transformación de la práctica formativa al desplazar la enseñanza de una lógica centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos hacia experiencias en las que el cuerpo y la creación adquieren un papel constitutivo en los procesos de aprendizaje. En este sentido, la *investigación-creación* permitió que los docentes en formación resignificaran su papel como sujetos que investigan, crean y reflexionan sobre su propia práctica, integrando la experiencia estética como parte de su identidad profesional.

Asimismo, la experiencia desarrollada evidenció el potencial del performance para propiciar espacios de participación y reflexión colectiva. La interacción entre creación artística, diálogo y experiencia permitió ampliar las formas de aproximarse a las realidades educativas, favoreciendo procesos de sensibilización frente a problemáticas que atraviesan la formación docente y la vida escolar.

Más que entender la creación artística como un recurso complementario, los resultados sugieren reconocerla como una forma legítima de producción de conocimiento en los procesos de formación docente. Desde esta perspectiva, el *performance pedagógico* se configura como un dispositivo que posibilita nuevas maneras de investigar, enseñar y aprender, articulando pensamiento crítico, experiencia estética y compromiso con las realidades educativas contemporáneas.

Finalmente, este estudio aporta elementos para continuar explorando las posibilidades de la *investigación-creación* en la formación de maestros, particularmente en aquellas experiencias que buscan integrar el cuerpo, la presencia y la creación como dimensiones constitutivas del acto pedagógico. En este horizonte, el *performance pedagógico* se presenta como una práctica capaz de ampliar las formas de comprender y habitar la educación desde una perspectiva sensible, crítica y relacional.

Referencias

EISNER, Elliot W. **Educar la visión artística**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995.

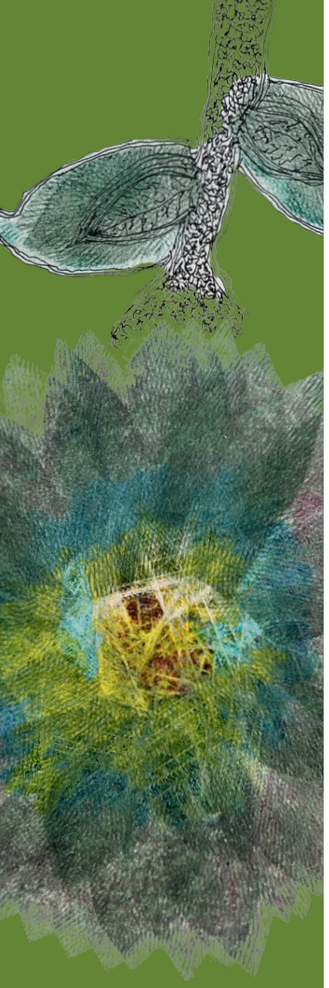
FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. Madrid: Abada Editores, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI Editores, 1970.

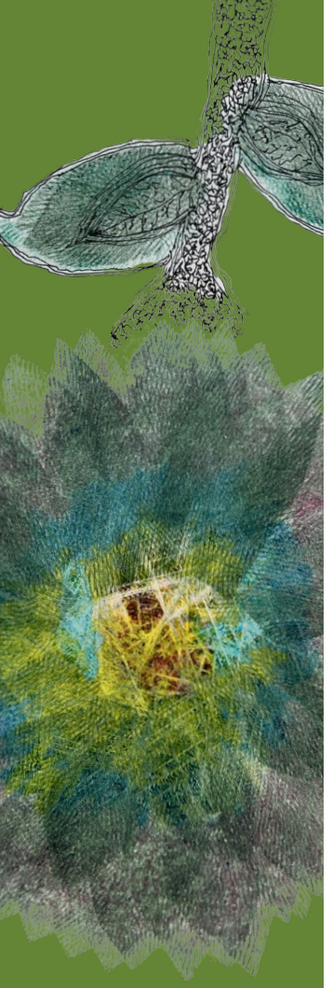
GAMBOA-MEDINA, Andrés. La investigación + creación + educación + (ICE+) como práctica de generación de conocimiento. **Pensamiento, Palabra y Obra**, Bogotá, n. 30, p. 58-74, 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, n. 26, p. 85-118, 2008.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. 2. ed. New York: Routledge, 2006.



TAMBUTTI, Susana. **Escena y página**: crear investigando es producir nuevas experiencias. IDyM, v. 1, n. 1, p. 75-93, 2017.



Formação Estética e Sensível: Qual Seu Tom na Docência?

Vanessa Omizzollo de Medeiros[96]

Introdução

A formação de professores constitui tema central no campo da educação, especialmente quando se considera que a prática docente é atravessada não apenas por saberes técnicos e teóricos, mas também por dimensões sensíveis e estéticas que influenciam diretamente a qualidade do ensino e a relação pedagógica. Em um cenário marcado pela crescente instrumentalização do currículo e pelo esvaziamento das linguagens artísticas nas escolas, pensar a formação estética torna-se urgente e necessário. Nesse contexto, o presente artigo aborda a formação estética e sensível como dimensão constitutiva da docência, investigando de que maneira o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Música da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) contribui para o desenvolvimento dessa formação nos professores em formação inicial e continuada.

O interesse pela temática originou-se de uma trajetória pessoal e profissional marcada pelo contato com as artes desde a infância, pelo exercício da docência na educação infantil e na coordenação pedagógica, e, posteriormente, pelo ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali. A experiência no grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, da linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem, foi determinante para a compreensão da educação estética como o refinamento dos sentidos (Duarte Júnior, 2001), em oposição ao modelo epistêmico predominantemente racionalista e tecnicista que caracteriza grande parte das práticas escolares contemporâneas. Nesse sentido, “a educação estética é, antes de tudo, uma educação da sensibilidade, uma educação voltada para o desenvolvimento dos sentidos e da capacidade de atribuir significados ao mundo vivido” (Duarte Júnior, 2001, p. 23).

O objetivo central da investigação consiste em avaliar os impactos da formação estética, eixo condutor do Pibid da Univali, nas escolas públicas participantes do Programa localizadas no município de Itajaí (SC). O referencial teórico ancora-se, sobretudo, nos estudos de Duarte Júnior sobre educação do sensível, nos aportes de António Nóvoa (2011; 2002)sobre formação de professores, e nas reflexões de Mônica Zewe Uriarte (2015) e Adair de Aguiar Neitzel e Carla Carvalho (2013) sobre mediação cultural e formação estética de professores.

Concebe-se a formação estética a partir do conceito grego de aisthesis, a primordial capacidade humana de sentir a si próprio e ao mundo de modo integrado (Duarte Júnior, 2010). Essa perspectiva, ancorada na filosofia de Alexander Baumgarten e ressignificada pela pedagogia contemporânea, propõe que os sentidos, assim como o intelecto, podem ser educados e refinados. Tal concepção implica uma escola

[96] Mestre em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc. Brasil. vanessa.m@unoesc.edu.br

capaz de estimular o saber sensível em paralelo ao saber intelectivo, promovendo sujeitos mais perceptivos, criativos e humanizados. Como complementa Freire (1996), a boniteza da docência reside exatamente nessa capacidade de educar para além da transmissão de conteúdos, cultivando a curiosidade estética como atitude permanente diante do mundo.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa adotou abordagem qualitativa e descritiva, com coleta de dados realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e visitas in loco. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ter o ambiente natural como fonte direta dos dados, pelo interesse no processo em detrimento dos resultados, pela análise indutiva dos dados e pela atenção ao significado atribuído pelos participantes às suas experiências. Essa escolha metodológica mostrou-se coerente com o objeto investigado, uma vez que a formação estética e sensível manifesta-se sobretudo nas práticas cotidianas e nas narrativas dos sujeitos, dimensões que escapam à mensuração quantitativa.

Foram selecionadas quatro instituições de ensino da Rede Pública Municipal de Itajaí (SC) que receberam bolsistas do Pibid de Música da Univali: o Grupo Escolar Guilhermina Büchele Müller, o Centro de Educação Infantil (CEI) Professora Rosana Aparecida de Sousa, o CEI Rosete Palmeira da Silva e o CEI Anninha Linhares de Miranda. Os participantes foram cinco profissionais: três professores supervisores e duas coordenadoras pedagógicas, com faixa etária entre 30 e 40 anos e formação superior com, ao menos, uma especialização lato sensu. A diversidade dos perfis institucionais, abrangendo desde uma escola de ensino fundamental até três centros de educação infantil que permitiu mapear os efeitos da formação estética em distintos contextos pedagógicos e etapas da educação básica.

A coleta de dados ocorreu em diferentes momentos, configurando um estudo de caráter longitudinal (Univali, 2011). Além das entrevistas e dos questionários, foram analisados documentos institucionais como relatórios, portfólios e resoluções do programa, o que possibilitou a triangulação das informações, estratégia que confere maior credibilidade à pesquisa qualitativa ao confrontar múltiplas fontes e perspectivas (Bogdan; Biklen, 1994). Os participantes foram identificados como E1, E2, E3, E4 e E5, preservando seu anonimato, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado.

Análise e Discussão dos Resultados

Os resultados evidenciam que a inserção do Pibid de Música da Univali nas escolas participantes promoveu mudanças significativas em múltiplas dimensões: na prática pedagógica dos professores supervisores, no ambiente físico das instituições e no repertório artístico e cultural de toda a comunidade escolar. Essas transformações não ocorreram de forma linear nem homogênea, revelando que a recepção da

formação estética depende tanto da disposição dos sujeitos quanto das condições institucionais de cada escola.

No que se refere à prática pedagógica, os professores supervisores relataram alterações na postura cotidiana com as crianças, ampliação do repertório musical, maior atenção à oralidade e à expressão corporal, e estímulo à busca por novos conhecimentos nas áreas artísticas e culturais. O entrevistado E1 relatou que a chegada do Pibid promoveu, nos professores, uma preocupação renovada com a utilização da voz, a expressividade corporal e a qualidade do contato com os alunos, elementos que, segundo Schlindwein (2010), integram o desenvolvimento estético do professor como sujeito sensível. Tais transformações estão em consonância com a perspectiva de Nóvoa (2011, p. 68), para quem os professores devem se preparar para um trabalho de autorreflexão e autoconhecimento como parte essencial de sua formação, o que implica reconhecer que o desenvolvimento profissional docente passa, inevitavelmente, pela educação da sensibilidade.

No CEI Anninha Linhares de Miranda, unidade com maior tempo de parceria com o Programa (desde 2012), foram identificadas transformações estruturais notáveis, como a criação do "parque sonoro", um espaço externo com instalações que promovem o fazer musical de forma espontânea e criativa, e da "parede sonora", que possibilita a exploração de diferentes timbres. Essas iniciativas revelam como a formação estética pode reconfigurar os próprios espaços de aprendizagem, tornando-os ambientes de mediação cultural e pedagógica (Cé Soares; Neitzel; Carvalho, 2016). A transformação do espaço físico escolar em paisagem sonora evidencia que a educação estética não se limita às práticas formais de ensino, mas reconfigura a própria ambiência da escola como território de experiência sensível.

Ainda nessa instituição, os coordenadores promoveram um projeto de formação continuada que resultou na criação do Clube do Livro e do Café Literário, demonstrando que o estímulo estético oriundo do Pibid transbordou a dimensão musical e alcançou a literatura, a fotografia e outras linguagens artísticas. Esse transbordamento das fronteiras disciplinares revela a potência expansiva da experiência estética: uma vez que o professor desenvolve o seu saber sensível em uma linguagem, tende a ampliar sua percepção para outras formas de expressão e criação. Como afirma Uriarte (2015, p. 53), ao pensar a formação de professores pela lógica da estética e da arte, investe-se em uma reflexão sobre o mundo que pode se expandir para as percepções, para a intuição e para a inventividade, o que, por sua vez, retroalimenta a qualidade das práticas pedagógicas com as crianças.

No Grupo Escolar Guilhermina Büchele Müller, foram desenvolvidos projetos semestrais com temáticas multiculturais como música afro-brasileira, cultura indígena e cultura portuguesa, que envolveram jogos, brincadeiras, cantos, danças, produção de instrumentos e apresentações para a comunidade. Esses projetos culminaram na formação de um grupo de Canto Coral, com repertório baseado em obras de Chico Buarque, Carlos Cória e Gonzaguinha, o que evidencia como a educação musical pode transcender a sala de aula e fortalecer os vínculos comunitários.

As experiências com música, teatro, literatura e artes visuais vivenciadas pelos professores supervisores contribuíram para o que Duarte Júnior (2010) denomina saber estésico, um saber que aprimora o olhar, as emoções e as sensações, aprofundando a forma de ver o mundo e os sujeitos a partir de bases estéticas e cognitivas. A conjunção entre o sensível e o intelectivo é condição para que a educação se torne mais humana, criativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

Nos casos em que a inserção do Pibid foi recebida com maior resistência ou frustração inicial, como no CEI Rosete Palmeira da Silva e, parcialmente, no CEI Professora Rosana Aparecida de Sousa, verificou-se que as dificuldades decorreram, sobretudo, do descompasso entre a linguagem acadêmica dos licenciandos e a realidade da educação infantil. Nóvoa (2002) alerta que a formação de professores deve ser construída a partir de dentro da profissão, articulando saberes teóricos e saberes práticos de modo não hierárquico, lacuna que se revelou presente nessas experiências. Ainda assim, mesmo diante das resistências, essas inserções funcionaram como porta de entrada para a sensibilidade, estimulando visitas a galerias de arte e ao teatro municipal e ampliando progressivamente o repertório musical e cultural das turmas.

Considerações Finais

Os resultados desta investigação demonstram que a formação estética e sensível constitui dimensão indispensável à docência. A inserção do Pibid de Música da Univali nas escolas participantes evidenciou que o contato sistemático com a arte e com as manifestações culturais promove reflexão permanente sobre a prática pedagógica, amplia a percepção dos professores em formação inicial e continuada e contribui para uma educação mais humanizadora e criativa. Ainda que os efeitos variem conforme o tempo de parceria e a abertura institucional de cada escola, o conjunto dos dados aponta para uma transformação consistente nas formas de ser e de estar na profissão.

A música, eixo central das propostas do Programa, demonstrou sua potência como linguagem capaz de afetar e transformar sujeitos independentemente de faixa etária, classe social ou contexto institucional. Por meio do fazer musical, foi possível estimular o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecer os laços entre escola e comunidade e ressignificar os espaços e as práticas escolares.

Conclui-se que a formação estética não deve ser tratada como elemento acessório ou complementar à formação docente, mas como seu eixo fundante. Professores que desenvolvem a sensibilidade estética tornam-se mais atentos ao outro, mais reflexivos sobre sua prática e mais capazes de criar ambientes de aprendizagem que respeitem e potencializem a dimensão humana dos seus alunos. O Pibid de Música da Univali demonstrou, na prática, que é possível construir uma docência que alia rigor pedagógico à beleza do sensível. Nesse sentido, apontam-se como perspectivas para investigações futuras o aprofundamento da análise sobre os impactos

dessa formação estética nos próprios alunos das escolas parceiras, bem como o desenvolvimento de políticas institucionais de formação continuada que incorporem as linguagens artísticas como eixo estruturante e não como atividade marginal ou suplementar ao currículo.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, K. S**. Coleção ciências da educação**. Porto: Porto, 1994.

CÉ SOARES, A. F**.;** NEITZEL, A. A. ; CARVALHO, C. A potência cultural da escola: estudos sobre mediação e formação estética. In: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética.** Curitiba: CRV, 2016. p. 53-66.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O Sentido dos Sentidos**: A Educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. 5. ed. Curitiba: Papirus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

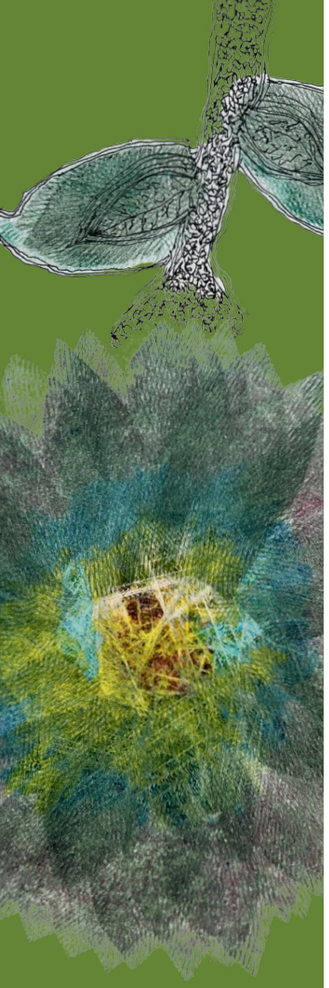
NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. A estética na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./out. 2013.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A**. O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

SCHLINDWEIN, L. M. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. de A**. Cultura, escola e educação criadora:** formação estética do ser humano. Curitiba: CRV, 2010. p. 171-184.

URIARTE, M. Z. **O PIBID como espaço de mediação cultural:** uma sinfonia. 2015. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.



Leitura Literária na Escola: Práticas Mediadoras a Partir do PNLD Literário[97]

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos[98]
Aline Pereira Rocha Leal[99]

"Gui, sua irmã nunca mais vai andar."
Foi assim que papai me deu a notícia.
(Carrasco, 1997, p. 3).

Introdução

Qual a utilidade da arte [literária]? De que modo ela toca as dimensões fundamentais da nossa existência? Vincent Jouve (2012), em seu livro *Por que estudar literatura?*, instiga-nos à reflexão sobre essas questões mencionando, entre outros aspectos, a atual crise nos estudos literários (Jouve, 2012, p. 11). Assim pensando, de que forma essas problemáticas se relacionariam com as práticas mediadoras de leitura literária na escola? Dito de outro modo: de que forma as palavras da epígrafe que ilustra este artigo [extraídas do livro *Estrelas tortas* de Walcyr Carrasco], ditas por um personagem adolescente que se perplexa ante a tragédia que repentinamente se abate contra a sua família, reverberariam sentidos em um contexto de leitores em formação também adolescentes?

A literatura constitui uma dimensão fundamental das experiências estéticas e artísticas nos espaços educacionais, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da compreensão crítica da realidade. Antonio Candido (2017) defende que a literatura deve ser compreendida como um direito indispensável aos processos de humanização e formação dos sujeitos. Nesse sentido, a leitura literária nas escolas assume papel relevante na constituição de leitores capazes de dialogar com diferentes visões de mundo e produzir sentidos a partir dos textos, uma vez que muitos estudantes terão acesso ao texto literário apenas no ambiente escolar. No entanto, a efetivação desse direito depende não apenas do acesso aos livros, mas também de práticas mediadoras que favoreçam as experiências de leitura, destacando-se a importância da ação docente na aproximação dos estudante às obras literárias, promovendo a construção de sentidos, o diálogo e a experiência estética com o texto. Conforme Rildo Cosson (2019), a formação do leitor literário requer práticas que ultrapassem a mera decodificação textual e possibilitem a inserção dos sujeitos em comunidades leitoras.

É nesse contexto que se insere o Programa Nacional do Livro e do Material Didático e Literário (PNLD), política pública responsável pela distribuição de obras

97 Artigo vinculado ao Projeto "PNLD literário na escola: caminhos de formação artística e estética", aprovado pela Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa B - Grupos Consolidados (Processo: 404867/2023-5).
98 Professora doutora em Literatura. Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES. Brasil. cassiadionisio@hotmail.com
99 Mestra em Letras-Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, Brasil. Email: alineletras@gmail.com

literárias às escolas públicas brasileiras. Embora represente um importante mecanismo de democratização do acesso à literatura, a presença dos livros na escola não garante, por si só, a formação de leitores, tornando necessária a investigação das práticas de mediação que se desenvolvem em torno desses acervos.

Assim, este artigo apresenta a análise e discussão de uma prática de mediação literária desenvolvida em uma escola pública municipal localizada na cidade de Montes Claros, no norte de Minas Gerais, cujas vivências integram o projeto "PNLD literário na escola: caminhos de formação artística e estética" (CNPq), que investiga a presença da literatura nas práticas pedagógicas da Educação Básica e tem como objetivo analisar o processo de mediação da leitura literária em sala de aula a partir de obras disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático e Literário (PNLD).

A prática de leitura envolveu duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental durante o trabalho com a obra *Estrelas Tortas*, de Walcyr Carrasco. Fundamentada em uma abordagem qualitativa, a reflexão dialoga, sobretudo, com as contribuições de Candido (2017), Cosson (2019), Todorov (2009) e Munita (2024), autores que discutem a literatura, a formação de leitores e os processos de mediação da leitura literária.

Métodologia da pesquisa

A presente pesquisa integra ao Projeto "PNLD literário na escola: caminhos de formação artística e estética", aprovado pela Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa B - Grupos Consolidados (Processo: 404867/2023-5), e caracteriza-se como qualitativa, de natureza interpretativista, compreendendo os sentidos produzidos nas práticas pedagógicas observadas durante as aulas de língua portuguesa em uma escola municipal localizada em Montes Claros – MG.

Participaram da pesquisa duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, identificadas como "Jamaica" e "Jordânia", além de uma professora de Língua Portuguesa com aproximadamente vinte anos de atuação na Educação Básica

e formação em nível de mestrado profissional em Letras. A produção dos dados ocorreu por meio da observação dos participantes, elaboração do diário de campo e entrevista semiestruturada.

As observações ocorreram durante as aulas destinadas à literatura com a leitura da obra *Estrelas Tortas*, de Walcyr Carrasco, integrante do acervo do PNLD Literário. Durante as aulas, foram observadas estratégias de leitura oral mediada, momentos de leitura silenciosa, discussões coletivas e atividades interpretativas propostas pela docente.

Os registros em diário de campo contemplaram aspectos relacionados às estratégias de mediação, às interações entre professora e estudantes, às formas de participação discente e às reações dos alunos diante da narrativa literária.

Além disso, foi realizada entrevista semiestruturada com a professora participante, buscando compreender suas concepções acerca da literatura, da formação do leitor e das práticas de mediação da leitura literária.

Importante anotar que, quanto ao caráter metodológico do estudo em tela, Gil (2008) afirma que a pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais, sendo necessária uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados.Nessa perspectiva, foram analisadas a mediação estética da leitura, a participação e recepção dos estudantes, a escolarização da literatura e a literatura como experiência formativa.

Análise e discussão dos resultados

A escola em que se deu a observação da mediação de leitura literária dispõe de vários exemplares do livro *Estrelas Tortas*, de Walcyr Carrasco, o que possibilitou que os estudantes levassem o livro para fazerem a leitura em casa. Contudo, não houve avanço na leitura individual (constatando-se que apenas três ou quatro estudantes de cada turma leram o livro na íntegra). Entretanto, notou-se evidente interesse dos discentes na medida em que a professora lia capítulos da narrativa em sala de aula e, juntos, refletiam sobre cada parte, provocando identificação dos leitores com personagens, discussões sobre pontos de vista e debates alusivos às perspectivas e experiências vivenciadas na ficção. Após as discussões, os estudantes responderam a um estudo dirigido com uma pergunta relativa a cada um dos capítulos do livro – atividade a que foram atribuídos alguns pontos.

A análise das práticas observadas revela um empenho da professora para que a literatura ocupe um espaço significativo no cotidiano da escola observada, especialmente em razão das ações de mediação leitora desenvolvidas no âmbito das aulas de língua portuguesa. Os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada evidenciam que a seleção da obra *Estrelas Tortas*, de Walcyr Carrasco, aconteceu devido à disponibilidade da obra no acervo da biblioteca escolar, a pertinência da temática para o público-alvo e a quantidade de exemplares disponíveis para empréstimo. Nesse sentido, a docente ressaltou a importância de haver um número suficiente de livros para que todos os estudantes pudessem acompanhar a leitura, favorecendo o desenvolvimento das atividades de mediação em sala de aula.

Outro aspecto destacado pela professora foi a organização do trabalho com a literatura ao longo do ano letivo, sendo realizada a leitura de uma obra literária a cada bimestre, possibilitando aos estudantes um contato contínuo com as obras literárias disponíveis no acervo da biblioteca escolar.

Ao abordar as estratégias utilizadas para apresentar as obras aos discentes, a professora enfatizou a necessidade de demonstrar envolvimento com a leitura, considerando que o entusiasmo do mediador pode despertar o interesse dos estudantes. Em seu relato, destacou que é importante evidenciar o conteúdo e a estética do texto literário, selecionando textos cujas temáticas dialoguem com os interesses e as vivências dos leitores a que as obras se destinam.

No que se refere à organização das aulas, a professora afirmou que cerca de 10% dos estudantes possuem o hábito da leitura, sendo denominados por ela como os

"devoradores de livros". Já a outra parcela necessita de um olhar diferenciado e uma mediação que desperte neles o desejo pela leitura.

Necessário ressaltar que, de acordo com Munita (2024), a mediação compreende um conjunto diversificado de experiências e práticas sociais que contribuem para a inserção dos indivíduos no mundo da cultura escrita, promovendo sua familiarização com diferentes formas de leitura e escrita, considerando que:

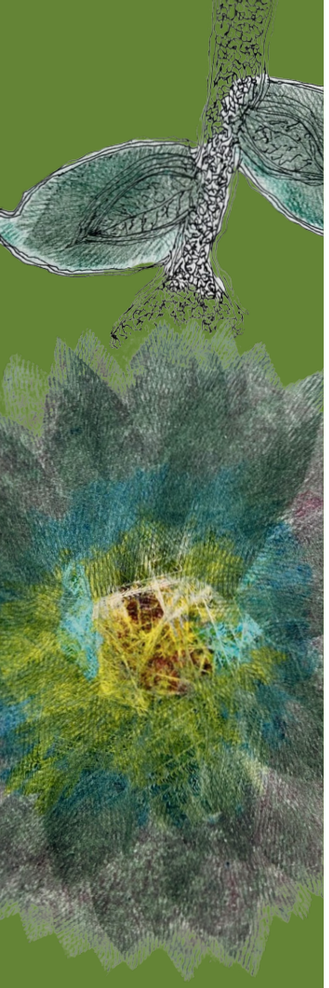
> A mediação é caracterizada por valores básicos, como acompanhamento e proximidade; afeto, diálogo e confiança; estímulos para a autoestima e para discernir experiências, a educação do olhar com estratégias de aprendizagem para o estudante. Essas características criam situações sociais com uma importante dimensão afetiva e constituem a base de qualquer atividade mediadora na interação educativa (Munita, 2024, p. 86).

Nesse sentido, em consonância com essa percepção, a docente afirma buscar diversificar as estratégias que promovam o diálogo e estimule a aproximação dos estudantes com as experiências de leitura, promovendo a interação formativa em diferentes espaços da escola, como pátios e quadras, bem como atividades em grupos e duplas, visando tornar a leitura literária uma prática mais dinâmica, participativa e significativa para os estudantes.

Além da entrevista realizada com a professora, a observação em sala de aula e os apontamentos nos diários de bordo evidenciam a importância da atuação da docente como mediadora da leitura, aspecto que se aproxima da concepção defendida por Cosson (2019) de que a formação do leitor literário não ocorre de maneira espontânea, mas requer a organização de situações de leitura que possibilitem a construção compartilhada de sentidos. Nesse contexto, a leitura em voz alta realizada pela professora, acompanhada de questionamentos e momentos de reflexão sobre a obra e a leitura silenciosa realizada pelos estudantes favorecem a construção de sentidos e desperta o interesse dos estudantes para a leitura.

A observação também revela desafios relacionados à constituição de hábitos de leitura autônoma. O fato de apenas três ou quatro estudantes terem realizado a leitura prévia da obra sugere, entre outros aspectos, que o contato com o texto literário ainda depende fortemente da mediação docente. Essa situação reforça a defesa de Cosson (2019) de que a escola deve assumir um papel ativo na formação de leitores, criando condições para que os estudantes desenvolvam vínculos progressivos com a literatura e ampliem suas competências interpretativas.

Todorov afirma que "[A] realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana (2009, p. 77)". Nesse sentido, a literatura amplia a experiência humana e permite ao leitor refletir sobre questões existenciais, éticas e sociais atinentes às diferentes dimensões da vida – como mencionado anteriormente. Assim, os momentos em que a docente promove debates e conexões entre a narrativa e a realidade dos leitores compreendem oportunidades de construção de significados que ultrapassam a compreensão do enredo e ampliam os seus repertórios culturais.



Embora objetive que a literatura ocupe um papel relevante no ambiente escolar e que o trabalho com esta arte da linguagem seja direcionado de forma a valorizar a estética, a formação humana e o letramento literário, a fase final da atividade leitora em que a professora, através de um resumo oral dos capítulos finais da obra buscou preparar os estudantes para uma avaliação (estudo dirigido) suscita reflexões à luz das críticas formuladas por Todorov (2009) ao ensino de literatura centrado prioritariamente na verificação de conteúdo. Para o autor, o texto literário compõe um universo próprio que se desdobra diante do leitor, transformando-o e enriquecendo seus pensamentos e sua vida. Nesse sentido, o texto deve ser colocado como centro do processo de letramento literário, apontando para as múltiplas possibilidades de desdobramento que uma leitura possa promover, transformando-se em reflexões alusivas a práticas sociais efetivas.

Considerações finais

A análise das práticas observadas aproxima-se das concepções de letramento literário defendidas por Cosson (2019), ao promoverem momentos de leitura compartilhada e construção coletiva de sentidos. Também dialogam com a perspectiva humanizadora da literatura proposta por Candido e Todorov (2009), especialmente quando favorecem reflexões sobre a realidade e a condição humana e, de modo especial, por ter como foco uma narrativa em que os protagonistas são também adolescentes, como os estudantes das turmas em que a prática foi realizada – o que possibilita uma aproximação e identificação com o público leitor. Além disso, revelam ações de mediação coerentes com o entendimento de Munita (2024), para quem o mediador exerce papel fundamental na aproximação entre leitores e textos.

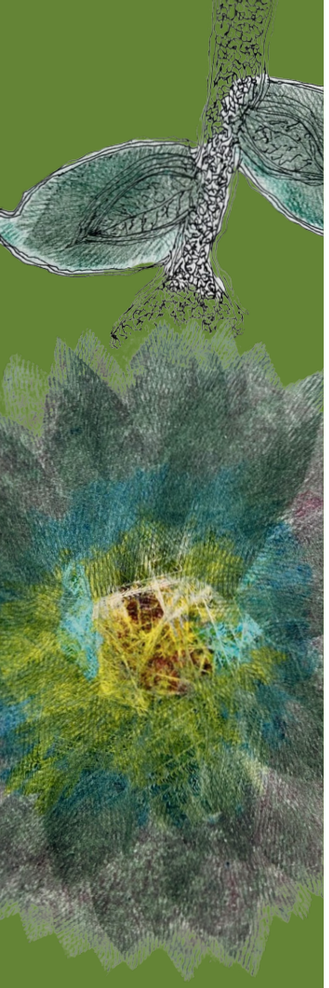
As estratégias de leitura oral mediada, discussão coletiva da narrativa e aproximação entre texto e realidade dos estudantes demonstram esforços para construir experiências significativas de leitura e favorecer o envolvimento dos discentes com a obra literária. Entretanto, a pesquisa também revelou a presença de práticas de escolarização inadequada da literatura, expressas em atividades avaliativas e estratégias voltadas à verificação da compreensão textual.

Conclui-se que, mesmo com políticas públicas como o PNLD, que representam importante avanço na democratização do acesso ao livro literário, a efetividade da formação leitora depende diretamente de práticas de mediação construídas no cotidiano escolar reconhecendo a literatura como direito, experiência estética e prática cultural de formação humana.

Referências

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CARRASCO, Walcyr. **Estrelas tortas.** São Paulo: Moderna, 1997.



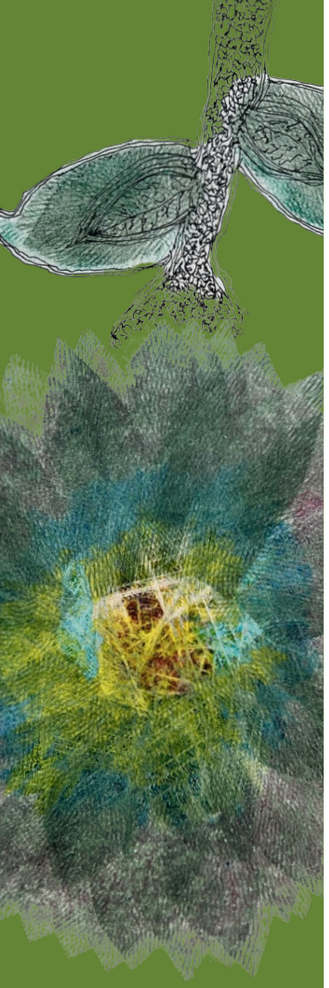
COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** (Trad. Marcos Bagno; Marcos Marcionilo.) São Paulo: Parábola, 2012.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a):** mediação e formação de leitores. São Paulo: Elo Emília, 2024.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.



Ateliês com os Bebês e Formação Estética Docente: Experiências que Transformam a Prática na Educação Infantil

Giuliana Berardi Passos[100]

Introdução

A educação infantil tem sido reconhecida como um espaço privilegiado para a construção de experiências sensíveis e significativas, nas quais as crianças podem explorar o mundo por meio do corpo, dos sentidos, das interações e das múltiplas linguagens. Nesse contexto, especialmente quando se trata do trabalho com bebês, é necessário pensar na organização de ambientes esteticamente planejados e na proposição de experiências investigativas que valorizem os bebês como sujeitos que se comunicam e aprendem de formas singulares, muitas vezes para além da linguagem verbal.

O presente relato de experiência apresenta práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma de Berçário II de uma instituição pública de Educação Infantil do município de Balneário Camboriú (SC), por meio da organização de ateliês fundamentados nos princípios da educação estética. O grupo era composto por bebês de 1 a 2 anos em uma fase marcada por intensas descobertas. Nesse cotidiano, as propostas envolveram diferentes materialidades, como elementos naturais, objetos não estruturados, luzes, cores e texturas, organizados em espaços cuidadosamente planejados propiciando a exploração, a curiosidade e a investigação dos bebês.

Ao longo desse percurso, a observação atenta das ações dos bebês, a documentação dos processos vividos e a reflexão sobre as experiências realizadas provocaram deslocamentos significativos na prática pedagógica. Assim, tornou-se evidente que os ateliês não constituíam apenas oportunidades de aprendizagem para as crianças, mas também experiências formativas para os professores, favorecendo uma postura de escuta mais sensível das crianças com relação a organização dos espaços e o planejamento das propostas pedagógicas.

Nessa perspectiva, compreende-se que a educação estética ultrapassa a dimensão do belo, constituindo-se como uma forma de relação com o mundo que mobiliza sensibilidade, percepção, imaginação e produção de sentidos. Trata-se de uma experiência que atravessa tanto as crianças quanto os professores, produzindo aprendizagens, reflexões e novas formas de compreender a prática pedagógica.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é refletir sobre como a realização de ateliês com bebês contribuiu para a formação estética docente, evidenciando transformações no modo de observar as crianças, organizar os espaços e planejar experiências pedagógicas na educação infantil.

[100] Pedagoga.Pós-graduada em Psicopedagogia.1Professora na Rede Municipal de Bal. Camboriú. Brasil. giulianapassosjc@gmail.com

Metodologia da pesquisa

O texto deste artigo caracteriza-se como um relato de experiência, e as reflexões constituíram-se a partir da observação das propostas estéticas desenvolvidas com a turma de bebês, tendo como principais fontes de análise, os observáveis produzidos durante o processo, a saber: fotografias, vídeos, anotações em diário, o que, posteriormente constituiu-se em rica documentação pedagógica.

A análise desses registros/observáveis permitiu identificar as múltiplas formas de investigação dos bebês, como os mesmos interagem com os espaços e materiais, bem como, as transformações produzidas na prática docente ao longo do percurso investigativo. Tais experiências foram interpretadas à luz dos estudos sobre educação estética, ateliês e formação docente.

Educação estética, ateliês e formação docente

Importante mencionar que a aproximação com a educação estética ocorreu a partir da busca por práticas que reconhecessem os bebês como sujeitos potentes, capazes de investigar, criar relações e produzir significados sobre o mundo desde muito cedo. Ao longo desse processo, os estudos sobre a abordagem de Reggio Emilia e os percursos formativos realizados sobre os ateliês, contribuíram para aprofundar a compreensão acerca da infância, dos espaços e do papel do professor na construção de contextos investigativos, especialmente por meio dos Ateliês.

Segundo Malaguzzi (2016), as crianças expressam-se por meio das “cem linguagens”, ou seja, múltiplas formas de comunicar pensamentos, sentimentos, hipóteses e descobertas. Desse modo, oferecer oportunidades de investigação, experimentação e expressão por meio de diferentes materialidades, cores, texturas, sons e elementos da natureza, rompe com uma visão limitada da infância e convida os educadores a reconhecerem os diferentes modos pelos quais as crianças se comunicam e aprendem. Nesse sentido, os ateliês constituem-se como espaços privilegiados para que essas linguagens possam emergir.

Além disso, Vea Vecchi (2017), destaca que a estética ocupa um lugar central nos processos educativos. Para a autora, a estética não diz respeito apenas à beleza dos ambientes, mas à possibilidade de construir relações sensíveis entre as crianças, os materiais e o conhecimento. Dessa forma, é inerente a intencionalidade pedagógica diante da organização de contextos que despertem a curiosidade, possibilite a observação, potencializando as possibilidades de criação e, ao mesmo tempo, acolhendo os percursos investigativos das crianças. Assim, os espaços tornam-se ambientes que convidam à pesquisa, à descoberta e à construção de significados.

Nessa perspectiva, os ateliês não representam apenas uma estratégia metodológica, mas uma forma de compreender a educação infantil a partir da escuta, da sensibilidade e da valorização das experiências das crianças. Nesse movimento de observação e escuta, o educador também se transforma, pois é convidado a desacelerar o olhar, ampliando sua sensibilidade para os pequenos gestos e descobertas

do cotidiano.

Desse modo, as experiências em ateliês com os bebês possibilitaram aprofundar a compreensão sobre a educação estética e sobre o papel do educador na construção de contextos significativos de aprendizagem. Além disso, mais do que organizar materiais e ambientes, tornou-se fundamental aprender a observar, interpretar e atribuir significado às múltiplas linguagens das crianças. A esse respeito Fochi (2022), destaca a importância do cotidiano, a criação de espaços privilegiados para a observação e a compreensão dos processos vividos pelas crianças, evidenciando a necessidade de uma escuta sensível e atenta por parte dos professores. Nesse processo, a formação estética docente foi sendo construída no próprio cotidiano, tecida nas experiências compartilhadas com os bebês, na documentação e reflexão sobre as práticas, na ampliação da escuta e nas observações realizadas dessas vivências.

Análise e discussão dos resultados: o ateliê que ensinou a escutar os bebês

O ateliê *Descobertas Iluminadas* destacou-se como uma experiência potente entre os diferentes ateliês realizados nesse percurso, para compreender as formas como os bebês investigam e expressam suas descobertas. O espaço foi organizado com uma mesa de luz, onde os materiais foram dispostos de maneira estética e acessível, como lupas, folhas e pequenos dinossauros, convidando os bebês a explorar livremente suas possibilidades e construir relações entre luz, sombras, transparências e formas, evidenciando detalhes antes despercebidos.

Logo que chegaram ao espaço, os bebês aproximaram-se curiosos dos materiais, explorando com interesse cada elemento disponível. Alguns observavam as folhas sobre a mesa, enquanto outros utilizavam as lupas ou exploravam os dinossauros, atentos às sombras, repetindo gestos, comparando elementos e investigando as transformações produzidas pela luz. As ações dos bebês demonstravam processos de investigação e descoberta ao aproximar o dinossauro da lupa experimentando diferentes distâncias, observando as mudanças na imagem, ou, até mesmo, inclinando o corpo para acompanhar os efeitos da luz e das sombras, encantando-se com as formas que surgiam sobre a mesa iluminada.

Ao longo da exploração, algumas observações foram registradas durante a elaboração da documentação pedagógica, revelando hipóteses que foram construídas a partir das experiências vividas como: “a folha parece brilhar” sobre a mesa de luz, ou se “eu me inclinar, vejo melhor”. Assim, essas descobertas surgiram não apenas por meio da fala, mas principalmente pelas ações, gestos de repetição e pela atenção dedicada aos objetos durante a exploração.

Além das investigações relacionadas à luz, os bebês ampliaram suas experiências por meio do jogo simbólico. Os dinossauros ganharam movimentos, sons e histórias criadas pelas próprias crianças, que imitavam rugidos, deslocamentos e encontros entre os personagens. A exploração sensorial transformou-se, assim, em uma experiência que articula imaginação, narrativa e pesquisa.

Nesse contexto, a observação passou a ocupar um lugar central na prática

pedagógica. Essa postura exige do professor uma presença sensível, capaz de interpretar os pequenos gestos e as múltiplas formas de comunicação dos bebês. Mais do que registrar as ações, observar representou buscar compreender os sentidos presentes nas investigações das crianças, atentando para o que faziam, como faziam e quais interesses emergiram das suas explorações. Malaguzzi (2016), destaca a importância de aprender sobre as crianças através da observação atenta de suas ações, experiências e maneiras de ser e estar no mundo. Dessa forma, foram as próprias ações dos bebês que conduziram a compreensão sobre seus processos de aprendizagem e sobre os caminhos possíveis para a continuidade das propostas.

A documentação pedagógica exerceu um papel fundamental nesse processo ao analisar e refletir sobre os registros escritos e observar detalhes que, muitas vezes, passavam despercebidos durante as vivências. Tornou-se possível perceber que os bebês retomavam determinadas investigações, construindo aprendizagens a partir da repetição, da exploração e da experimentação. Essas observações ajudaram a consolidar uma prática pedagógica mais sensível às ações dos bebês, valorizando o percurso, menos centrada no produto final.

Desse modo, o ateliê ensinou que escutar os bebês exige disponibilidade para observar aquilo que expressam através de suas ações. Mais do que apenas participantes das propostas, eles revelaram-se como pesquisadores do mundo, capazes de construir conhecimentos, formular hipóteses e atribuir significados às experiências vividas. Ao mesmo tempo, ensinaram à professora novas formas de olhar a infância, ampliando a compreensão sobre a potência investigativa presente nos pequenos gestos do cotidiano.

O Ateliê que transformou o olhar para os espaços

Ao longo das experiências desenvolvidas com os bebês, tornou-se cada vez mais evidente que os espaços comunicam possibilidades, despertam curiosidades e influenciam diretamente na maneira como as crianças exploram, investigam e se relacionam com o ambiente. Essa compreensão foi sendo construída a partir da observação das ações dos próprios bebês diante das interações com os contextos organizados.

Entre as propostas realizadas, destaca-se o ateliê *Impressões da Natureza,* organizado com argila, folhas de diferentes formatos e rolos de madeira, dispostos de forma estética e acessível, convidando as crianças a explorar livremente suas características e possibilidades de transformação. A argila, por ser maleável e fria, instigou os bebês a investigarem com o corpo e os sentidos, permitindo que descobrissem o mundo através das mãos.

Diante da proposta organizada, os bebês aproximaram-se com curiosidade e interesse para explorar a argila e as materialidades disponíveis. Ao bater, amassar, ou pressionar, formularam hipóteses e perceberam as transformações do material, vivenciando novas sensações. Alguns retomaram as ações repetidas vezes, enquanto outros experimentaram diferentes combinações entre os elementos disponíveis. Assim,

ao manipular a argila, as crianças atribuíam sentido às experiências, investigando intensidades, marcas e texturas, produzindo conhecimento estético e científico por meio da ação e da experimentação.

A observação dessas experiências colaborou para compreender que a organização do ambiente desempenha um papel fundamental na qualidade das interações e das aprendizagens. Diante disso, tornou-se essencial pensar na forma como os materiais são disponibilizados, nas relações que estabelecem entre si e nas possibilidades investigativas que oferecem às crianças.

Importante destacar que, assim como orienta Vecchi (2017), a estética tem o poder de construir conexões com o mundo. E foi exatamente o que aconteceu, pois nesse percurso passou-se a compreender que a estética não assume apenas um papel meramente funcional e/ou decorativo, mas constitui-se em dimensão pedagógica. Dessa forma, na organização dos espaços, aspectos relacionados à beleza, à harmonia e, sobretudo, ao potencial investigativo, passaram a ser mais valorizados.

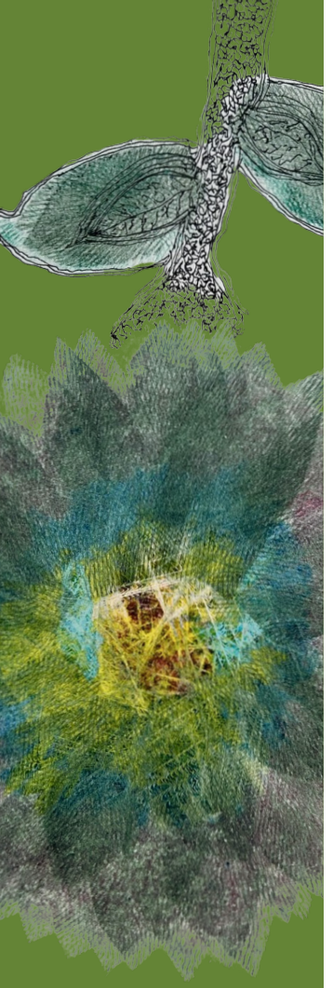
Cabe dizer que as experiências vivenciadas nos ateliês, transformaram a organização dos ambientes da instituição. Nesse sentido, os espaços tornaram-se parceiros da ação pedagógica, ampliando as possibilidades de aprendizagem e investigação dos bebês. Desse modo, os espaços passaram a ser planejados com mais intencionalidade, valorizando os elementos naturais, materiais não estruturados e contextos que favorecessem a exploração, a curiosidade e a construção de relações.

O Ateliê que ressignificou o planejamento pedagógico - um relato em primeira pessoa

A realização dos ateliês provocou mudanças significativas na minha maneira de compreender o planejamento pedagógico. Recém-formada e em processo de construção da identidade docente, eu percebia que muitas das propostas desenvolvidas na educação infantil ainda estavam centradas em atividades prontas, nem sempre considerando os interesses e o processo investigativo das crianças. Diante disso, surgiu a necessidade de buscar novos percursos formativos que ajudassem a romper com essas práticas para construir experiências mais investigativas, sensíveis e abertas às múltiplas linguagens da infância.

Dessa forma, foi a aproximação com a educação estética e com a cultura dos ateliês que me permitiram questionar essas práticas e compreender o planejamento como um processo mais flexível, construído a partir da observação e da escuta dos bebês. Assim, aos poucos, as propostas deixaram de focar na atividade em si, passando a centralizar na criação de contextos que favorecessem a curiosidade, a exploração e as múltiplas linguagens.

Nesse percurso, a documentação pedagógica ocupou um lugar importante desse processo. Registros escritos, fotografias e narrativas que emergiram a partir do cotidiano, tornaram-se um meio importante de reflexão sobre a prática. Ao revisitar as experiências, foi possível tornar visível as aprendizagens das crianças, identificar interesses e compreender de forma mais minuciosa seus processos investigativos.



As observações realizadas passaram a orientar novos planejamentos, possibilitando acolher o inesperado, ao invés de definir, antecipadamente, todos os caminhos da experiência. Nesse movimento, foi possível reconhecer que as ações das crianças também produzem conhecimento, fortalecendo uma prática mais conectada aos percursos vividos pelos bebês, reconhecendo que as ações das crianças mostram possibilidades para a continuidade do trabalho pedagógico.

Além disso, a experiência estética ampliou a escuta, fortaleceu a observação sensível e possibilitou compreender o planejamento como um processo vivo, construído nas relações entre crianças, professores, materiais e contextos. Mais do que transformar propostas e ambientes, os ateliês contribuíram para ressignificar a própria docência. Assim, a formação docente passou a constituir-se também diante das experiências compartilhadas com os bebês e nas reflexões a partir delas, deixando de ocorrer apenas nos espaços formais de estudo.

Considerações finais

As experiências apresentadas neste relato evidenciam que os ateliês representam contextos potentes tanto para as aprendizagens dos bebês quanto para a formação dos professores. Ao explorar diferentes linguagens, investigar materiais e construir relações com os espaços, os bebês reafirmam sua potência investigativa desde os primeiros anos de vida, revelando formas singulares de compreender e pesquisar o mundo.

Do mesmo modo, os processos de documentação pedagógica também contribuíram para ampliar a escuta diante da observação dos bebês e a organização estética dos ambientes. O percurso vivido propiciou transformações significativas na prática docente, ampliando a sensibilidade e ressignificando o planejamento pedagógico.

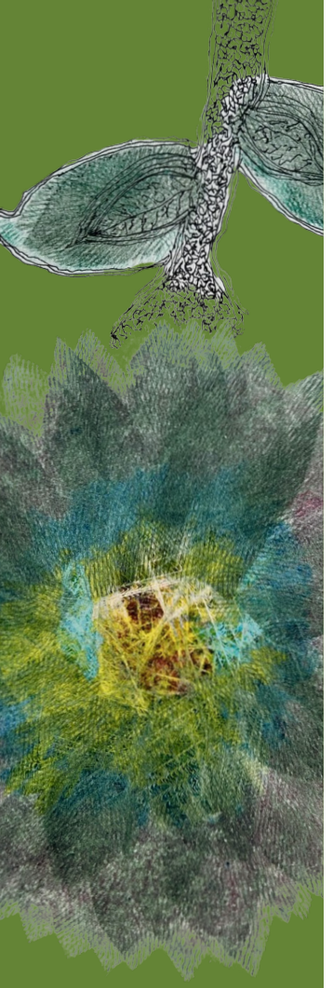
Dessa forma, a formação estética docente mostrou-se como um processo construído na experiência, nas relações e nas reflexões produzidas no cotidiano. Além de organizar materiais ou embelezar os espaços, convidou a olhar para a infância com mais sutileza e atenção, reconhecendo os bebês como sujeitos potentes e produtores de cultura.

Por fim, a experiência reafirma que a escola pública pode consolidar-se como um espaço de criação, investigação e sensibilidade. No momento em que os professores assumem uma postura de escuta e os ambientes passam a ser planejados com intencionalidade, criam-se condições para experiências mais significativas, que transformam não apenas o percurso das crianças, mas o modo de ser e estar na docência.

Referências

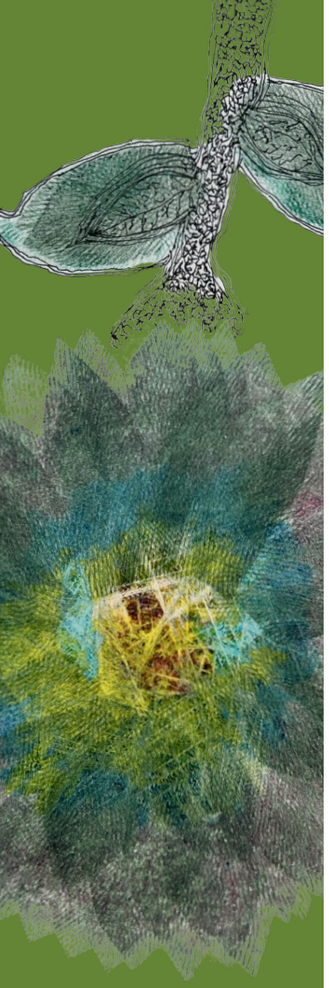
FOCHI, Paulo Sergio. **Vida cotidiana e microtransições**: narrativas pedagógicas das escolas. Porto Alegre: Penso, 2022.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDI-



NI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 23-44.

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



O Papel da Formação Docente na Reinvenção Estética dos Espaços da Educação Infantil: Relato de uma Experiência em Escola Pública

Jaqueline Weiler[101]
Jéssica Luana Texeira dos Reis[102]
Silvia Letícia Ribeiro da Silva[103]

Introdução

A Educação Infantil ocupa um lugar singular no percurso educativo por corresponder a uma etapa da vida marcada por intenso neurodesenvolvimento e pela construção das primeiras relações com o mundo. Nesse período, as crianças aprendem por meio das interações, das brincadeiras e das experiências cotidianas, estabelecendo vínculos profundos com os ambientes que habitam. Por essa razão, os espaços da Educação Infantil não são neutros: comunicam concepções de infância, influenciam as relações e podem ampliar ou limitar as experiências das crianças.

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre um processo de formação em serviço desenvolvido em uma escola pública de Educação Infantil, com o objetivo de discutir de que modo um percurso formativo coletivo pode ampliar o olhar da equipe docente para a potência estética dos ambientes educativos, contribuindo para a qualificação dos contextos destinados às crianças.

Os fundamentos teóricos que sustentam esta discussão apoiam-se em autores que investigam as relações entre infância, espaço e experiência estética. Destacam-se as contribuições de Malaguzzi (2016), ao conceber o ambiente como um "terceiro educador", capaz de influenciar os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Dialoga-se também com Fochi (2015), que enfatiza a escuta sensível e a organização intencional dos contextos educativos, e com Ostetto, que compreende a dimensão estética como elemento essencial da formação humana e das práticas pedagógicas. Esses referenciais permitem reconhecer o espaço como parte integrante da ação pedagógica e da construção das experiências das crianças.

Ao compartilhar essa experiência, pretende-se fortalecer o diálogo entre educadores e contribuir para reflexões sobre a formação docente e a construção de espaços mais sensíveis, intencionais e acolhedores na Educação Infantil.

Metodologia da pesquisa

Este estudo insere-se na abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educativos, especialmente aqueles relacionados às experiências, aos es-

101 Mestre em Educação. Professora na Rede Municipal de Bal. Camboriú. Brasil. Jaqueline.weilerbc@gmail.com.
102 Especialista em Neurociência das Emoções e dos Sentimentos, Professora na Rede Municipal de Bal. Camboriú. Brasil. jessica.reis@edu.bc.sc.gov.br
103 Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia. Professora na Rede Municipal de Bal. Camboriú. Brasil. lezuzubem79@gmail.com

paços e às práticas pedagógicas, exigem interpretação e análise contextualizada, considerando os significados presentes nas relações humanas (Minayo, 2001).

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal de Educação Infantil de Balneário Camboriú (SC). As análises têm como base registros pedagógicos produzidos pela equipe docente, memórias do percurso, relatos de experiências, registros fotográficos, documentos da unidade e estudos coletivos realizados pelas professoras. Produzidos como parte da cultura de documentação pedagógica da escola, esses materiais possibilitaram revisitar as experiências e compreender as transformações ocorridas ao longo do processo. O percurso metodológico foi constituído por encontros formativos, estudos teóricos, observação do cotidiano, registros reflexivos individuais e coletivos e diálogos entre as professoras. A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando compreender as mudanças de percepção da equipe e as transformações nos espaços educativos decorrentes do processo formativo.

Por tratar-se de um relato de experiência, este trabalho não pretende generalizar resultados, mas compartilhar reflexões produzidas a partir de uma vivência estética significativa na Educação Infantil. Espera-se contribuir para o diálogo sobre formação docente, documentação pedagógica e organização dos espaços educativos, reconhecendo as crianças como protagonistas dos processos de aprendizagem e os professores como mediadores e agentes transformadores da prática.

Análise e discussão dos resultados

A instituição onde se desenvolveu esta experiência foi inaugurada em julho de 2012 com o objetivo de atender uma demanda que surgiu da comunidade. Sua estrutura física, no entanto, não havia sido planejada para funcionar como uma unidade de Educação Infantil, dispondo, inicialmente, de apenas duas salas que atendiam crianças de diferentes faixas etárias em regime multisseriado. Embora cumprisse sua função, o espaço ainda expressava uma concepção fortemente assistencialista, na qual a organização dos ambientes respondia, sobretudo, às necessidades dos adultos. O ambiente comunicava às famílias um lugar destinado apenas aos cuidados básicos e, às crianças, um papel secundário no cotidiano escolar: materiais e brinquedos permaneciam fora de seu alcance, as paredes eram ocupadas por produções elaboradas pelos adultos e as próprias atividades pouco revelavam a ação das crianças sobre os materiais.

Com o passar dos anos, esse modo de organizar os espaços passou a provocar inquietações na equipe docente. Aos poucos, as professoras perceberam que o ambiente comunicava uma determinada imagem de infância e de escola, evidenciada pela disposição dos mobiliários, pela organização dos materiais e pela reduzida possibilidade de escolhas e autonomia. Como afirma Malaguzzi, o ambiente participa ativamente dos processos educativos, assumindo o papel de “terceiro educador”. Sob essa perspectiva, tornou-se evidente que transformar os espaços significava também rever concepções pedagógicas.

Esse movimento iniciou-se de forma espontânea, impulsionado pelo interesse de algumas professoras em compreender melhor as relações entre infância, ambiente e aprendizagem. Pequenos estudos, observações do cotidiano e trocas entre a equipe deram origem às primeiras mudanças, ampliando a autonomia das crianças por meio da reorganização dos materiais e dos espaços. Durante a pandemia de COVID-19, a suspensão das atividades presenciais possibilitou aprofundar esses estudos. O contato com as produções de Malaguzzi, Paulo Fochi e Luciana Ostetto fortaleceu um movimento de reflexão coletiva sobre a dimensão estética dos espaços educativos. Como destaca Ostetto (2018), educar o olhar constitui parte fundamental da formação docente, uma vez que a sensibilidade também se aprende e se cultiva. Ao retornarem às atividades presenciais, as professoras passaram a estranhar práticas antes naturalizadas, compreendendo que transformar os ambientes exigia transformar o olhar sobre as crianças e suas potencialidades.

A ampliação da estrutura da unidade, com novas salas e a organização das turmas por faixa etária, favoreceu esse processo, entretanto, foi a formação em serviço que sustentou a reinvenção dos espaços e das práticas pedagógicas. Os primeiros passos partiram de um exercício coletivo de observação dos ambientes. A equipe analisou criticamente os materiais disponíveis, identificando excessos, elementos incompatíveis com a faixa etária e objetos que pouco dialogavam com a proposta pedagógica. A reorganização dos espaços passou a priorizar a acessibilidade aos materiais, a autonomia das crianças e a intencionalidade de cada escolha. Com isso, elas passaram a realizar mais escolhas, explorar os materiais com maior independência, permanecer por mais tempo envolvidas nas investigações e estabelecer relações mais ricas com os colegas e com o ambiente. Diante dessas observações, decidimos começar pelo que tínhamos.

Na sala do Berçário II havia um armário estático, com fundo em MDF, repleto de caixas de papelão contendo brinquedos misturados, muitas vezes quebrados e pouco atrativos. Esse mobiliário foi transformado em um nicho divisor de ambientes: o fundo foi retirado e as caixas substituídas por organizadores de polietileno vazado, obtidos gratuitamente em mercados, permitindo organizar os materiais por categorias, como carrinhos, bonecas, tecidos, peças de madeira e objetos não estruturados. Além de tornar os materiais visíveis e acessíveis, foram instaladas rodinhas com travas, conferindo mobilidade ao armário e permitindo diferentes configurações do espaço. O móvel passou a dividir ambientes, favorecer novas explorações e integrar as brincadeiras das crianças, que frequentemente utilizavam o vão central como túnel em situações de faz de conta, ampliando suas possibilidades de imaginação, exploração corporal e percepção espacial.

Nota-se que um simples móvel, ao ganhar novo formato e propósito, pode tornar-se um potente espaço de aprendizagem. Segundo Maria da Graça Souza Horn (2017), as crianças aprendem em todos os ambientes da escola, internos ou externos, por meio da interação com os colegas e com o próprio espaço. Assim, os ambientes constituem eixos estruturantes das propostas pedagógicas, influenciando

diretamente a qualidade das brincadeiras, das interações e das experiências infantis.

A partir desse olhar, outros espaços também foram sendo transformados. As salas passaram a contar com cantos de leitura organizados com prateleiras de madeira, tecidos em cores neutras, livros ao alcance das crianças, tapetes e almofadas, compondo ambientes acolhedores e convidativos. Acreditamos que os espaços não devem ser estáticos, mas capazes de se transformar conforme as necessidades, os interesses e o desenvolvimento das crianças, estabelecendo conexões entre si e produzindo significados. Como afirma Lella Gandini (2016, p. 148), "o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores, a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades".

Pensando em espaços que comunicam, acolhem e promovem o sentimento de pertencimento, criamos estratégias presentes em todas as salas da unidade, sempre organizadas em altura acessível às crianças, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam que "os espaços, tempos, materiais e as interações devem favorecer a expressão da individualidade e da identidade das crianças" (Brasil, 2010). No início de cada ano letivo, as famílias eram convidadas a construir, junto com seus filhos, uma mensagem em forma de escrita ou desenho e a enviar uma fotografia da família. Com esses registros, organizamos, juntamente com as crianças, um espaço de acolhimento onde cada uma podia reconhecer sua própria história, conhecer a dos colegas e revisitar esses registros sempre que desejasse. Nos momentos em que o acolhimento se fazia mais necessário, as mensagens eram retomadas pelas professoras, fortalecendo os vínculos entre família, escola e criança.

Ao longo do tempo, outros espaços de documentação pedagógica foram sendo construídos coletivamente. As crianças participaram da montagem dos painéis, escolhendo registros, observando fotografias e acompanhando a construção desse percurso. Dessa forma, as paredes passaram a narrar as experiências vividas pelo grupo, tornando visíveis investigações, brincadeiras, descobertas e conquistas. A partir dessas mudanças, esses espaços preservavam a memória do percurso vivido e fortaleciam o sentimento de pertencimento das crianças à escola.

Considerações finais

Ao longo deste percurso, compreendemos que transformar os espaços da Educação Infantil vai muito além de reorganizar mobiliários ou qualificar esteticamente os ambientes. A maior transformação ocorreu no modo como passamos a olhar para as crianças, para suas potências e para o papel do professor na construção dos contextos educativos. Nesse processo, a estética deixou de ser compreendida como um aspecto decorativo para assumir uma dimensão ética e pedagógica, expressando a imagem de criança e de educação que desejamos construir.

A documentação pedagógica constituiu-se como parte essencial desse movimento, tornando-se uma ferramenta de escuta, reflexão e autocrítica, permitindo revisitar experiências, tornar visíveis os processos vividos pelas crianças e orientar

novas decisões pedagógicas. Foi por meio desse exercício contínuo de observar, documentar e refletir que a equipe fortaleceu uma cultura de formação permanente, reconhecendo que a transformação dos espaços nasce, primeiramente, da transformação do olhar docente.

Embora as limitações estruturais e financeiras ainda façam parte da realidade da escola, elas deixaram de ser compreendidas como impedimentos para a construção de ambientes mais sensíveis e intencionais. Aprendemos a iniciar as mudanças a partir dos recursos disponíveis, entendendo que a potência dos espaços está menos nos objetos que os compõem e mais nas concepções pedagógicas que orientam sua organização.

Ao longo dos anos, esse percurso repercutiu para além da própria unidade, sendo reconhecido por diferentes iniciativas de formação e valorização de práticas educativas. Entretanto, compreendemos que o maior reconhecimento permanece no cotidiano da escola, nas experiências vividas pelas crianças, nas transformações observadas pela comunidade e na disposição permanente da equipe em continuar aprendendo, investigando e ressignificando sua prática.

Hoje, quem conheceu o NEI Taquaras em seus primeiros anos, talvez já não reconheça a escola. E, provavelmente, também não a reconhecerá daqui a alguns anos, porque seguimos em permanente transformação. Acreditamos que espaços esteticamente intencionais não transformam apenas a aparência da escola: transformam o olhar do professor, a forma como a comunidade compreende a infância e o modo como as crianças ocupam e significam os ambientes. Quando o espaço reconhece a potência da criança, ela também passa a reconhecer a sua própria potência.

Referências

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

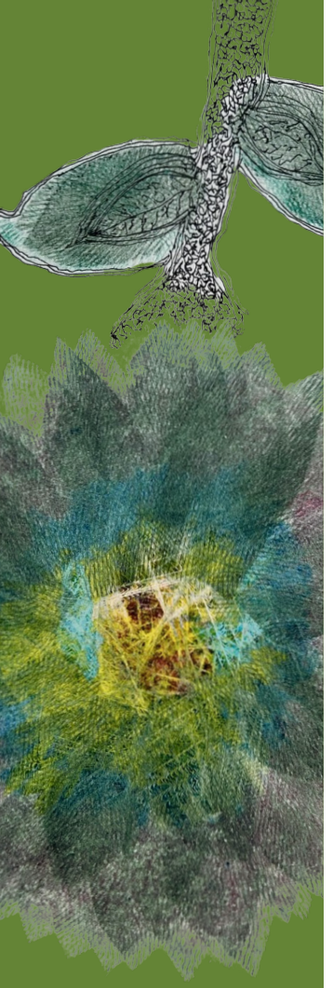
MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação estética:** saberes sensíveis e formação docente. Campinas: Papirus, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza**. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



Experiência Estética e Formação Docente: Ecos de uma Imersão Pedagógica em Reggio Emilia e Seus Impactos na Escola Pública

Jaqueline Weiler[104]
Graziela Vita Souza[105]
Alini Cristina Pinheiro de Souza Balthazar[106]

Introdução

A história da formação docente é marcada por perspectivas racionalistas e tecnicistas, porém, é constantemente marcada por tensões advindas de abordagens que reconhecem que o percurso formativo do professor é, também, constituído pela dimensão sensível, estética e experiencial. Dessa forma, a educação estética aparece como uma possibilidade capaz de ampliar o olhar docente, possibilitando que o mesmo alcance modos mais sensíveis e reflexíveis de atuar nos espaços educativos, o que não pode ser obtido exclusivamente pela mera aquisição de técnicas pedagógicas.

Compreende-se que pensar a formação docente na perspectiva da educação estética implica reconhecer o professor como sujeito criador, cultural e sensível. Para Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos atravessa e nos transforma, produzindo deslocamentos internos capazes de alterar nossas formas de perceber, sentir e agir. Ou seja, compreende-se a experiência estética para além do contato com manifestações artísticas, mas como forma de relação sensível com o mundo, com as pessoas e com o cotidiano do fazer educativo.

A abordagem educativa de Reggio Emilia, desenvolvida a partir das ideias do educador Loris Malaguzzi, no norte da Itália, é reconhecida no mundo todo como um referencial nesse campo. A experiência de Reggio compreende a escola como espaço de investigação, criação e produção cultural. Também é respeitada pela valorização da escuta, das múltiplas linguagens das crianças, da documentação pedagógica e da estética presente. Importante destacar, que a estética não ocupa um lugar secundário, mas integra os espaços, os materiais, e as relações estabelecidas entre crianças e adultos.

O presente texto caracteriza-se como um **relato de experiência** e tem como objetivo refletir sobre os impactos de uma imersão pedagógica realizada na cidade de Reggio Emilia, na Itália, no processo de formação estética de professoras de uma escola pública brasileira. Pretende-se analisar de que maneira essa experiência formativa repercutiu nas práticas pedagógicas, na reorganização dos espaços, na do-

[104] Mestre em Educação. Professora na Rede Municipal de Bal. Camboriú. Brasil. Jaqueline.weilerbc@gmail.com.
[105] Especialista em educação infantil, anos iniciais e gestão escolar. Professora na Rede Municipal de Bal. Camboriú. Brasil. grazielavitasouza@gmail.com.
[106] Especialista em educação infantil. Professora da Rede Municipal de Bal. Camboriú. Brasil. Alini.balthazar@hotmail.com.

cumentação pedagógica e nos processos formativos realizados posteriormente na instituição de atuação das autoras.

A experiência aconteceu no ano de 2025, entre o final do mês de abril e início do mês de maio, por meio de uma viagem de estudos promovida pela RedSOLARE Brasil[107], e foi realizada com recursos próprios. Cabe dizer que, embora vivida inicialmente em âmbito individual, a formação desdobrou-se coletivamente na escola pública que as autoras atuam, provocando mudanças nos ambientes, e ampliação das discussões em torno da estética, escuta e protagonismo infantil.

Metodologia da pesquisa

Este texto configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado em perspectivas reflexivas e narrativas da formação docente. A pesquisa narrativa compreende que as experiências vividas produzem sentidos e aprendizagens que podem ser retomados, analisados e ressignificados pelos sujeitos envolvidos. Para Benjamin (1994, p. 205), a narrativa é como se fosse uma "forma artesanal de comunicação" (p. 205).

Desse modo, as reflexões aqui apresentadas foram produzidas a partir de registros e memórias pessoais, observações realizadas durante a jornada formativa em Reggio Emilia e análises das práticas desenvolvidas posteriormente na escola pública de educação infantil, situada no Município de Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil.

O percurso formativo aconteceu em instituições municipais de educação infantil da cidade de Reggio Emilia, incluindo visitas em escolas, ateliês, espaços culturais e momentos de estudo no Centro Internazionale Loris Malaguzzi, polo global de pesquisa e formação focado na inovação educacional. Durante os dias de imersão, foi possível observar a intencionalidade estética presente nos espaços, a organização e curadoria dos materiais, o valor dado à documentação pedagógica, e como a cidade inteira configura-se como um lugar planejado para as crianças.

Após o retorno ao Brasil, as experiências vividas possibilitaram ampliar ainda mais as reflexões que já estavam em andamento e qualificaram os processos formativos em curso na instituição de atuação das autoras, influenciando as discussões pedagógicas, a reorganização dos espaços e as propostas com as crianças.

Por tratar-se de um relato de experiência, não se pretende extrapolar os resultados para outros contextos, mas, simplesmente, compartilhar reflexões produzidas a partir de uma vivência estética significativa no campo da educação infantil, e a maneira como foi generosamente partilhada com toda uma escola.

Análise e discussão dos resultados : A experiência estética como deslocamento do olhar docente

Certamente, estar em Reggio Emilia significou realizar um sonho de con-

[107] Rede internacional inspirada por **Reggio Emilia Approach®**, referência mundial em educação das infâncias.

templar escolas que comunicam sua concepção de infância em cada detalhe. Todos os ambientes visitados mostravam uma estética marcada pela simplicidade, pelo minimalismo, pela beleza cotidiana, pela presença de elementos naturais e por curadorias cuidadosas de materiais, dando visibilidade notável para as produções das crianças.

Os espaços revelavam claramente a intencionalidade pedagógica de quem os organizava, e especial acolhimento e respeito às crianças. A luz natural, as imensas portas e janelas de vidro com vista para bosques, materiais transparentes, elementos da natureza, os ateliês minuciosamente organizados e a documentação pedagógica produziam uma atmosfera que se configurava em convite à investigação, à criação ou, talvez, à simples contemplação.

Um dos aspectos que mais impressionou as autoras foi a presença da natureza nos ambientes. Plantas naturais distribuídas nas salas referências, galhos de árvores compondo com fotos das crianças, pinhas, folhas, sementes, elementos esteticamente organizados compondo espaços e revelando escolas vivas, conectadas à sensibilidade e à experiência cotidiana das crianças. Também chamou atenção a presença limitada de brinquedos prontos e industrializados, sobretudo feitos de plástico. Em seu lugar, observavam-se materiais não estruturados, elementos naturais, objetos simples do cotidiano e propostas que ampliavam as possibilidades de investigar e criar. Outro aspecto marcante foi a documentação pedagógica viva presente nos corredores, nas salas e espaços coletivos das instituições visitadas. Fotografias contando percursos, falas infantis, registros processuais e múltiplas produções das crianças compunham narrativas visuais que comunicavam as hipóteses infantis, suas aprendizagens e caminhos investigativos. Era nítido que a documentação presente nesses espaços servia não como mera exposição decorativa, mas como linguagem pedagógica capaz de tornar visível o pensamento das crianças, fortalecer diálogos entre a escola, a família e a comunidade e, ainda, dar visibilidade ao trabalho do professor.

A relação das escolas com as famílias, embora pouco observada ***in loco*** pelo fato de serem muito respeitosos em relação a essa exposição, provocou importantes reflexões. Em muitos momentos da formação foi possível perceber, por meio das falas e também da documentação pedagógica, que a presença das famílias nos espaços educativos é muito ativa. Elas, de fato, participam da vida escolar desde quando demonstram intenção em matricular seus filhos nas escolas, o que evidencia uma concepção de educação construída coletivamente.

Durante uma das visitas aos Centro Internazionale Loris Malaguzzi, uma experiência particularmente significativa ocorreu: a participação em um ateliê de argila, o mesmo amplamente noticiado no mundo inteiro, pelo fato da Princesa de Gales, Kate Middleton, ter realizado quando visitou a cidade italiana de Reggio Emilia nos dias 13 e 14 de maio de 2026.

O contato com as possibilidades expressivas dessa linguagem provocou um

profundo deslocamento no olhar das autoras. Até então, usava-se a argila como um material artístico que, eventualmente, fazia parte do planejamento, mas a partir dessa experiência, a argila passa a ser percebida como uma linguagem potente de investigação, sensibilização, criação e expressão infantil. A experiência estética vivenciada naquele espaço, ampliou a compreensão sobre o papel dos ateliês na educação infantil e sobre a urgência em oferecer às crianças materiais possíveis de serem investigados, que provoquem o uso da imaginação e possibilitem atuar com autoria.

Sem dúvidas, a experiência proporcionou reflexões importantes na maneira de compreender o papel docente. Passou-se a perceber com mais profundidade o papel do professor no que diz respeito a proporcionar contextos sensíveis, esteticamente potentes e culturalmente significativos para as crianças que circulam pelos espaços da educação infantil. Longe de ser um transmissor de conteúdos, nessa perspectiva, o professor assume o papel de pesquisador junto com as crianças, e também é um ouvinte genuíno e um curador de experiências. Para Rinaldi (2021, p. 125): "A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança".

Reggio Emilia também reforçou a compreensão de que não é possível reduzir a estética à decoração de espaços feitos por adultos. As vivências foram um convite a entender que a estética é, sobretudo, uma postura ética e pedagógica, que permeia os modos de escutar, de se relacionar, de organizar os tempos e os espaços.

Desdobramentos na escola pública brasileira

A escola das autoras já vinha há um tempo em um movimento de inspiração na abordagem de Reggio Emilia. Porém, a experiência de imersão intensificou processos anteriormente iniciados e ampliou o repertório sensível das educadoras.

Torna-se fundamental destacar que nunca existiu a intenção de realizar uma transposição da abordagem italiana para a realidade brasileira. Isso porque, as diferenças culturais, econômicas e sociais, assim como o contexto histórico que originou a abordagem, exige um olhar crítico e contextualizado. Sendo assim, a experiência em Reggio foi tomada como inspiração e não como uma receita a ser seguida.

Após o retorno da formação, o primeiro movimento de compartilhamento da experiência vivida foi em um percurso formativo da instituição. Os conhecimentos, imagens, registros e reflexões construídos durante a viagem de estudos foram socializados com os educadores, possibilitando a promoção de discussões sobre estética, escuta, organização dos espaços e protagonismo infantil.

Como desdobramento da referida formação, iniciou-se um processo de reorganização estética mais intencional dos espaços. Os ateliês também ganharam maior qualidade em sua composição e organização, ampliando as possibilidades de exploração pelas crianças. Os materiais naturais ganharam maior presença, assim como elementos não estruturados e composições, com o fim de favorecer a investigação, a curiosidade e a criação.

Outras formas de comunicar os percursos investigativos das crianças pas-

saram a fazer parte do processo de documentação pedagógica. Passou-se a refletir sobre a necessidade de ir além das mini-histórias, portfólios e folhetos informativos, e foram inseridas outras formas de comunicação, como catálogos das brincadeiras inventadas pelas crianças com seus desenhos, regras e narrativas. E por que isso é relevante?

> A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um "consumidor da certeza e da tradição" (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 156).

Inegavelmente, a experiência estética vivida em Reggio Emilia ecoou coletivamente, influenciando não apenas práticas individuais, mas também ampliando reflexões em toda uma escola. Pequenas mudanças nos espaços, curadoria mais intencional de materiais, observações e escutas mais atentas passaram a revelar uma maior preocupação estética.

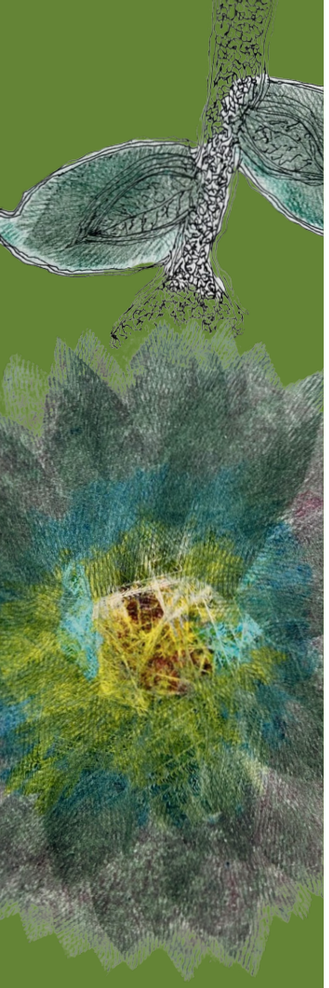
Educação estética e formação docente

A viagem de estudos reafirma a relevância dos processos formativos para ampliar repertórios culturais e sensíveis do professor. Em uma sociedade marcada pela aceleração, pela instrumentalização da educação e pelo excesso de informações, experiências estéticas como as vividas, podem construir espaços menos acelerados, mais escuta e olhar sensível. O educador italiano Gianfranco Zavalloni é um entusiasta da ideia de uma escola lenta e não violenta, permeada pela educação estética**.** Em seu livro A pedagogia do caracol, o autor menciona um evento que organizou e diz (2020, p. 35):

> [...] nos confrontamos sobre a necessidade didática de "desacelerar" e de "fazer escola mais lentamente". Assim percebemos a necessidade de propor, nos tempos atuais, um novo modelo pedagógico que de maneira metafórica chamamos de pedagogia do caracol. Esse modelo pedagógico ou, melhor ainda, essas sugestões de caráter educativo, nascem de uma reflexão sobre como vivemos o tempo escolar em relação aos ritmos da sociedade.

A formação estética do professor relaciona-se diretamente à capacidade de "fazer escola com um ritmo mais lento", como menciona Zavalloni, para perceber as sutilezas do cotidiano, acolher as diferentes linguagens infantis e construir práticas mais sensíveis e humanas. Desse modo, experiências como a imersão em Reggio Emilia contribuem significativamente para a construção de uma docência com mais inteireza.

Além disso, destaca-se que a experiência estética não possui apenas potência formativa individual, mas coletiva. Ao serem compartilhadas experiências dessa natureza no âmbito da escola, as mesmas podem promover alterações na cultura pedagógica da instituição, ampliando possibilidades de reflexão e transformação.



Considerações finais

O percurso formativo vivido em Reggio Emilia constituiu-se como um importante processo de ampliação estética e pedagógica das autoras, produzindo reflexões sensíveis na maneira de pensar as infâncias, os espaços, os tempos e o papel docente. Muito mais do que realizar um sonho pedagógico e conhecer uma das abordagens mais respeitadas do mundo, a imersão permitiu experienciar formas de habitar a escola pautadas por uma escuta difícil de conceituar, pela beleza do ordinário, pela valorização das múltiplas linguagens das crianças e pela intencionalidade estética com o DNA de Loris Malaguzzi.

Os ecos da experiência ultrapassaram o âmbito individual e alcançaram, de algum modo, as professoras da escola pública de atuação das autoras, influenciando reorganizações espaciais, processos de documentação pedagógica, formações e práticas educativas com as crianças.

O relato traz à tona a importância de políticas públicas de formação continuada e experiências formativas que reconheçam a educação estética como dimensão fundamental da formação docente. É uma urgência formar professores sensíveis, autores de suas práticas e com amplo repertório cultural, e isso exige investir em formações que provoquem e transformem.

Por fim, cabe reforçar que as experiências internacionais não devem ser objetos de reprodução de maneira descontextualizada, mas deve-se dialogar criticamente com elas, a fim de construir possibilidades coerentes com os contextos das escolas brasileiras. Inspirar-se é sempre um verbo formativo.

Referências

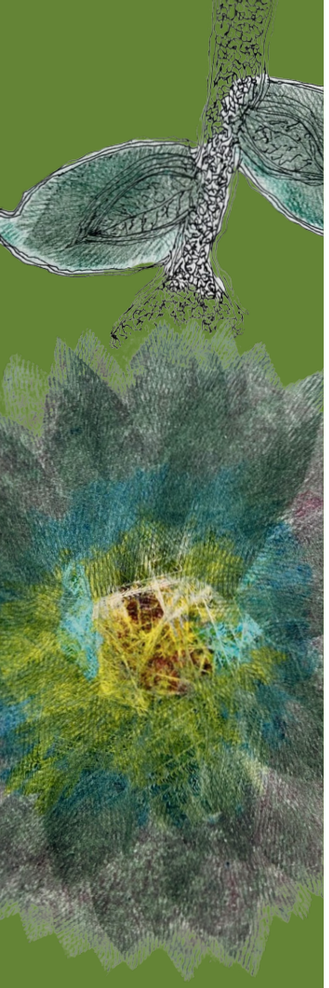
BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol:** por uma escola lenta e não violenta. Organização da tradução: Margareth Brandini Park e Renata Holmuth Motta. Americana, SP: Adonis, 2020.



Percepções Docentes Sobre a Interdisciplinaridade no Enfrentamento da Emergência Climática: Contribuições da História e da Matemática

Marcos Tarcísio Rosa[108]
Silvia Regina Vavassori Moraes[109]
Juliana Mara Antonio[110]

Introdução

O desenvolvimento de projetos nos espaços da escola pública é frequentemente um grande desafio, sobretudo nas abordagens interdisciplinares. De acordo com Thiesen (2008) abordagens interdisciplinares deslocam a escola de sua visão disciplinar e exige dos envolvidos abertura à reorganização das práticas pedagógicas, ao diálogo e disposição para enfrentar o novo, o incerto e o ainda não habitual na rotina escolar.

Nesse contexto, foi desenvolvido o projeto "Jovens pelo clima" na Escola de Educação Básica Professora Elvira Faria Passos, de São João do Itaperiú, entre os anos de 2024 e 2025, em parceria com a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Esta proposta objetivou mobilizar os estudantes e a comunidade para uma sensibilização significativa sobre as problemáticas socioambientais do seu território, sobretudo as questões ligadas à crise climática.

De acordo com Artaxo (2020), a emergência climática é um problema urgente e concreto, pode ser compreendida como uma crise profunda que atravessa a vida, a saúde, a biodiversidade, os territórios, a economia, afetando ainda mais os vulneráveis. Dessa forma, ao trazer esse diálogo para o contexto escolar, torna-se relevante mobilizar os jovens para entender criticamente a gravidade do presente e atuarem na formação de um futuro sustentável. A proposta pedagógica deve representar um processo didático de alfabetização científica, no sentido de olhar para problemas reais com criticidade, levantar hipóteses, fazer leituras e desenvolver uma racionalidade objetiva/subjetiva das teorias pertinentes e, na sequência, alinhar soluções possíveis para dialogar com a sociedade.

Assim, fomentando a pesquisa científica como método, em contraposição a um caráter meramente propedêutico do Ensino Público no Estado, emergiu o projeto "Jovens pelo Clima", voltado à problematização da emergência climática e à sensibilização socioambiental de estudantes da educação básica. O projeto contou com a atuação de mediadores de diferentes componentes curriculares, sendo História, Geografia, Matemática, Biologia e Física, responsáveis pelo planejamento e execu-

108 Especialista em Educação Infantil e séries iniciais e gestão na educação, pela Associação Catarinense de Ensino. Brasil. profhistoriamarcos@gmail.com
109 Especialista em Orientação, supervisão e gestão pública escolar pelo Instituto de Ensino Superior a Distância. Brasil. srvavassori@gmail.com
110 Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Brasil. julianamara85@gmail.com

ção das atividades pedagógicas. O presente estudo constitui-se um recorte dessa experiência, centrado nas percepções do professor de História e da professora de Matemática acerca das contribuições de seus componentes curriculares para o desenvolvimento do projeto.

Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada, de natureza qualitativa, caracterizou-se como um relato de experiência de caráter teórico-reflexivo, conforme os pressupostos de Larrosa (2002) e de Lüdke e André (2013), fundamentado em referenciais da pedagogia crítica e histórico-crítica, especialmente em Saviani (2013) e Freire (2019), bem como, em referenciais da educação ambiental crítica, como Loureiro (2012) e Carvalho (2008). Essa metodologia e referencial teórico foram adotados por possibilitar a reflexão crítica sobre a experiência, relacionando prática pedagógica, formação humana e contexto socioambiental.

Desse modo, alinhadas às expectativas pedagógicas de formação integral, o seguinte cronograma de atividades foi colocado em prática:

1. Dinâmicas de grupo, que tinham como princípio a mobilização de sensações e emoções, despertando uma noção de pertencimento à coletividade e responsabilidade política (no sentido de comprometimento com a vida em sociedade) foram essenciais para o primeiro momento do projeto - no intuito de provocar desconforto e indignação entre os estudantes.

2. Escrita e reescrita - os estudantes foram estimulados a olhar para suas realidades locais, com atenção objetiva aos temas que, de alguma forma, transformam seu cotidiano ou, mobilizam sua vida em comunidade. Esta elaboração, acompanhada pelos professores, passou por um criterioso olhar sobre as escolhas e argumentos construídos pelas equipes de trabalho, geralmente acompanhados por todos os professores envolvidos no projeto, os estudantes foram orientados e inquiridos sobre suas teses que foram sendo testadas ao longo da pesquisa bibliográfica. Orientações técnicas sobre a formatação de um texto serviram para aproximar estes sujeitos da perspectiva acadêmica de sua passagem na escola.

3. Apresentação Oral - Foi durante a apresentação oral destes documentos que as temáticas/subtemáticas foram se definindo, a partir das ponderações dos professores de diferentes áreas. Nestas rodas de conversa, sempre com a presença de dois ou mais professores, algumas questões eram levantadas e apontadas pelos presentes, professores e alunos, para que a proposta fosse clara e objetiva, na medida que apresentasse sua pertinência, para a sociedade/comunidade - principal objeto desta intervenção.

4. Revisão Bibliográfica - Durante a execução do projeto, o levantamentos de dados e pesquisas bibliográficas, foram alinhados para que suas hipóteses e teses fossem testadas, finalmente, seus resultados fossem partilhados junto à sociedade.

5. Socialização - Neste momento, para chegar às comunidades locais, os estudantes foram desafiados a preparar oficinas para as crianças das Séries Iniciais do

Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Estas atividades deveriam, de forma lúdica, tratar dos temas com profundidade, mas com uma linguagem acessível para que estas crianças se tornassem interlocutoras junto aos pais, sobre a importância de mudanças de atitudes com relação ao consumo e responsabilidade com o ambiente de forma emergencial. Esta intervenção não deveria apenas repassar informações esvaziadas de significado.

Análise e discussão dos resultados

Algumas considerações são fundamentais, o planeta exige mudanças estruturais em seu sistema econômico e, principalmente, político de gestão dos recursos materiais de sobrevivência de toda a sociedade. Como ponto de partida para uma mudança estrutural, o grande desafio é mobilizar e sensibilizar uma parcela da sociedade de consumo. No contexto desta sociedade contemporânea, vem sendo seduzida pelas conquistas científicas/tecnológicas deste século, alimentando um modelo econômico que não entende os limites dos recursos naturais que sustentam o sistema de produção.

Assim, a presente análise é um recorte dessas reflexões e vivências. Concentra-se nas percepções do professor de História e da professora de Matemática. Nesse percurso, busca-se compreender como os saberes históricos e matemáticos foram mobilizados nas atividades, bem como de que maneira contribuíram para a construção de uma prática interdisciplinar.

No componente de História, durante muito tempo, tem sido tratado no contexto da educação básica, nas redes pública e privada, como instrumento meramente protocolar. Datas e nomes, herois e vilões, foram mobilizados nas salas de aula como modelos a serem seguidos ou repudiados para construir um referencial de sociedade "civilizada" e, em muitos momentos de nossa história republicana, "cativos". Desse modo, este componente curricular não tem sido tratado com a devida relevância, nem mesmo por muitos profissionais da área.

Nesse sentido, não são poucos os casos em que extensos roteiros de conteúdos, alinhados de forma "ordeira", na perspectiva linear positivista - como apresentados pelos livros didáticos, inclusive - são despejados, sucessivamente, ano a ano, sem considerar os sujeitos em seus espaços culturais e, territorialidades. Freire (2019), nesta visão, afirma que o processo educativo deve partir da realidade dos estudantes, compreendendo os saberes construídos em sua vida comunitária. Considerando o sujeito, seu local e suas vivências no processo de tornar a escola mais significativa, crítica e conectada ao mundo que os educandos habitam.

Algumas questões, nesse processo de construção curricular foram sendo negligenciadas pelo projeto de educação, principalmente nas redes públicas. Nestes espaços em particular, onde são atendidos uma diversidade significativa de sujeitos e representações de mundo, culturas e grupos sociais são deliberadamente negligenciados e, por conseguinte, alijados do processo de constituição e participação desta "civilidade". É neste ínterim que muitos corpos sofrem constantes violências, veladas

ou objetivas, abandonando a sua escolaridade de forma prematura. É pensando nesta realidade que uma proposta interdisciplinar se pretende mais conectada com os sujeitos e suas realidades.

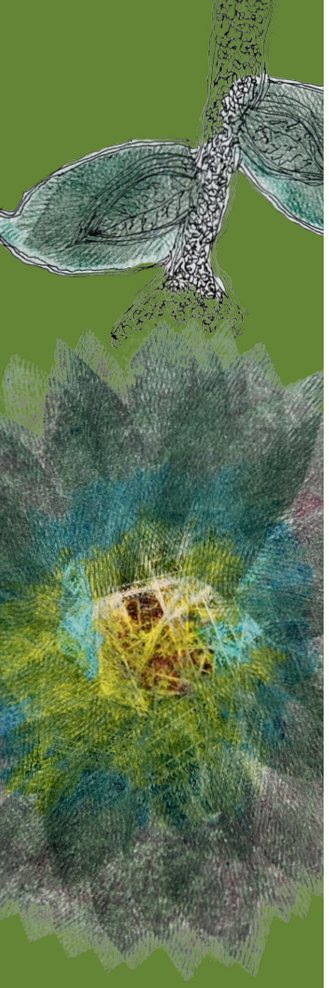
Ao tratar do tema, não se objetiva buscar a origem da poluição do ar ou as datas em que se iniciaram os processos de desmatamento e uso dos ditos "defensivos agrícolas" nessas comunidades. A contribuição deste componente curricular é no sentido de pensar as estruturas às quais estamos submetidos. Como nossas consciências foram formadas? Como naturalizamos e perpetuamos determinados hábitos e costumes de uma sociedade colonizadora e predatória sem contextualizá-los criticamente? Levando em consideração nos orgulhamos das conquistas técnico-científicas e, continuamos a agir como no início do século XIX - movidos pelo ímpeto predatório, por sentimento de superioridade e por uma moral colonizadora -, como permitimos que a sociedade não reconheça os limites dos recursos naturais? Essas indagações constituem o principal eixo de sua intervenção junto ao projeto "Jovens pelo Clima".

Durante o desenvolvimento do projeto e acompanhamento individual de cada tema, algumas leituras são indicadas para tentar responder questões pontuais para cada situação problema. É neste momento que as reflexões sobre sua realidade e considerações sobre o objeto a ser pesquisado, são alinhadas às representações na historiografia clássica como subsídio para o desenvolvimento das considerações finais do projeto de pesquisa. O maior desafio é transformar uma prática reprodutiva de saberes historicamente construídos, em saberes consolidados pelos sujeitos da aprendizagem.

Se a história vislumbra a complexidade das relações sociais, a matemática propõe uma objetividade lógica das ações humanas no sistema. Ela foi essencial no método científico e na metodologia de aprendizagem baseada em projetos, principalmente no desenvolvimento da análise de dados pelos estudantes, demonstrando que a matemática vai muito além dos números. Não restringindo-se somente a conteúdos específicos, mas se faz presente de maneira significativa, ampla, e integrada nesta realidade complexa. Por meio do projeto, os estudantes puderam trabalhar com organização e interpretação de informações, utilizando tabelas, registros e distintas maneiras de representação, o que contribuiu na visualização e compreensão dos resultados. A matemática, nesse olhar, foi fundamental na identificação de padrões, demonstrando que a crise climática não é mero devaneio, ela é concreta e urgente, e vem afetando a vida de todos, principalmente dos mais vulneráveis, possibilitando, portanto, reflexões mais críticas sobre o impacto da relação sociedade e natureza.

Durante esse processo, diversos objetos de conhecimento matemático foram abordados não de forma isolada, mas por meio da observação, do diálogo e da análise. Isso possibilitou uma aprendizagem mais significativa e também contribuiu para que o professor conhecesse melhor os alunos, suas habilidades e formas de pensar.

Outro aspecto relevante foi o desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas, já que os estudantes foram desafiados a planejar estratégias e



transformar os dados científicos em conhecimentos didáticos na forma de oficinas para as crianças, contribuindo na popularização da ciência. Além disso, o uso de estimativas e comparações auxiliou na compreensão das situações trabalhadas e na construção do pensamento crítico.

O projeto também oportunizou aos estudantes um novo olhar sobre a matemática, rompendo com a ideia de que ela está limitada a sala e quadro, ao data show ou à resolução de exercícios. Habitualmente, os estudantes associam a matemática a números e atividades tradicionais de sala de aula, mas, ao longo das atividades, puderam perceber que ela também está presente de diversas maneiras na escrita de relatórios e na organização de oficinas. Portanto, a matemática deixou de ser apenas teórica e passou a ser compreendida como componente prático, relevante para a tomada de decisões conscientes, para a compreensão da realidade e para a proposição de soluções relacionadas a desafios atuais, como as questões socioambientais e climáticas.

Considerações Finais

O relato destas reflexões, articulando diversas áreas, demonstrou a potencialidade do diálogo e conexão de saberes, em que a matemática e a história podem potencializar as ações de educação ambiental. A abordagem compreende problemas complexos, como a crise climática, que requerem a superação disciplinar dos conhecimentos e o reconhecimento da multidimensionalidade do humano e da natureza. Essas reflexões fortalecem uma compreensão mais profunda da educação ambiental, ao reconhecer que os desafios deste século não serão enfrentados apenas com informação ou baseados na educação tradicional. É preciso adotar abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, capazes de contribuir para a formação de um pensamento político, sensível e transformador dos modos de relação destrutivos.

Referências

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOVEJOY, Thomas E.; NOBRE, Carlos. Amazon tipping point: last chance for action. **Science Advances**, v. 5, n. 12, eaba2949, 2019. DOI: 10.1126/sciadv.aba2949.

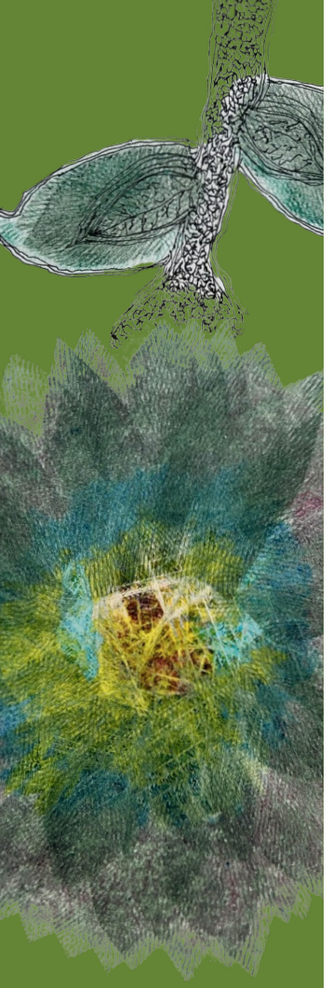
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitati-

vas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

NOBRE, Carlos A.; SAMPAIO, Gilvan; BORMA, Laura S.; CASTILLA-RUBIO, Juan Carlos; SILVA, José S.; CARDOSO, Manoel. Land-use and climate change risks in the Amazon and the need of a novel sustainable development paradigm. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 113, n. 39, p. 10759-10768, 2016. DOI: 10.1073/pnas.1605516113.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.



Educação Para as Relações Étnico Raciais: Proposta para uma Feira Cultural

Graziele Cristina dos Santos Weege[111]

Introdução

Este **relato de experiências** foi produzido a partir de uma projeto desenvolvido na Escola Municipal Joaquim Vicente de Oliveira na cidade de Itapema-SC, com turmas de 6º ao 9º ano. Enquanto professora de História na Educação Básica, algumas questões cotidianas comumente causavam inquietações e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Alguns episódios de racismo sutis e outros nem tanto, motivaram a realização deste trabalho e sua divulgação na "Feira do conhecimento," realizada anualmente nas escolas municipais, com visitação aberta à comunidade e familiares.

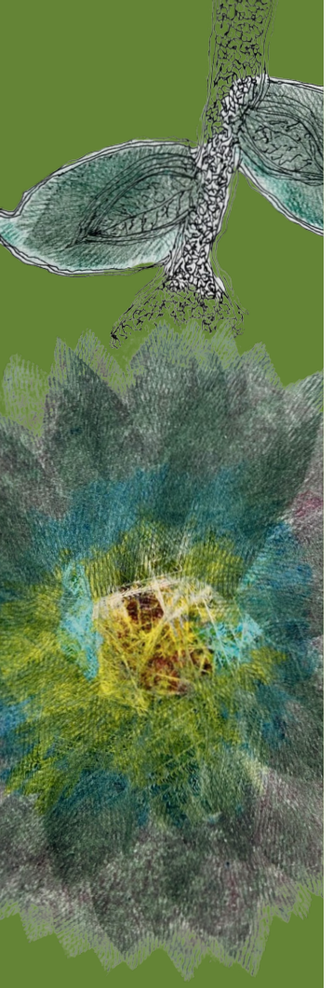
A partir do contato com estudos e reflexões pós-coloniais durante o mestrado, emergiu a necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas, observando se estas de fato estavam cooperando para um ensino crítico e decolonial. Pensadoras como Catherine Walsh (2013) e Vera Candau (2013) contribuem para essa pesquisa ao apontar o caminho da interculturalidade crítica, em que se reconhece a necessidade de ir além da percepção das diferenças entre grupos culturais, e também, dialogar com essas diferenças para que seja possível construir outras relações.

Para a pedagoga equatoriana Catherine Walsh (2013), as práticas entendidas pedagogicamente são necessárias, a fim de questionar e desafiar a razão da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presentes. Razão essa que desqualifica, marginaliza e sulbalterniza corpos negros e indígenas. Através da interculturalidade crítica, novas pedagogias promovem possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias com caráter horizontal e decolonial (Walsh, 2013).

Diante dos caminhos apontados pela decolonialidade surgem algumas questões em relação ao cotidiano escolar. Como podemos promover uma comunidade escolar que combate racismo, sem antes conhecermos e valorizarmos a história das mãos que construíram nosso país e de nossos ancestrais? Quais práticas pedagógicas podemos utilizar para a consolidação e preservação dos diversos saberes, culturas e práticas?

Objetivando responder essas questões, elaboramos junto aos alunos uma sala temática, para exposição das produções que culminassem com a feira do conhecimento, intitulada "História e cultura afro-brasileira". Cada turma do 6º ao 9º ano passou por oficinas dentro das unidades temáticas da BNCC, explorando o conteúdo proposto e contribuindo com os trabalhos para exposição.

[111] Mestranda. Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil. grazieleweege@hotmail.com.



Metodologia

Para as aulas temáticas optou-se por trabalhar com oficinas, pois, elas são ferramentas bem sucedidas (Moran, 2015), onde o estudante é protagonista no processo de aprendizagem e não mero espectador. As oficinas fundamentam-se como uma útil estratégia de ensino tendo como base a realização de tarefas coletivas, uso da investigação, ação e reflexão aliando a teoria à prática. Elas são capazes de promover a vivência/experiência de momentos significativos para os estudantes.

As oficinas contribuem, ainda, como um espaço para desenvolvimento do pensamento crítico conforme apontam os autores: "As oficinas possibilitam momentos de construção coletiva do conhecimento, onde o aprender se dá na ação, no fazer e no refletir sobre o fazer" (Vieira; Volquind, 2002, p. 23).

Em todas as quatro oficinas optou-se tomar como ponto de partida as mônadas, elas são narrativas que revelam camadas de memória e história. O vocábulo aparece nos escritos de Walter Benjamin sobre filosofia da história (1982). Para o autor, a ideia de mônada é inspirado em Leibniz (uma unidade indivisível de percepção do mundo), mas que é ressignificada como uma imagem densa, um fragmento histórico condensado que, quando analisado, revela relações múltiplas do passado com o presente (Benjamin, 2006, p. 576).

As mônadas são resultado de uma entrevista que foi gravada, transcrita e textualizada com o moçambicano Domingos Lusitaneo Pier Macuvele, de 39 anos, homem negro, professor e estudante de pós doutorado na área de engenharia química. Cada mônada conta uma parte da entrevista concedida.

Oficina temática para 6º ano: A África está em nós

A partir da unidade temática "Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)" (Brasil, 2018), foi criada a proposta temática para as oficinas "A África está em nós!". Para esta oficina, o objetivo seria despertar o interesse dos estudantes ao fato de quantas contribuições os povos africanos trouxeram para o Brasil. Para isso, foi utilizada a habilidade presente na proposta curricular de Itapema (ITEF06HI07.1) "Identificar e compreender a cultura material e as tradições quilombolas no âmbito regional em relação ao global" (Itapema, 2025, p. 271).

Tabela 1 - Oficina temática para o 6º ano

1. Aproximação da realidade/sensibilização	2. Aprofundamento e reflexão	3. Construção coletiva e compromisso
• Uso das mônadas onde Domingos fala de sua infância na África e Moçambique; • Divisão da turma em grupos de 4 colegas para leitura e discussão das mônadas; • A partir da leitura e discussão levantar os conhecimentos sobre a África e Moçambique. Localização no mapa projetado. • Realizar a conexão entre a língua (português) falada no Brasil e em Angola;	• Abordar a colonização e tráfico de escravos tecendo relações entre semelhanças e diferenças entre o Brasil e povos africanos nas rotas transatlânticas; • Refletir sobre os territórios quilombolas presentes em Santa Catarina apontados no mapa; • Pesquisar em uma lista de palavras de origem africana quais são faladas em nosso cotidiano e quais os alunos conhecem.	• A partir dos temas abordados e pesquisa dos estudantes, cada um escolhe uma palavra de origem africana e um elemento cultural e desenhar em uma folha de A4 dividida ao meio. • Com todos os desenhos prontos e com o auxílio da professora, recortar colar e montar um livro com os desenhos realizados pelos estudantes. • O livro foi exposto na mostra cultural e explicado pelos estudantes.
Duração: 04 aulas (45min)	Duração: 08 aulas (45min)	Duração: 08 aulas (45min)

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Oficina para o 7º ano: Reinos Africanos; máscaras e tecidos

Foi selecionado como conteúdo a ser trabalhado nas oficinas com o 7º ano, seguindo a proposta curricular municipal, os 'saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial'. No que diz respeito às habilidades pontuamos: (EF07HI03) "Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas" (Brasil, 2018, p. 423). Pretendendo elucidar a organização social africana antes mesmo do contato com os europeus, seriam abordados os reinos africanos, com a finalidade de valorizar suas organizações, traços culturais, religiosos e políticos.

Para os povos africanos, as máscaras têm um significado espiritual e religioso conforme constata a historiadora Domingues: "Desde tempos remotos, são usadas em celebrações, nascimentos, rituais de iniciação, colheita, funerais, casamentos, preparação da guerra, para curar doentes e outras situações" (2017, p. 02).

Tabela 2 - Oficina temática para o 7º ano

1. Aproximação da realidade/sensibilização	2. Aprofundamento e Reflexão	3. Construção coletiva e compromisso
•Uso das mônadas onde Domingos fala de sua experiência vivida na África e Moçambique; •Divisão da turma em grupos de 4 colegas para leitura e discussão das mônadas; •Levantamento de palavras ditadas pelo estudante sobre o que sabem sobre a África; •A partir das palavras levantadas promover discussão sobre a realidade geral dos reinos africanos e a ideia negativa que se tem sobre a África hoje,	• Assistir ao vídeo: "Cerimônia de máscaras dos Dogon, no Mali (https://youtu.be/whAY9R-_7ac) • Em grupos de 4 estudantes escrever e relatar os que acharam mais interessante no vídeo. • Abordar os estudantes com imagem projetada do mapa da África e destacar os países Africanos em que são mais usadas.	• A partir dos temas abordados e pesquisa a metade dos estudantes, cada um escolheu uma estampa com grafismo africano, tendo em consideração as tradições apresentadas e reproduziram a pintura em tecido; • A outra metade da turma reproduziu as máscaras africanas com material reciclado conforme o que foi abordado nas oficinas;
Duração: 04 aulas (45min)	Duração: 08 aulas (45min)	Duração: 08 aulas (45min)

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Oficina temática para o 8º ano: caminhos da escravidão.

Na proposta curricular de Itapema – SC o conteúdo do 8º ano a ser trabalhado foi: "A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão." Ademais, na BNCC a habilidade propõe:

> (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (Brasil, 2018, p. 425).

Durante essa oficina o ponto central foi escravidão. Entretanto, foi focado nas lutas e movimentos de resistência até o fim da escravidão e mesmo depois dela.

Tabela 3 - Oficina temática para o 8º ano.

1. Aproximação da realidade/sensibilização	2. Aprofundamento e reflexão	3. Construção coletiva e compromisso
• Uso das mônadas onde Domingos fala de sua chegada ao Brasil; • Divisão da turma em grupos de 4 colegas para leitura e discussão das mônadas; • Hora da escuta, momento em que os estudantes compartilham situações que viveram ou presenciaram de racismo e como se sentem em relação a isso.	• Analisar o documentário 'Rotas da escravidão', episódio 3; • Debate sobre a violência, colonização e escravidão; • Pesquisa guiada e confecção coletiva de um mapa mental com as principais características da escravidão.	• A partir da pesquisa dos estudantes cada trio descreveu com palavras ou desenhos em uma folha de A4 uma característica da escravidão. • Com todos os desenhos prontos e com o auxílio da professora, a turma montou um caminho com placas contendo o material elaborado.
Duração: 04 aulas (45min)	Duração: 08 aulas (45min)	Duração: 08 aulas (45min)

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Oficina temática 9º ano: Personalidades negras

Para trabalharmos nesta turma partimos do conteúdo proposto na BNCC (2018, p. 426): *"A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações."* Contribuindo com ela a habilidade (EF09HI03) *Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados* (Brasil, 2018, p. 427). O objetivo principal foi destacar a presença de pessoas negras cujas trajetórias foram silenciadas.

Tabela 4 - Oficina temática para o 9º ano

1. Aproximação da realidade/sensibilização	2. Aprofundamento e reflexão	3. Construção coletiva e compromisso
- Apresentação de imagens de personalidades negras. Após lançar a pergunta: "Você conhece alguma dessas personalidades? -Breve conversa inicial com base nas respostas dos alunos. - Leitura de trechos das mônadas separadas para cada dupla. - Fala dos educandos sobre o que sentiram ao fazer a leitura.	- Fala expositiva sobre o apagamento histórico e o conceito de identidade negra. - Leitura e debate sobre conceitos presentes no livro 'Como ser um educador antirracista", da autora Bárbara Carine, entre eles; -Racismo estrutural; -Branquitude; -Colorismo; -Lugar de fala.	- Estudantes se dividiram em duplas ou trios. - Cada grupo escolheu uma figura negra brasileira para pesquisar brevemente; - Criaram um Fanzine contando a história da personalidade negra; - A fanzine de cada grupo foi exposta na mostra cultural e explicada pelos estudantes.
Duração: 04 aulas (45min)	Duração: 08 aulas (45min)	Duração: 08 aulas (45min)

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

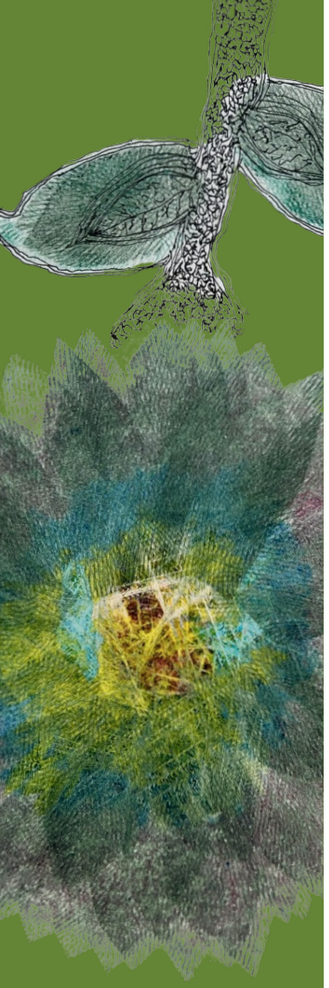
Considerações finais

A realização das oficinas nos possibilitou inúmeros aprendizados e vivências. Foi possível constatar, por parte dos alunos, como o racismo está presente em nosso cotidiano, e que, eles são peças valiosas para lutar por mudanças nas relações raciais. Em relação às oficinas do 6º ano, ao construir o livro gigante "A África está em nós," muitos estudantes aprenderam a dar crédito a quem é de direito. Como exemplo disso, ao reconhecer as palavras utilizadas em nosso vocabulário de origens africanas, alimentos e cultura, foi-se percebendo como essas contribuições foram fundamentais.

Em relação aos reinos africanos com o 7º ano não foi diferente. Para muitos alunos foi motivo de surpresa aprender quanta riqueza, tecnologia e conhecimento já havia na África do mundo antigo. Foi motivo de consternação perceberem o modo cruel das tentativas em apagar, desvalorizar e negativar toda essa riqueza cultural.

Nas oficinas com o 8º ano primamos por focar no movimento negro abolicionista, bem como nas formas de resistência e organização dos povos afro-diaspóricos. Foi importante passar pelo aprendizado do processo doloroso da escravidão, para assim, uma melhor compreensão do racismo estrutural, a fim de instigar a percepção da violência epistêmica, onde foi negado lugar ao conhecimento e cultura trazidos por estes povos.

Em relação às oficinas do 9º ano, podemos considerá-las como um grande presente. Ver alunos negros se reconhecendo nos personagens pesquisados e valo-



rizando suas trajetórias foi espetacular.

Por fim, mesmo que de modo pontual, as oficinas puderam contribuir para uma maior reflexão sobre o peso e o poder transformador que a educação tem. Partindo da perspectiva da educação intercultural crítica (Candau, 2013), é na escola que temos um campo fértil para o resgate dos processos de construção das identidades socioculturais, tanto individuais como coletivas, promovendo o diálogo entre os diferentes saberes.

Referências

DOMINGUES, Joelza Ester. **Máscaras africanas**: beleza, magia e significados. Ensinar História, 18 abr. 2017. Disponível em: https://ensinarhistoriajoelza.com.br/mascaras-africanas-beleza-magia-significados/. Acesso em: 5 ago. 2026.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofina l_site.pdf. Acesso em: 5 ago. 2026.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

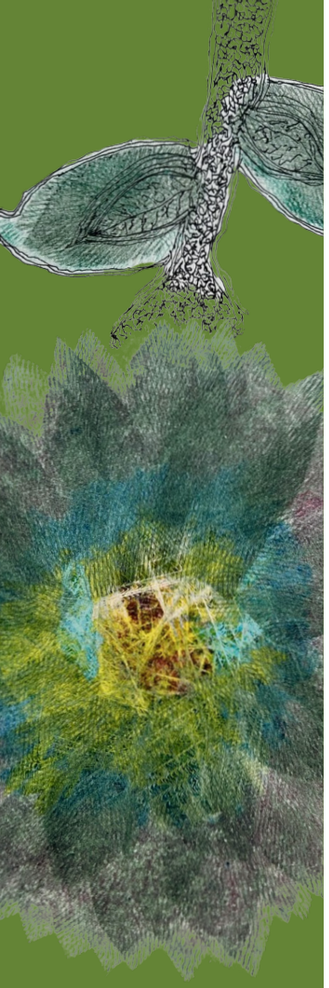
CANDAU, Vera M. F. Educación intercultural crítica: Construyendo caminhos. In: WALSH, Catherine**. Introducción**. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala. 2013. p. 145-164.

ITAPEMA (SC). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para o Ensino Fundamental**. Itapema, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**: para familiares e professores. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino:** O quê? Por quê? Como? ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In WALSH,C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala. 2013. p. 23-68



Educação Estética e Formação Docente na Educação Infantil: Experiência, Sensibilidade e Registros como Dispositivos Formativos

Janaína Pinheiro[112]
Josiane Carneiro de Souza Vieira[113]
Daniela Neto de Oliveira Peixer[114]

Introdução

A formação de professores tem sido amplamente debatida no campo educacional, superando a perspectiva restrita à transmissão de técnicas e conteúdos. Consolida-se, nesse contexto, a compreensão desse processo como fenômeno multidimensional, no qual experiências estéticas, sensíveis e reflexivas se entrelaçam na constituição dos saberes da docência (Nóvoa, 1992).

Nesse horizonte, a educação estética emerge como um campo potente para pensar a formação docente, ao considerar a sensibilidade, a percepção e a experiência como elementos constitutivos da prática pedagógica (Duarte, 2001; Larrosa, 2015; Ostetto, 2008). Contudo, ainda são incipientes as produções que articulam os saberes sensíveis à formação de professores, predominando abordagens centradas na transmissão de conhecimentos técnicos, o que evidencia a relevância e a pertinência do presente estudo.

Compreende-se por educação estética, no âmbito deste artigo, não a dimensão ornamental ou cenográfica dos espaços educativos, mas o processo de cultivo da sensibilidade humana o qual se constitui na e pela experiência (Duarte, 2001). O sensível, portanto, não é um elemento secundário da formação, mas parte constitutiva dela. Ao se envolver esteticamente com o mundo, o sujeito mobiliza percepção, afeto e pensamento de forma integrada, construindo significados sobre a realidade que vive e experiencia (Larrosa, 2015).

Nesse sentido, a formação docente não se restringe a espaços e tempos formais, mas se constitui no cotidiano da escola, nas interações, nas experiências vividas e nas reflexões produzidas a partir delas. É nesse processo que os registros pedagógicos adquirem centralidade: como dispositivos que tornam visível o cotidiano educativo, possibilitam ao professor nomear, interrogar e ressignificar sua prática, constituindo-se em instrumentos de formação e de produção de conhecimento (Ostetto, 2008). No que tange à formação docente, essa concepção implica reconhecer que os saberes da prática se constroem na interação com o contexto, com os pares e com as experiências vividas. As experiências estéticas, compreendidas nessa perspectiva, possibilitam ao docente ampliar sua percepção sobre o cotidiano escolar e favorecer processos reflexivos que ressignificam sua constituição

112 Mestranda em Educação pela Univille Bolsista Fapesc. Brasil. janainaifc40@gmail.com
113 Mestranda em Educação pela Univille Bolsista Fapesc. Brasil josianecarneiro09@gmail.com
114 Doutoranda em Educação pela Univali, Bolsista Fapesc. Brasil daniela.ne@hotmail.com

profissional (Duarte Jr., 2001; Nóvoa, 1992).

Neitzel e Carvalho (2013), em pesquisa empírica desenvolvida com professores da rede municipal catarinense, demonstraram que a participação em processos de formação estética interfere diretamente no fazer pedagógico do professor, transformando seu olhar sobre o cotidiano e deslocando sua concepção de arte da execução de tarefas para a produção de experiências.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo compreender como as experiências estéticas e os registros pedagógicos contribuem para a formação docente na Educação Infantil, investigando as relações entre experiência, sensibilidade e reflexão na constituição do professor como sujeito de sua própria prática.

Metodologia da pesquisa

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como relato de experiência com aproximações à perspectiva da pesquisa-formação, na medida em que articula o processo investigativo ao movimento de reflexão sobre a prática pedagógica. A pesquisa-formação, tal como concebida por Nóvoa (1992) e desenvolvida no campo da Educação Infantil por Ostetto (2017), ancora-se na compreensão de que investigar a prática e formar-se são processos indissociáveis: ao documentar e analisar o cotidiano, a professora também se constitui como sujeito reflexivo e estético.

A investigação foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil localizado em município catarinense, com uma turma de 18 crianças na faixa etária de 5 a 6 anos (Grupo Pré II). A experiência de educação estética foi conduzida por uma professora da própria instituição, em interlocução com duas pesquisadoras colaboradoras de outra unidade de ensino, as quais participaram da problematização e da análise das experiências ao longo do processo investigativo.

O corpus do estudo é constituído por registros pedagógicos produzidos pela professora regente no cotidiano escolar. Os registros foram elaborados de forma contínua ao longo das propostas e contemplam descrições interpretativas do cotidiano pedagógico, abrangendo momentos de acolhimento, propostas investigativas, experiências com elementos da natureza, exploração sensorial e práticas de expressão por meio do desenho. A professora foi orientada a registrar, além do que as crianças desenvolveram, também como elas reagiram, o que disseram, quais escolhas realizaram e quais situações as surpreenderam ou desafiaram, o que transformou o ato de registrar em ato reflexivo.

A análise foi conduzida de forma colaborativa entre a professora responsável pelas práticas e as pesquisadoras parceiras, por meio de encontros regulares de leitura, discussão e interpretação dos registros. Esse procedimento possibilitou que o olhar individual da professora fosse confrontado com outras perspectivas, ampliando a profundidade interpretativa.

Logo, o presente trabalho conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e do Conselho Nacio-

nal de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Análise e discussão dos resultados

A análise dos registros pedagógicos revela que a professora desenvolve um olhar sensível e intencional sobre o cotidiano escolar, reconhecendo nas práticas de documentação um potente instrumento de formação e de afirmação do protagonismo infantil. Em um dos registros produzidos ao longo da experiência investigativa, a professora descreve:

> Durante a mostra pedagógica realizada com as famílias, foram expostas, na sala da turma, as propostas desenvolvidas ao longo do planejamento de estudos, acompanhadas de fotografias das crianças durante a realização das atividades. Os registros permitiram às famílias acompanhar os processos vivenciados pelas crianças, evidenciando suas descobertas, interações e formas de participação nas experiências propostas. Ao observarem as imagens, muitas crianças compartilharam com os familiares e colegas lembranças e significados atribuídos às vivências, demonstrando entusiasmo ao se reconhecerem como participantes das experiências construídas no cotidiano da unidade educativa.

Assim percebe-se que esse dado evidencia que o registro pedagógico transcende sua função documental e se constitui como prática de visibilidade, torna pública cada experiências; das crianças, confere-lhes reconhecimento e afirma seu lugar como sujeitos ativos do processo educativo (Brasil, 2009).

A escolha de expor os portfólios no corredor da unidade, transformando o espaço coletivo em ambiente de narrativa e memória, revelando uma intencionalidade pedagógica e estética que dialoga com o que Manera (2022) denomina documentação como linguagem, isto é, como modo de conceder forma e visibilidade às experiências vividas. Ao observar as crianças compartilhando suas histórias com as famílias, a professora além de constatar um resultado, experiencia, ela própria, o sentido do que produziu, sendo atravessada por aquilo que Larrosa (2002, p. 22) define como “o que nos passa e nos toca”, evidenciando a indissociabilidade entre documentação, experiência estética e constituição docente.

Os registros evidenciam, ainda, o caráter investigativo das práticas pedagógicas desenvolvidas. Em um dos excertos analisados, a professora descreve uma proposta de exploração sensorial: “As crianças foram convidadas a explorar a caixa sem olhar, utilizando o tato para perceber texturas [...] levantando hipóteses.”

A partir disso, o dado apresenta uma prática que concebe a criança como sujeito ativo, curioso e produtor de conhecimento, em consonância com o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem ao afirmar que as experiências devem promover o conhecimento de si e do mundo por meio da exploração e da interação (Brasil, 2009).

A proposta de explorar a caixa sem o recurso da visão convoca o corpo em sua integralidade, mobilizando a percepção tátil como forma legítima de conhecer, o que Duarte Jr. (2001) denomina saber sensível, aquele que se constitui no contato direto e corporal com o mundo, anterior e irredutível à elaboração conceitual.

Ao planejar e documentar essa experiência, a professora não apenas organizou uma proposta pedagógica: desenvolveu, ela própria, um olhar investigativo e sensível sobre o cotidiano, sendo afetada pelo mesmo processo que propôs às crianças.

Esse movimento confirma o que Neitzel e Carvalho (2013) demonstraram empiricamente: a experiência estética interfere no olhar do professor sobre o cotidiano, produzindo uma sensibilidade que se traduz diretamente na qualidade das práticas que ele organiza. É na medida em que a professora se permite sentir, observar e registrar que ela se constitui como sujeito de sua própria prática (Larrosa, 2002; Novoa, 1992).

Ao registrar, o professor revisita suas ações, identifica sentidos, problematiza escolhas e constrói novas compreensões sobre sua prática. Esse movimento dialoga com Nóvoa (1992), para quem a formação docente se constrói a partir da reflexão sobre a própria experiência, sendo o professor sujeito ativo e não mero destinatário de processos formativos externos.

Os registros analisados neste estudo evidenciam exatamente esse percurso: ao documentar as experiências estéticas vividas com as crianças, a professora não descreve apenas o que aconteceu, mas produz sobre o vivido um olhar reflexivo que transforma sua compreensão da prática e de si mesma como docente.

Nessa perspectiva, os registros pedagógicos se configuram como dispositivos formativos de natureza reflexiva e investigativa. Conforme Ostetto (2008), o registro ultrapassa a função de documentação e se constitui como prática de reflexão e produção de conhecimento sobre o cotidiano educativo.

Essa dimensão formativa do registro articula-se diretamente ao objetivo deste estudo: é por meio do ato de registrar que a professora torna visível não apenas o desenvolvimento das crianças, mas o seu próprio processo de constituição como sujeito de sua prática, evidenciando a indissociabilidade entre experiência estética, documentação e formação docente.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender como as experiências estéticas e os registros pedagógicos contribuem para a formação docente na Educação Infantil, investigando as relações entre experiência, sensibilidade e reflexão na constituição do professor como sujeito de sua própria prática. A análise dos registros produzidos ao longo da experiência investigativa permitiu evidenciar que essas dimensões não se apresentam de forma isolada, mas se constituem de maneira articulada e interdependente no cotidiano pedagógico.

Os dados revelam que a experiência estética, compreendida para além de sua dimensão ornamental, configura-se como condição constitutiva da formação docente. Ao propor experiências que convocam a percepção, a imaginação e a sensibilidade das crianças, a professora é simultaneamente afetada por aquilo que propõe, sendo atravessada pelas mesmas experiências que organiza e documenta. É na medida em

que o sujeito se permite sentir e ser tocado pelo que acontece que se produz formação.

Os registros pedagógicos emergem, nesse processo, não como instrumentos burocráticos de documentação, mas como dispositivos reflexivos que tornam visível o cotidiano educativo e possibilitam ao professor nomear, interrogar e ressignificar suas ações. Ao registrar, a professora revisita o vivido, problematiza escolhas e constrói novas compreensões sobre si mesma e sobre sua prática, evidenciando que a formação docente se dá não apenas em espaços formais, mas no próprio movimento de pensar e documentar o cotidiano.

No que se refere às crianças, os dados evidenciam uma concepção de criança como sujeito ativo, curioso e produtor de conhecimento, cujas experiências merecem ser documentadas, visibilizadas e celebradas. A amostra pedagógica revelou o potencial formativo do reconhecimento público das experiências infantis: tanto as crianças, que se perceberam protagonistas de sua própria história, quanto a professora, que experienciou o sentido daquilo que produziu, foram transformadas pelo processo.

As análises desenvolvidas apontam para a necessidade de que os processos de formação docente incorporem a dimensão estética e sensível como eixo estruturante, superando modelos centrados exclusivamente na transmissão de conhecimentos técnicos. Formar professores para a Educação Infantil implica cultivar a capacidade de perceber, sentir e se relacionar esteticamente com o mundo e com as crianças, condição sem a qual a prática pedagógica corre o risco de se reduzir à execução de tarefas esvaziadas de sentido

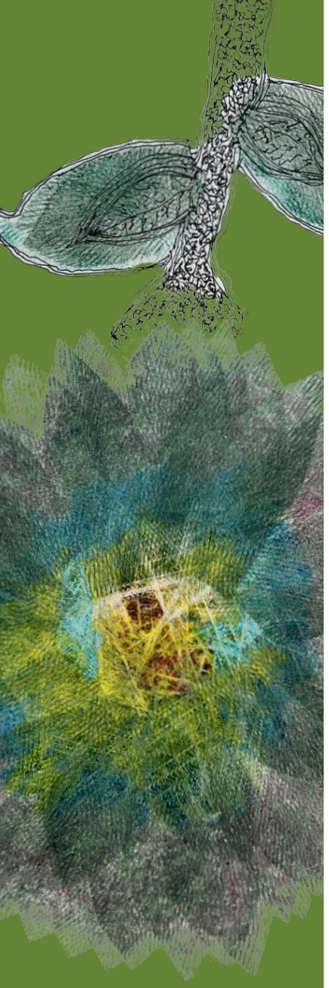
Por fim, este estudo não pretende encerrar o debate, mas contribuir para ampliar a compreensão sobre o papel das experiências estéticas e dos registros pedagógicos na constituição do professor como sujeito reflexivo e sensível. Novos estudos que aprofundem essa relação em diferentes contextos da Educação Infantil e em distintas etapas da formação docente são não apenas pertinentes, mas necessários para o avanço do campo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação UNICAMPI, Campinas, SP: [s.n.], 2000. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/197855.

BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponivel em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=html&lan g=pt

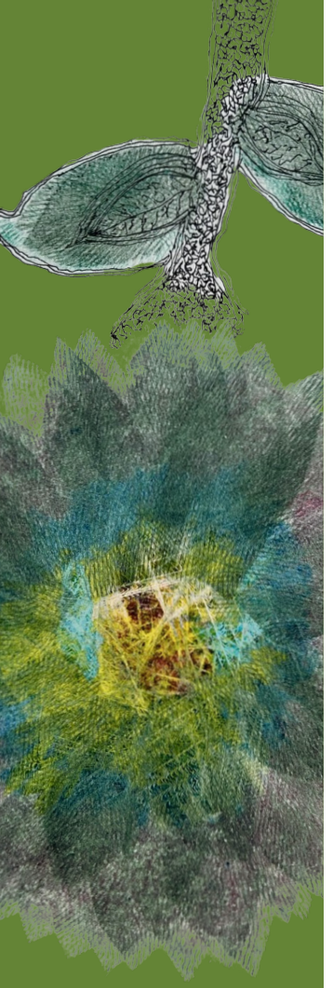


LARROSA BONDÍA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MANERA, Lorenzo. Arte e educação estética em Reggio Emilia Abordagem, **Educação** 3-13, 2022. DOI: 10.1080/03004279.2022.2052230. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052230

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponivel em: https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/ed158b28-ca37-4d-65-99e9-feaccbdb2a61

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros em educação infantil**: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2008.Disponível em: https://amnoroeste.org.br/uploads/sites/566/2023/05/1643439_Ostetto.pdf



Arte na Educação Infantil: Imaginar, Criar e Expressar-se

Míriam Fernanda dos Santos[115]
Karla Raquel Lima Pereira[116]
Aline Sommerhalder[117]

Introdução

A arte está presente na sociedade em diferentes cenários (escola, família, ruas, praças, museus), sendo manifestada em pinturas, desenhos, dança, teatro, escultura, etc. A sua dimensão é entrelaçada com a própria vida. Portanto, arte e vida são dois elementos não dicotomizantes, o que permite discuti-la, no contexto da educação infantil, como potencializadora de aprendizagens às crianças e tendo em vista outras possibilidades educativas que pode promover. O estudo objetivou analisar, a partir de um estudo bibliográfico, a dimensão artística como um fazer no cotidiano da educação infantil.

Essa dimensão, segundo Malaguzzi (1983) deve se expressar em, metaforicamente, "cem linguagens", em que cada linguagem possui especificidades que, ao desenvolver-se plenamente, enriquece as demais diante da inteireza humana e sua relação com o ambiente. Essa ideia se vincula com o princípio da continuidade da experiência, ou "*continuum* experiencial", em que "toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes" (Dewey, 1979, p. 26).

As diferentes linguagens artísticas se desenvolvem quando há promoção de experiências que estabelecem conexões entre si, "cada linguagem deve ser tratada pelos adultos, em conjunto com as crianças, na sua riqueza estrutural e expressiva" (Vecchi, 2017, p. 47); o que nos direciona para a compreensão de que a escola deve ser um lugar onde seja oportunizada, por meio da mediação docente intencional, tais experiências, de modo a permitir às crianças ter um contato crítico com os diversos instrumentos e conhecimentos acumulados ao longo do tempo pelas culturas, ampliando seus horizontes artísticos e científicos.

A criticidade referida está na não fragmentação da realidade, propiciando que esta seja vista como integrada e dinâmica, suscetível a constantes indagações, pois "a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (Freire, 2023, p. 56-57).

Reconhecer o potencial artístico das crianças, ao valorizar suas linguagens, implica também compreender que elas são criadoras do seu fazer, exigindo uma es-

115 Mestranda em Educação. Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos/SP. Brasil. E-mail: miriam.santos@estudante.ufscar.br.
116 Doutoranda em Educação. Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos/SP/Brasil. E-mail: karlaraquellp@hotmail.com.
117 Doutora em Educação Escolar. Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos/SP/Brasil. E-mail:sommeraline1@gmail.com

cuta atenta de suas criações. No entanto, o ato de criar não surge do vazio, mas tem por base a imaginação, que é uma função psíquica superior formada pela internalização de imagens externas, ou seja, o processo de criação se dá quando combinamos no nosso cérebro, por conta de sua plasticidade, imagens novas com as já existentes, produzindo algo totalmente original (Vigotski, 2001). A arte na educação infantil, diante disso, é um aliado para o desenvolvimento imaginário e criativo da infância.

Nas próximas seções, serão abordadas a metodologia do estudo, a discussão dos resultados e as considerações finais.

Metodologia da pesquisa

O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2008), busca analisar materiais pré-existentes, como livros, teses, dissertações e artigos científicos, o que auxilia no preenchimento de uma lacuna presente na literatura ou possibilita ao pesquisador(a) um aprofundamento e uma aproximação ao tópico selecionado.

O(a) pesquisador(a), como postulado por Lakatos e Marconi (2003), quando realiza a pesquisa bibliográfica não objetiva a repetição de um determinado conhecimento, mas o encontro de novas respostas e perspectivas a partir da análise crítica dos materiais previamente selecionados.

Houve um recorte temporal situado entre 2021 e 2025 para a busca de estudos mais recentes publicados. Foram utilizadas combinações de descritores em base de dados nacionais para encontrar os artigos, as dissertações e as teses que se relacionassem com a temática do estudo. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os descritores "Arte, Educação Infantil, prática docente", foram encontrados 60 relatórios de pesquisas (dissertações ou teses). Na sequência, com "Arte, Educação Infantil, experiência educativa" apareceram 21 trabalhos. Já "Arte, Criança, Educação Infantil" foram encontrados 118 trabalhos. Estabelecemos critérios de inclusão e de exclusão para selecionar os estudos que tinham relação com a proposta (Quadro 1). Após esse atributo, apenas 5 trabalhos permaneceram para análise.

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão

Critério de inclusão	Critério de exclusão
• Versar a dimensão artística na educação infantil; • Estar no recorte de tempo disposto.	• trabalhos que abordam apenas uma linguagem da arte, como: somente dança, ou pintura ou desenho etc; • Atividades lúdicas, mas não artísticas; • Pesquisas não atreladas à educação infantil..

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Posteriormente, foi realizada uma busca por artigos no portal de Periódicos

da CAPES. Com os descritores "Arte, Educação Infantil, prática docente" foram detectados 96 artigos; com "Arte, Criança, Educação infantil", 439 produções. Após a aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão, restaram apenas três artigos.

O quadro 2 (a seguir) indica os textos selecionados e que foram tratados sob a ótica de categorização de Bardin (2016) com a aplicação ainda das etapas de leitura de Salvador (1986): leitura de reconhecimento (localização); leitura exploratória (verificação); leitura seletiva (seleção); leitura reflexiva e/ou crítica (sistematização); e leitura interpretativa (articulação entre os elementos constituintes da pesquisa).

Quadro 2 - Artigos, dissertações e teses

ANO	TÍTULO	AUTORIA	MODALIDADE
2022	Crianças e arte: encontros para abrir as janelas à dimensão estética da prática docente	Gilvânia Maurício Dias de Ponte; Rayffi Gumercindo Pereira de Souza; Fernanda de Lourdes Almeida Leal	Artigo
2023	A prática artística na educação infantil em tempos de pandemia	Juliana Maria Ebert Muller; Marinês Da Silva; Ana Paula Batista Araujo	Artigo
2024	Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes	Luciana Esmeralda Ostetto	Artigo
2021	Arte, infância e práticas pedagógicas na educação infantil: narrativas de professoras de arte	Iasmim Cavalcanti Caballero Lira	Dissertação
2021	Representações sociais do ensino da arte por professoras da educação infantil	Ana Paula dos Santos Leite	Dissertação
2022	Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil	Maíra Dellazeri Cortez	Dissertação
2023	A docência de arte na educação infantil em tempos de pandemia: percalços e conquistas	Cíntia dos Santos Magalhães	Dissertação
2023	O ateliê na escola da infância em reggio emilia: espaço e ambiente potencializador do pensamento criativo da criança	Adriana Camila Machado Da Rocha (2023)	Tese

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Análise e discussão dos resultados

A partir das leituras realizadas sob a ótica de Salvador (1986) e da Análise de

Conteúdo (Bardin, 2016), os achados foram categorizados em: 1 - “Entrelaçamento entre dimensão artística e a estética”, 2 - “Formação docente” e 3 - “Espaços, organização, tempos e materiais”. Na primeira categoria, Lira (2021), Ponte, Souza e Leal (2022); Muller, Silva e Araújo (2023); e Ostetto (2024) suscitam, ao abordarem acerca de práticas pedagógicas no contexto de educação infantil, a arte como potencializadora da formação estética quando atrelada à intencionalidade docente a partir de uma escuta sensível.

A escuta, segundo Rinaldi (2024), corresponde ao movimento de observar, questionar, documentar/registrar, refletir e interpretar o cotidiano das crianças nos seus processos de aprendizado. Não é apenas estar junto às crianças, mas concebê-las como seres sociais que sabem escutar e querem ser escutados.

> Esse “contexto de escutas plurais” da professora, mas também do grupo de crianças e do individual, que pode escutar e se escutar, muda a relação ensino-aprendizagem, levando a centralidade para a aprendizagem, ou melhor, para as autoaprendizagens das crianças e para a aprendizagem que o grupo de crianças e dos adultos realiza (Rinaldi, 2024, p. 70).

Os estudos também salientaram que o aprender artístico contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade podendo resultar na promoção da autonomia, da criticidade, da expressão de pensamentos e emoções, e, consequentemente, na construção de conhecimentos significativos.

Quanto à segunda categoria, “Formação docente”, as lacunas formativas das professoras que atuam nas escolas infantis quanto às linguagens artísticas foi uma discussão bastante presente em parte desses estudos, como em Leite (2021), Lira (2021), Cortez (2022) e Magalhães (2023), uma vez que estão pautadas em dois aspectos que se coadunam: a precarização e estigmatização docente na educação infantil e a marginalização da arte no cotidiano educacional.

Leite (2021) destaca que a arte ainda é enquadrada em um tempo restrito na educação infantil, sendo vista, muitas vezes, como momento da “bagunça”, da recreação, da distração da mente e do corpo (em horários não sérios de estudo dos fazeres escolares), o que afeta a ampliação por parte das crianças de um repertório artístico que a possibilite se constituir criticamente. Tal achado dialoga com Cortez (2022) ao mencionar a fragmentação, a rigidez de horários e os conteúdos programados vinculados à Arte, contradizendo a promoção de experiências de forma integral discorridas na última Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entretanto, nesses documentos também existe uma lacuna quanto ao fazer artístico, deixando-o, nas entrelinhas, como constituinte dos princípios estéticos das propostas pedagógicas. Não há uma concepção de Arte explícita, o que pode reforçar concepções inatistas, espontaneístas e/ou conteudistas quando sustentadas por conhecimentos lacunares, de senso comum ou de experiências escolares prévias que as professoras já possuem e, como há um curto horário específico para Arte e seu planejamento, além da rotatividade docente, o diálogo entre as professoras fica

comprometido sobre as diferentes concepções do que é arte e de como trabalhar com ela (Lira, 2021; Magalhães, 2023).

Comumente, ainda deparamo-nos com práticas pedagógicas que contrapõem-se com uma perspectiva de Arte como processo de humanização da criança, no sentido de esta se apropriar da cultura acumulada e objetivar-se nela, originando aprendizagens; assim como "a arte acompanha o ser humano desde sua origem, por meio das danças rituais, dos artefatos de barro e dos primeiros escritos e pinturas nas cavernas" (Cortez, 2022, p. 11), sendo pertinente para a expressão, modificação e compreensão da realidade.

Mas essa apropriação e objetivação também necessita perpassar a professora, tornando-a competente para criar condições de aprendizagem às crianças. O processo educativo é uma dialeticidade entre educar-se como professora ao mesmo tempo que se está educando a criança, pois "[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 2023, p.25).

Na última categoria, "Espaços, organização, tempos e materiais", Magalhães (2023) e Muller, Silva e Araújo (2023) discutem os desafios de promover experiências artísticas adaptadas para o período pandêmico da Covid-19, onde o uso tecnológico era a ferramenta de comunicação entre professores(as) e crianças. Contudo, tais recursos eram, em muitas situações, escassos, comprometendo o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A carência de materiais na educação infantil é um desafio que não se limitou à pandemia. Como aponta Leite (2021), essa é a realidade de muitas escolas nas quais as práticas docentes são direcionadas por tal disponibilidade material em conjunto a uma estrutura física precária, o que diverge com uma concepção de ensino da Arte baseada na necessidade de as crianças terem contato com variadas experiências que contribuem para a sua formação humana crítica.

A precarização de práticas artísticas com as crianças nas escolas, em especial as públicas, é uma forma, conforme Cortez (2022), de manter a "homogeneização da Arte" nos grupos econômicos favorecidos, ou seja, a arte com função utilitarista de *status quo.* O acesso a espaços e materiais que oportunizam a educação artística e dos sentidos, ademais da formação crítica, são dificultados e/ou negados para que haja a permanência do sistema desigual vigente e sua aversão à educação democrática.

Para que o espaço seja organizado sob o prisma da concepção democrática, Rocha (2023) e Lira (2021) evidenciam os ateliês, de inspiração da Abordagem Reggio Emilia, como contextos de aprendizagem e criatividade, pois estão fundamentados em uma imagem de criança ativa, competente e com potencial criativo, além de ser reconhecida como cidadã com direitos de intervir, opinar e participar socialmente.

Os textos selecionados se aproximam ao refletirem o lugar da arte no contexto das escolas infantis como relevante para a educação das crianças, uma vez que é uma linguagem potencializadora do pensamento divergente (Rodari, 2010), em que a criança problematiza o seu entorno, levanta hipóteses, constrói e expressa aprendi-

zagens pelo estabelecimento de relações vivenciadas, seja com seus pares, professores(as), materiais e/ou espaço.

Considerações finais

O estudo alcançou evidenciar reflexões que colocam a Arte como indispensável para o processo educativo das crianças, já que ela pode contribuir para a formação de uma consciência crítica quando trabalhada mediante práticas pedagógicas voltadas à exploração, à experimentação, ao questionamento e outros aspectos que oportunizem a criança estar em relação constante com o mundo no qual está inserida. Isso exige comprometimento não apenas do(a) docente e demais sujeitos escolares, como também do Poder Público quanto à oferta de estrutura física, material e de profissionais especializados nas escolas públicas brasileiras.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

CORTEZ, M.D. **Arte e educação:** um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6. ed.– São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEITE, A. P. S. **Representações sociais do ensino da arte por professoras da educação infantil.** 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano, políticas sociais e formação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

LIRA, I. C. C. **Arte, infância e práticas pedagógicas na Educação Infantil:** narrativas de professoras de arte. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MAGALHÃES, C. S. **A docência de arte na educação infantil em tempos de pandemia**: Percalços e conquistas. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.

MALAGUZZI, L. L'educazione dei cento linguaggi dei bambini. **Zero-sei,** n.4/5, p. 4-7, 1983.

MULLER, J. M. Et; SILVA, M.; ARAÚJO, A. P. B. A prática artística na educação infantil

em tempos de pandemia. **Revista da FUNDARTE**, v. 55, n. 55, p. 1-16, 2023.

OSTETTO, L. E. Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, p. 1-24, 2024.

PONTES, G. M. D; SOUZA, R. G. P; LEAL, F. L. A. Crianças e arte: encontros para abrir as janelas à dimensão estética da prática docente. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 24, n. 24, p. 1069-1086, 2022.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutando, pesquisando e aprendendo. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

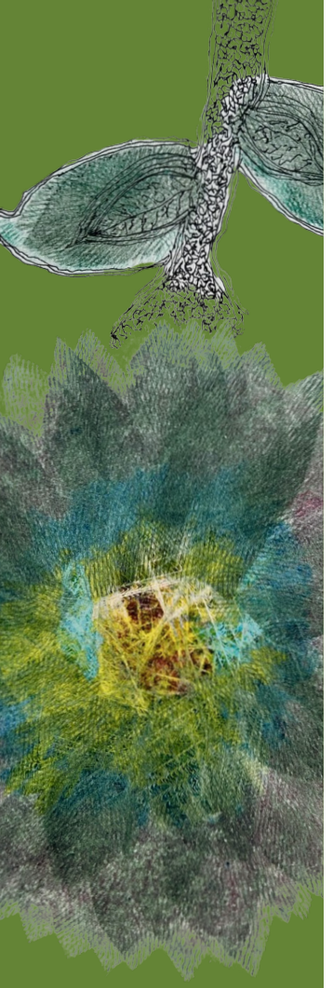
ROCHA, A. C. M. **O ateliê na escola infância em Reggio Emilia**: espaço e ambiente potencializador do pensamento criativo da criança. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023.

RODARI, Gianni. Immaginazione, creatività, scuola. In: RODARI, Gianni. **Grammatica della fantasia:** introduzione all'arte di inventare storie. Torino: Einaudi, 2010.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica:** elaboração de trabalhos científicos. 11. ed., rev. e atual. Porto Alegre: Sulina, 1986.

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

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia:** ensayo psicológico. México: Coyoacán, 2001.



Qual é o teu Paraíso? a Arte como Potência para a Educação Estética na Formação de Professoras/Professores da Educação Infantil[118]

Gesiele Reis[119]

> [...] Que a importância de uma coisa
> há que ser medida pelo encantamento que a coisa
> produza em nós (Barros, 2016, p. 152).

Introdução

Em 2012, durante uma aula de Mestrado, uma professora cuja trajetória foi profundamente marcada pela literatura apresentou à turma a poesia de Manoel de Barros. Ela propôs uma imersão na obra do poeta por meio da exibição de um filme[120] que retratava sua vida e sua produção poética. Nesse contexto, a força poética das palavras de Manoel de Barros mobilizou intensamente Reis (2024), sobretudo quando ela permitiu suspender explicações estritamente racionais e abriu espaço para uma experiência em que corpo e pensamento permanecessem indissociáveis. Dessa forma, Reis (2024) tornou possível uma experiência pensante com literatura.

Em diálogo com Heidegger (2018), pode-se compreender essa relação como decorrente do encontro com a "coisa" que se apresenta ao sujeito. No âmbito dessa experiência estética, a "coisa" que vai ao encontro de Reis (2024) manifesta-se nas palavras do texto literário, que permitiram que ela adentrasse a obra, contemplá-la e refletir sobre a potência poética que cada palavra carrega. Assim, a literatura conduziu Reis (2024) a novos lugares de pensamento e sensibilidade, instaurando um movimento estético que, a cada leitura, abre novos caminhos e possibilita percursos ainda desconhecidos.

Essa perspectiva dialoga com Heidegger (2018), para quem a "palavra-guia" constitui um elemento capaz de colocar o sujeito a caminho da experiência. Dessa forma, o ato de *fazer uma experiência estética* é um caminhar entrecruzado em que o ser humano se dispõe aos encontros, ou seja, é estar a caminho de um movimento que destoa do hábito, da linearidade, é a anunciação de outras vias, um "caminhoar" (Heidegger, 2018).

Considerando que Schiller (2011) defende que a arte é potência para a educação estética, este estudo tem como objetivo discutir a potência da arte para a educação estética na formação de professoras/professores da Educação Infantil. Este trabalho é fruto da pesquisa doutoral de Reis (2024), uma tese (auto)biográfica

118 Pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de concessão de bolsas de estudo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc).

119 Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí - Univali. Brasil. gesiele.reis@outlook.com

120 ***Só dez por cento é mentira***. Filme disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0. Acesso em: 20 jan. 2024.

atravessada pela literatura. Há, nela, uma dança entre o objeto de pesquisa e a leitura do literário.

Metodologia

A Pesquisa Narrativa Autobiográfica de Clandinin e Connelly (2011) caracteriza-se pela abertura a percursos múltiplos e não lineares, permitindo que histórias, memórias e experiências sejam tecidas ao longo do processo investigativo, afinal, "Histórias estão sempre a caminho, no meio, em construção, porque a experiência está sempre a caminho" (Clandinin, 2018, p. 19, tradução própria). Nessa perspectiva, a pesquisa transita entre diferentes caminhos, articulando narrativas pessoais a notas de campo, documentos, materiais audiovisuais e outros elementos produzidos ou encontrados no contexto investigado. A narrativa (auto)biográfica possibilita movimentos de criação e interpretação que ampliam as formas de compreender a experiência humana.

A metodologia de Pesquisa Narrativa Autobiográfica foi escolhida para este estudo porque "[…] Ela é indicada para professoras pesquisadoras/ professores pesquisadores que desejam desenvolver suas pesquisas, tendo como objeto de estudo a história e a experiência da professora/do professor" (Reis, 2024, p. 60).

Sendo assim, o critério para o desenvolvimento deste estudo é a experiência estética pensante que atravessou a pesquisa de Reis (2024), um movimento de encontros, estranheza, contemplação, reflexão sobre o mundo vivido e de retorno a si... um movimento de educação estética.

Resultados

Para Barros (2016) as coisas importantes são aquelas que afetam o ser humano de modo singular, produzindo encantamento e transformando sua maneira de perceber o mundo. Nessa mesma direção, a literatura revela-se como uma arte que propõe ao leitor outros modos de existir e de se relacionar consigo mesmo e com o mundo vivido.

Em "A arte de ler ou como resistir à adversidade", Petit (2009), destaca a atuação de uma mediadora cultural do grupo "A Cor da Letra", que em um encontro realizou a leitura em voz alta de um texto para jovens de um bairro popular de Buenos Aires. O texto abordava a descoberta de paraísos pessoais e, ao final, a mediadora questionou os participantes sobre a existência de um espaço semelhante em suas vidas. A leitura desse episódio provocou reflexões que ultrapassaram a realidade daqueles jovens e suscitaram questionamentos sobre a própria experiência leitora de Reis (2024, p. 25): "[…] Qual é o meu paraíso? Qual é o teu paraíso? Em outras palavras: O que te transporta para um outro lugar? Ou, ainda: O que te coloca a caminho de uma experiência estética? Qual é a palavra que te guia?"

Nessa perspectiva, compreende-se que o paraíso pessoal pode ser encontrado na experiência vivida com a arte. Tal compreensão aproxima-se da reflexão de

Heidegger (2018), para quem a palavra-guia não se configura como uma explicação linear da "coisa", mas como uma relação com aquilo que vem ao encontro do ser humano. Na relação com a literatura, Reis (2014) narra um encontro com as palavras dos textos literários lidos por ela e com as possibilidades de sentido que delas emergem. Com isso, compreende-se que Reis (2024) é convidada a interrogar o texto, a percorrer novos caminhos e a deslocar-se para outros lugares simbólicos sem abandonar o espaço físico em que se encontra. Nesse processo, não apenas interpreta a obra, mas também é atravessada por ela.

Baseada nos estudos em Heidegger (2018), Reis (2024, p. 39) afirma que "[…] *fazer uma experiência estética* é diferente de uma vivência do cotidiano, porque se trata de uma relação de afetamento, de contemplação e de reflexão com a "coisa". Dessa forma, a arte é potência para a educação estética, e a experiência estética é uma prática de cuidado de si porque implica em estar atento a si mesmo, uma inquietude (Foucault, 2006).

O Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, da Univali, desenvolve estudos sobre educação estética no campo artístico e educacional. Considerando a experiência estética como uma prática de cuidado de si e a arte como potência para a educação estética (Reis, 2024), a professora pesquisadora alinhavou a pesquisa, criando pontos de encontros com investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa "Cultura, Escola e Educação Criadora", bem como por achados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (recorte temporal de 2012-2021), e proposições de atravessamentos estéticos.

O estudo de Neitzel e Carvalho (2011), investigou o impacto de vivências artísticas na prática pedagógica de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. As autoras defendem que a inserção da arte na formação docente favorece a educação estética, pois o professor que experiencia a arte como fruidor e criador amplia sua forma de perceber o mundo (Neitzel; Carvalho, 2011). Embora as pesquisadoras utilizem o termo "formação estética", os estudos posteriores do grupo passaram a privilegiar a expressão "educação estética", fundamentada em Schiller (2011), por compreendê-la como um movimento contínuo de unificabilidade entre sensibilidade e pensamento.

A pesquisa de Uriarte (2015) também contribui para este diálogo ao defender que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) constitui-se como espaço de mediação cultural, promovendo a formação estética, artística e política de professores em formação inicial e continuada. Por meio de encontros de formação estética fundamentados na cartografia, a autora evidencia que experiências artísticas e processos de mediação cultural ampliam o acesso à educação dos sentidos e fortalecem uma prática educativa estética desde a Educação Infantil.

Na mesma direção, Cé Soares (2016) sustenta que a escola possui potência para constituir-se como espaço cultural e artístico por meio da formação estésica e da mediação cultural. A pesquisa evidencia que a educação estética deve envolver toda a comunidade escolar e defende um currículo que priorize a cultura e o refina-

mento da sensibilidade, favorecendo processos de humanização e o estabelecimento de parcerias entre a escola e instituições culturais.

A pesquisa de Bittencourt (2021) investigou como a educação estética ressoa no fazer pedagógico de professores da Educação Básica e concluiu que experiências estéticas vivenciadas na formação docente repercutem nas práticas desenvolvidas em sala de aula. A autora argumenta que a arte precisa ultrapassar os espaços culturais convencionais e tornar-se acessível na escola, não como instrumento técnico, mas como possibilidade de contemplação, reflexão e fruição. Entre os resultados da pesquisa, destaca-se que professoras e professores sensibilizados pelas manifestações artísticas tendem a reverberar essas experiências junto aos estudantes, razão pela qual recomenda a inserção da educação estética nos programas de formação docente.

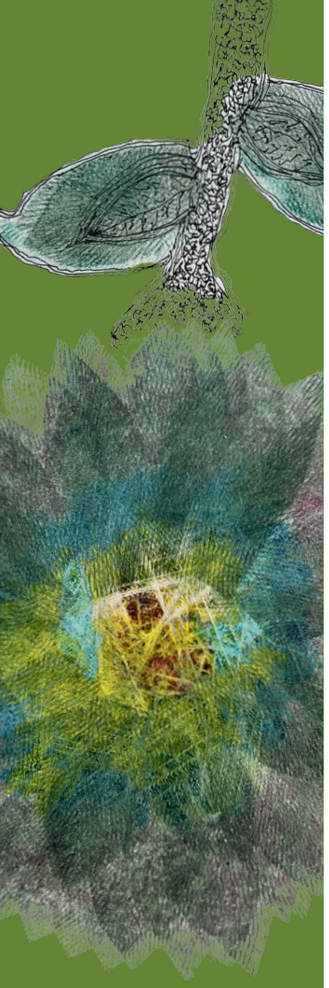
Em conjunto, as pesquisas de Neitzel e Carvalho (2011), Uriarte (2015), Cé Soares (2016) e Bittencourt (2021) convergem ao evidenciar que a educação estética deve integrar o cotidiano da Educação Básica e que a arte constitui um potente caminho para esse processo. As investigações reforçam, ainda, a importância de incluir a educação estética, a nutrição estética e a experiência estética na formação inicial e continuada de professores, gestores e demais profissionais da educação, considerando que tais experiências repercutem diretamente na constituição da escola como espaço de sensibilidade, criaç ão e formação humana.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (recorte temporal de 2012 a 2021), foram selecionadas pesquisas a partir da aproximação teórica com os principais autores de Reis (2024), da compreensão da arte como potência para a educação e a experiência estética e da defesa do desenvolvimento integral da criança. Nesse conjunto, Scartazzini (2012) evidencia que a educação estética, desenvolvida por meio de oficinas com diferentes linguagens artísticas, favorece a formação humana e amplia a reflexão docente sobre si, o outro e o mundo.

Na mesma perspectiva, Corrêa (2018) demonstra que experiências corporais, sensoriais e artísticas potencializam novas formas de pensar, sentir e agir, defendendo uma formação que reconheça a integralidade do ser humano. Silva (2019) reforça que a ampliação dos repertórios culturais e artísticos dos professores favorece a criação de experiências estéticas para as crianças, enquanto Mello (2021) compreende a cidade como espaço de formação estética, evidenciando que as memórias relacionadas à arte, à cultura e à natureza ressignificam a prática pedagógica e ampliam as possibilidades de acesso das crianças aos espaços culturais.

Também voltadas à formação docente, Lisboa (2019) e Americano (2019) destacam a arte como elemento estruturante da experiência estética. Lisboa (2019) demonstra que a documentação pedagógica amplia a sensibilidade, fortalece as relações de alteridade e atribui novos sentidos à prática educativa, ao passo que Americano (2019), por meio da A/r/tografia, evidencia que a arte favorece processos de criação, reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas.

No âmbito das políticas curriculares, Ghidini (2020) conclui que os campos de



experiência da BNCC[121] favorecem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças quando articulados à participação infantil, à interação e à intencionalidade pedagógica, ressaltando a importância da formação docente. Em diálogo com essa discussão, Medeiros (2021) reconhece o desenvolvimento humano como direito educativo na BNCC, mas alerta que a organização linear dos objetivos pode enfraquecer a concepção de experiência e favorecer práticas prescritivas.

Por fim, Paula (2021) e Moraes (2021), inspiradas na Abordagem de Reggio Emilia, afirmam a documentação pedagógica como prática de escuta e valorização das experiências infantis. Enquanto Paula (2021) destaca a criança como protagonista de suas aprendizagens, Moraes (2021) evidencia a fotografia e as mini-histórias como instrumentos de documentação, reflexão e valorização das narrativas e modos de ser das crianças.

Em conjunto, essas pesquisas convergem ao defender a arte como potência para a educação estética na formação de professoras/professores da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que reafirmam a criança como protagonista de seus processos de aprendizagem, valorizando suas experiências, narrativas, memórias e formas de participação nos contextos educativos.

Considerações finais

As pesquisas analisadas junto à tese de Reis (2024) reconhecem a arte como potência para educação estética na formação de professoras e professores da Educação Infantil. Isso porque a relação com a arte possibilita a reflexão, a criação e a transformação de si.

Educado esteticamente, o ser humano percebe o mundo fora de si mesmo e tem um pensamento autônomo e criativo no mundo vivido (Schiller, 2011). A educação estética na formação docente inicial e contínua contribui para o cultivo da inteireza (razão e sentidos) da criança; e uma professora/um professor continuamente educado esteticamente ressoa no cotidiano da Educação Infantil com mediações sensíveis, voltadas à inteireza do humano.

Assim, a investigação inscreve-se na defesa de uma formação docente que reconhece a experiência estética com a arte capaz de afetar a professora/ o professor para, consequentemente, ampliar as possibilidades de encontro, escuta e criação com as crianças. Afinal, como indicam Heidegger (2018) e Foucault (2006), é na relação viva com a arte, com o outro e consigo mesmo que o ser humano se coloca a caminho da experiência, encontrando, nesse percurso, novas formas de habitar o mundo e de educar esteticamente.

Referências

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. 4. reimp. Rio de

[121] BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.Acesso em: 28 jun. 2022.

Janeiro: Objetiva, 2016.

BITTENCOURT, Eliane de Oliveira. **A educação estética na formação de professores da Educação Básica**. 2021. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale doItajaí, Itajaí, 2021.

CÉ SOARES, Andrey Felipe. **A cultura e a arte na escola e outras histórias**. 2016. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

CORRÊA, Carla Andrea. **Arte, formação e docência na Educação Infantil**: narrativas do sensível. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CLANDININ, D. Jean. Reflections from a narrative inquiry researcher. **LEARNing Landscapes**, Quebec, v. 11, n. 2, p. 17-24, 2018. DOI: https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.941

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FOUCAULT, Michel. Aula de 6 de janeiro de 1982 – Primeira hora. *In*: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 3-33.

GHIDINI, Natália de Almeida. **Campos de experiências na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação infantil**. 2020. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. 7. ed. 1. reimp. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2018. (Coleção Pensamento Humano).

MEDEIROS, Cássia Maria Lopes Dias. **O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação infantil**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MELLO, Graziela Ferreira de. **No álbum da memória**: a cidade, a infância de professoras e a formação estética. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de. **Fotografar e documentar na Educação Infantil**: um jogo de luzes e sombras. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Estética e arte na formação do professor da educação básica. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 17, n. 17, p.

103-121, abr. 2011.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

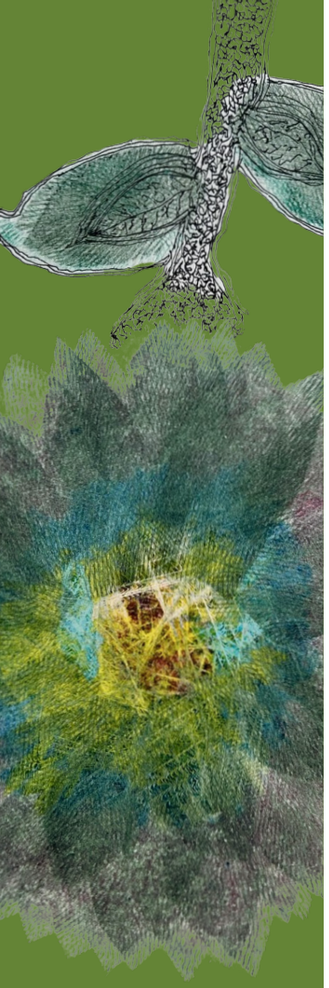
REIS, Gesiele. **A experiência estética como uma prática de cuidado de si no cotidiano da Educação Infantil**. 2024. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2024.

SCARTAZZINI, Simone Maria. **A educação estética na formação em serviço do professor de Educação Infantil**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 6. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SILVA, Andréia Haudt da. **Experiências estéticas na Educação Infantil** – práticas pedagógicas desenhadas pela arte. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

URIARTE, Mônica Zewe. **O PIBID como espaço de mediação cultural**: uma sinfonia. 2015. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.



O Lugar do Desenho na Prática Docente: um Encontro com a Expressão e a Estética na Educação Infantil

Celita Maria Paes de Sousa [122]
Victhoria Nalanda Cruz Silva[123]
Maria Victória Alves Costa [124]

Introdução

A educação infantil constitui-se como um espaço de construção de experiências, interações e múltiplas formas de expressão nas quais o desenho assume importante papel no desenvolvimento sensível, criativo e estético das crianças. No contexto escolar, o grafismo infantil ultrapassa a compreensão de atividade meramente recreativa, configurando-se como linguagem capaz de expressar percepções, sentimentos e modos de compreender o mundo. Por meio dessa concepção, a presente pesquisa, desenvolvida em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) localizada em Belém do Pará, parte das percepções surgidas durante a observação das práticas pedagógicas de professoras da educação infantil. Nesse contexto, levantou-se a preocupação com os modos pelos quais a relação entre o grafismo infantil e a prática docente tem sido constituída, considerando as concepções estéticas que atravessam o ambiente educativo.

O estudo tem como objetivo geral examinar as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil relacionadas ao desenho com o uso de material alternativo, como, por exemplo, giz grosso, carvão e areia, analisando-as sob uma perspectiva estética e considerando a relação entre o grafismo, a criança e a mediação docente. Além disso, busca refletir sobre o papel da arte na prática pedagógica e investigar de que maneira as concepções estéticas das professoras influenciam seu fazer cotidiano. Buscou-se compreender a relação entre as intervenções realizadas na instituição de educação infantil e as formas de expressão das crianças, analisando como as experiências com o desenho contribuem para o desenvolvimento de suas manifestações criativas, sensíveis e estéticas.

O referencial teórico apoia-se, principalmente, nas contribuições de Angélica Albano (2013) e Edith Derdyk (2015), autoras que discutem as formas e as potencialidades da expressão infantil por meio do desenho, compreendido como uma das primeiras linguagens da criança em seu processo de descoberta, interpretação e significação do mundo. Também foram utilizadas as contribuições de Gabriel Perissé (2009), a fim de compreender a formação estética de professores na educação,

[122] Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora associada da Universidade Federal do Pará. Brasil. celitapaes@gmail.com. Financiamento – FAPESPA/UFPA. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação (INFANCE).
[123] Graduanda em Pedagogia pela UFPA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade do Pará. Brasil. victhorianalanda@gmail.com
[124] Graduanda em Pedagogia pela UFPA. Bolsista do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (PIVIC). Brasil. victoriamaria.costa1984@gmail.com

considerando-os sujeitos capazes de desenvolver a sensibilidade, a percepção e a apreciação estética, elementos fundamentais para a mediação de experiências artísticas significativas no contexto educativo.

Metodologia

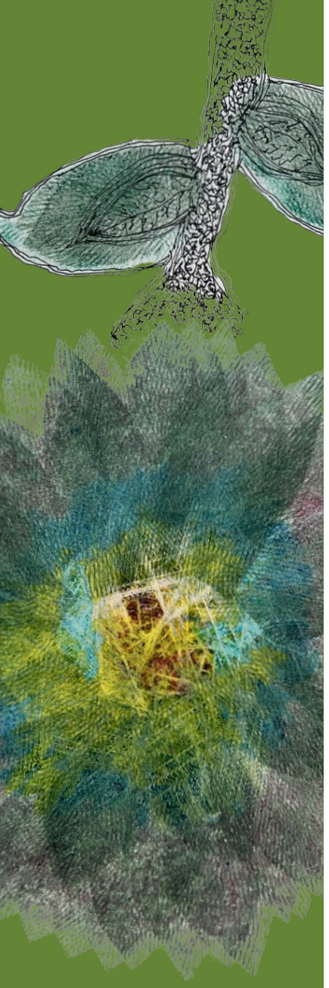
Este trabalho deriva de um recorte dos estudos desenvolvidos em um projeto de Iniciação Científica realizado na Universidade Federal do Pará, no curso de Pedagogia, cujo objetivo consiste em discutir como as professoras desenvolvem experiências pedagógicas no campo das Artes Visuais em uma Unidade de Educação Infantil (UEI). A metodologia adotada caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, com enfoque na pesquisa-ação, por se mostrar mais adequada à natureza da investigação proposta: a observação da prática pedagógica de professoras da educação infantil e, a partir dessa etapa, a realização de intervenções com atividades artísticas com as crianças, visando contribuir para o desenvolvimento da prática docente por meio da socialização dos resultados da pesquisa extraídos das devolutivas recebidas pelas professoras participantes.

A pesquisa foi estruturada em três etapas. Inicialmente realizou-se a observação das práticas pedagógicas relacionadas ao uso do desenho em duas turmas: Maternal II A e Jardim II. Em um segundo momento, em diálogo com as professoras da UEI, foram desenvolvidas intervenções envolvendo o grafismo infantil por meio da utilização de material alternativo nas turmas Maternal II B e Jardim I. As crianças participantes encontravam-se na faixa etária entre 3 e 5 anos. Por fim, procedeu-se ao cotejamento das etapas por meio dos registros produzidos no diário de bordo da pesquisa, os quais auxiliaram na análise dos dados e possibilitaram compreender as percepções docentes acerca do desenho na educação infantil, bem como as concepções estéticas que orientam suas práticas pedagógicas.

Análise e discussão dos resultados: as observações e intervenções – um olhar sensível sobre o desenho e suas diversas formas de exploração

Na primeira etapa da pesquisa, foram observadas atividades de desenho planejadas pelas professoras de uma Unidade de Educação Infantil, nas turmas de Maternal II A e Jardim II. Na turma de Maternal II A, a proposta consistiu na utilização do carvão como material para desenho que, embora não faça parte do cotidiano das crianças, foi prontamente reconhecido por elas.

Para o desenvolvimento da atividade, a professora organizou as crianças em torno de uma folha de papel kraft disposta no chão e convidou-as a explorar livremente o carvão, apresentando algumas possibilidades de uso do material. Inicialmente as crianças demonstraram curiosidade com o material e, ao mesmo tempo, certa preocupação em se sujarem. Contudo, após serem informadas de que poderiam manusear o carvão sem restrições, passaram a explorar suas diferentes potencialidades gráficas, produzindo traços finos e grossos, efeitos de esfumaçamento e marcas variadas.



Ao final da proposta, as próprias crianças comentaram suas produções, destacando o caráter divertido da experiência e a oportunidade de conhecer um novo material para desenhar. Quando questionadas pela professora sobre o significado de seus desenhos, algumas não atribuíram sentidos específicos aos traços realizados, enquanto outras demonstraram dificuldade em verbalizar suas intenções.

O desenho com crianças menores é uma fase que, segundo Albano (2013, p. 26), corresponde à conquista do controle dos movimentos e do material utilizado durante o processo de criação. Corroborando essa perspectiva, Derdyk (2015) acrescenta que o desenho assume a função de expressar as necessidades da criança de rabiscar, traçar e gestualizar. Por esse motivo, nem sempre a intenção das crianças está voltada para a representação da realidade.

A partir dessa compreensão, Cunha (2012, p. 19) pontua que, ao questionarmos os pequenos sobre o significado de seus desenhos, podemos estimulá-los a criar explicações apenas para corresponder à expectativa do adulto em compreender sua produção. Tal reflexão remete à preocupação da autora com a influência das concepções dos educadores sobre as produções artísticas infantis. Para ela, é necessário que os professores tenham consciência de que suas percepções estéticas estão presentes na forma como interpretam o repertório gráfico das crianças e, consequentemente, nos questionamentos e diálogos que estabelecem sobre suas criações. Assim, valorizar as atividades exploratórias e os processos de experimentação torna-se fundamental para compreender o desenho infantil para além da busca por representações reconhecíveis.

A segunda observação foi realizada na turma de Jardim II, composta por crianças de 5 anos. Na atividade proposta, a professora trabalhou as formas geométricas de maneira lúdica, dividindo a turma em dois grupos e construindo uma narrativa que associava cada forma a elementos do cotidiano das crianças: o círculo representava o Sol; o quadrado, uma casa; e o triângulo, o formato de uma árvore.

Após a apresentação da narrativa, a professora solicitou que as crianças representassem, por meio do desenho, a forma como interpretavam a história. Embora a atividade partisse de referências previamente estabelecidas, as produções revelaram diferentes maneiras de apropriação e representação dos elementos apresentados. Os desenhos com as canetas hidrocor apresentavam variações quanto ao tamanho, aos traços e aos detalhes, evidenciando características singulares em cada produção. Alguns sóis foram representados com expressões faciais, enquanto as casas e árvores receberam diferentes formas e composições.

Albano (2013) compreende que o envolvimento da criança com a linguagem gráfica ocorre de forma emocional, uma vez que desenhar também implica expressar sentimentos e percepções. Ao observar a atividade, notou-se que algumas crianças comparavam seus desenhos aos dos colegas e buscavam segurança e validação na professora, evidenciando que suas concepções estéticas estavam em constante construção e diálogo com o outro.

Nessa perspectiva, Perissé (2009, p. 52) afirma que a arte é formativa, pois

dá forma às ideias e emoções por meio de experiências estéticas vivenciadas pelos sentidos e pela sensibilidade. Assim, ao acolher as emoções e inseguranças manifestadas pelas crianças durante seus processos criativos, a professora contribui para a valorização de sua autoria e expressão.

Na segunda etapa da pesquisa, as intervenções elaboradas pelas pesquisadoras mantiveram a proposta de explorar o desenho por meio de material alternativo nas turmas do Maternal II B e Jardim I.

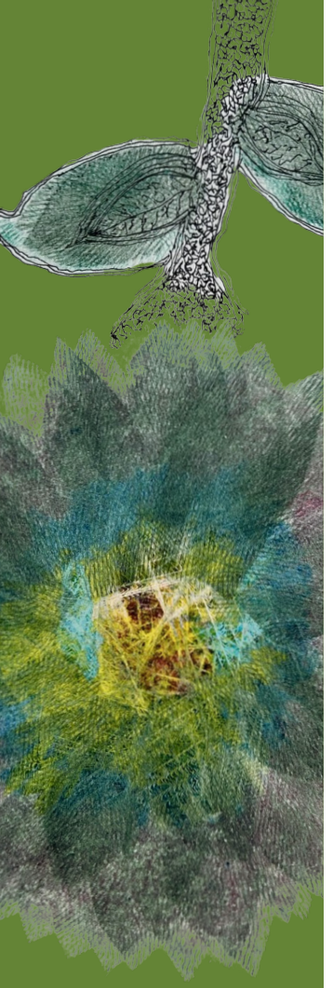
Na turma do Maternal II B, a atividade consistiu na utilização da areia como instrumento para o desenho. Ao disponibilizarem porções de areia colorida para cada criança, as pesquisadoras incentivaram-nas a refletir sobre as possibilidades de uso daquele material. Inicialmente as crianças exploraram a textura dos grãos com as pontas dos dedos, realizando movimentos retos e circulares e experimentando diferentes formas de traçar sobre a superfície. Durante a atividade, observou-se que a exploração do material estimulou a expressão de vivências pessoais. Enquanto desenhavam, as crianças compartilhavam relatos sobre viagens em família, passeios realizados e seus animais favoritos, estabelecendo relações entre suas produções e experiências significativas de seu cotidiano.

Derdyk (2015, p. 32) afirma que o ato de desenhar constitui um momento de manifestação dos sentidos, das memórias, das aprendizagens e da imaginação. A autora destaca ainda que as manifestações gráficas não se restringem ao uso do lápis e do papel, podendo ocorrer por meio de diferentes materiais que atendem às necessidades expressivas e artísticas das crianças.

Nesse sentido, a proposta realizada com a areia possibilitou não apenas o desenvolvimento de aspectos sensório-motores, por meio da exploração de texturas, movimentos e traços, mas também favoreceu a troca de vivências e narrativas. Ao relatarem suas memórias e preferências pessoais durante a atividade, as crianças revelaram elementos de seus universos particulares, permitindo que suas experiências fossem incorporadas ao processo de criação. Assim, a atividade contribuiu tanto para a expressão infantil quanto para a ampliação do olhar pedagógico sobre as crianças e suas formas de perceber e representar o mundo.

Na intervenção realizada na turma do Jardim I, as crianças foram desafiadas a desenhar sobre painéis com diferentes superfícies, entre elas papelão corrugado, linhas e barbantes, além de tecidos e retalhos. Inicialmente foi realizado um momento de reconhecimento do material e de diálogo com a turma, no qual as crianças comentaram quais painéis consideravam mais interessantes e compartilharam ideias sobre o que gostariam de desenhar. Em seguida, cartolinas foram posicionadas sobre os painéis para que as crianças pudessem explorar as diferentes texturas e o relevo das superfícies por meio do desenho com giz de cera.

Durante a atividade, observou-se grande interesse pela experimentação do material, especialmente pelas marcas e efeitos produzidos quando o giz era utilizado sobre cada superfície, revelando distintas possibilidades de criação e exploração gráfica. As crianças demonstraram entusiasmo ao representar pessoas significati-



vas, casas coloridas, dragões, pistas de corrida e outros elementos relacionados às suas vivências e imaginação, construindo, por meio do desenho, formas próprias de expressão.

Quando questionadas sobre a percepção das texturas produzidas pelas diferentes superfícies, responderam de maneira espontânea que conseguiam sentir as marcas através do papel e que apreciavam a experiência. Embora as produções apresentassem características distintas, observou-se que algumas crianças compartilhavam ideias e construíam coletivamente determinadas representações durante o processo de criação.

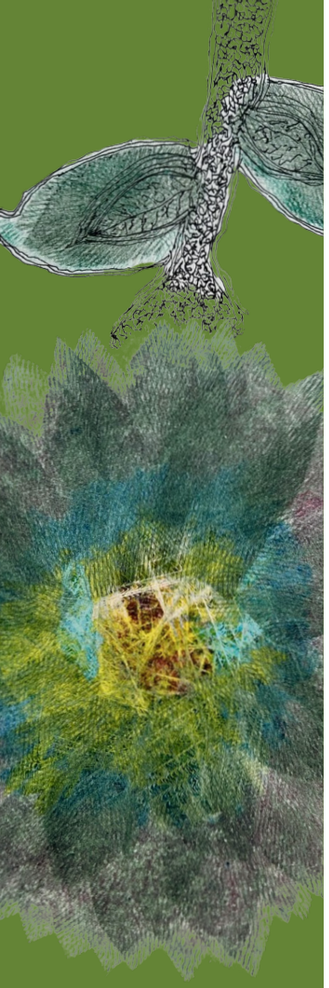
Ao analisar a proposta, destaca-se a compreensão de Perissé (2009, p. 36) sobre o pensamento estético: entendido não apenas pela ótica do prazer, da distração ou do entretenimento, mas como uma fonte de descobertas existenciais e aprendizagens. Sob essa perspectiva, atividades que mobilizam os sentidos convidam as crianças a agir criativamente, explorar diferentes possibilidades de expressão e compartilhar suas percepções estéticas acerca do mundo.

Durante a atividade, a exploração das diferentes texturas e superfícies permitiu que as crianças observassem, sentissem e dialogassem sobre suas experiências, revelando formas singulares de perceber e representar aquilo que vivenciavam. Esse processo é potencializado quando o professor constrói um espaço de liberdade e escuta, favorecendo a troca de ideias, experiências e interpretações. Nesse sentido, Barbieri (2012, p. 34) afirma que esses espaços não seguem uma lógica linear de planejamento, pois a cultura constitui o lugar do encontro, das relações e do inesperado, aspectos que se fizeram presentes nas interações e produções das crianças ao longo da proposta.

A partir das análises e reflexões, os resultados da pesquisa indicaram que as concepções estéticas das professoras estão presentes nas formas como elas planejam, organizam e desenvolvem as atividades artísticas. Conforme aponta Perissé (2009), o sentimento está presente em todas as dimensões que permeiam o espaço educativo, revelando que a experiência estética se constitui também nas maneiras de perceber, sentir e significar o cotidiano escolar.

A utilização de material alternativo evidenciou os processos de reinvenção das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no campo da arte. Ao explorarem elementos não convencionais para o desenho e a produção artística, as docentes também reinventaram suas próprias formas de ensinar, saindo de modelos padronizados e repetitivos para propostas mais abertas à experimentação, à criatividade e à singularidade das crianças.

Outro resultado observado refere-se ao desenho como uma experiência estética que ultrapassa aspectos técnicos e motores. Associadas à material alternativo e a propostas exploratórias, as atividades possibilitaram às crianças investigar diferentes sensações e formas de expressão, produzindo aprendizagens por meio da experimentação. Nesse sentido, o desenho revelou-se um poderoso meio de comunicação de sentidos sobre o mundo, pois, de acordo com Albano (2013), ele constitui a primeira linguagem na infância; e Barbieri (2012) dialoga com essa constatação ao



compreender que as experiências estéticas ampliam essa forma de linguagem.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que o desenho na educação infantil ultrapassa uma função técnica ou recreativa, constituindo-se como uma linguagem de expressão de vivências, percepções e formas de compreender o mundo. O diálogo com as professoras evidenciou que as concepções estéticas que orientam a prática docente estão em constante transformação, sendo influenciadas pelas experiências compartilhadas no contexto educativo. Assim, as intervenções com desenho reafirmaram a importância das experiências artísticas para o desenvolvimento sensível, criativo e expressivo das crianças, bem como para a construção de um olhar pedagógico mais atento às suas formas de expressão. E que ao possibilitar às crianças o uso de materiais diversos, texturas e superficies para a produção do desenho, oportunizamos a elas vivências estéticas, descobertas e novos repertórios para o seu grafismo.

Referências

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 16º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

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

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília.

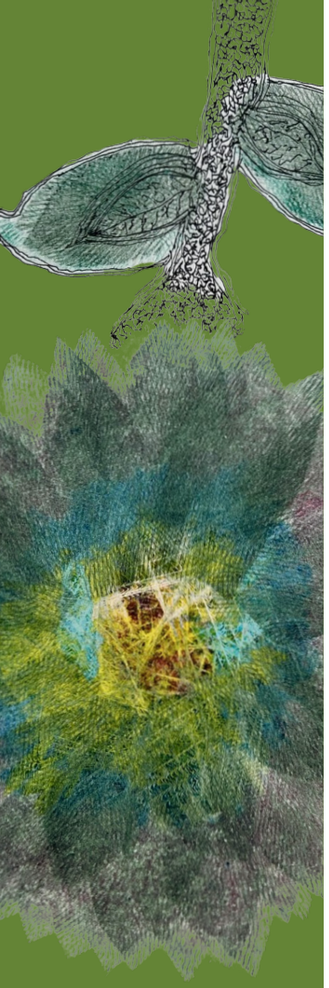
CUNHA, Susana Rangel. A importância das artes na educação infantil. In: CUNHA, Susana Rangel (org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

GOMES, Marineide Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRIP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução mercadológica**.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n 3, set/dez 2005.



Educação Estética e Mediação da Leitura na Formação do Professor-Leitor

Felipe Valente Machado[125]

Não percas nunca, pelo vão saber,
A fonte viva da sabedoria. Por mais que estudes, que te adiantaria,
Se a teu amigo tu não sabes ler? (Quintana, 2005, p. 219.)

Introdução

Começo por esta epígrafe para anunciar minha temática: a leitura do literário. Ela me faz pensar que é preciso não apenas acumular conhecimento e ler para si mesmo, mas compreender o vizinho, o irmão, as gentes todas. Vejo também como pode ser sensacional ler PARA o outro. Ler para o amigo. Ler para o aluno. Ler COM o outro.

O presente artigo visa compartilhar o andamento da minha pesquisa, intitulada Educação estética e mediação da leitura na formação do professor-leitor. Preciso mencionar que a questão central desta pesquisa, assim como eu, também foi mudando ao longo da jornada.

Da preocupação com o desaparecimento dos livros literários das mãos dos meus alunos, que ano a ano fui percebendo, nasceu a primeira inquietação: por que a cada ano a sensação que eu tenho é a de que os meus alunos lêem menos? Sem querer, ou querendo, meu olhar foi se deslocando dos meus alunos para os meus colegas. E tive a sensação de que eles também estavam lendo menos, assim como eu. É; eu também tenho lidomenos.

Aqui entra a mediação e a descoberta da importância para mim do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Mediar a leitura, indicar o caminho, compartilhar a experiência e o exemplo.

Pronto. Estava mudado.

Antes de tentar entender por que meu aluno lê menos, por que não propor uma reflexão sobre a importância da leitura que o professor é capaz de fazer? Como esperar que o professor incentive a leitura de seus alunos se ele mesmo não lê?

Surge então o problema de pesquisa: Como as primeiras experiências literárias repercutem na formação do professor-leitor? O objetivo geral é compreender como as primeiras experiências literárias repercutem na formação do professor-leitor. Quero crer que os primeiros contatos com a leitura literária podem ser decisivos na formação de um leitor. Em especial, no caso deste estudo a que me proponho, na formação de um futuro professor leitor: um professor que lê literatura.

Então me deparo com um documento rico. Rico para observar mais de perto e buscar entender melhor o que acontece nesses primeiros contatos, nesses primeiros exemplos, nessas primeiras mediações (ou ausências): um documento composto por

[125] Mestrando em educação pela Univali; GP Cultura, Escola e Educação Criadora; Brasil. felipedireitoletras@gmail.com

narrativas de um grupo de leitores (na maioria professores) sobre seus primeiros contatos com a literatura. Esses relatos foram lidos durante a conferência ministrada por Michèle Petit e organizada pela UNIVALI, intitulada *Somos todos animais poéticos*[126]. Essa é a principal fonte que compõe o corpus da pesquisa.

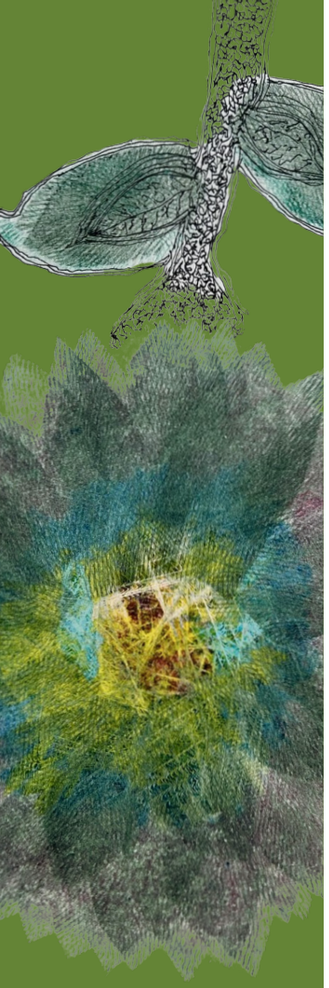
A leitura do literário, no âmbito desta pesquisa, é compreendida como prática que ultrapassa a decodificação linguística e se inscreve no campo da experiência estética e da produção de sentidos. Nesse entendimento, ler não corresponde à extração de significados previamente fixados no texto, mas a um processo de encontro entre sujeito e linguagem, no qual se articulam memória, afetos e repertórios culturais. A leitura configura-se, portanto, como acontecimento, no sentido de que produz deslocamentos no leitor e inaugura possibilidades de interpretação que não se esgotam na intenção autoral nem na materialidade textual.

O suporte teórico passa por Roland Barthes, especialmente em O prazer do texto (1973), e Susan Sontag (1966), em Contra a interpretação. Buscando ser cuidadoso ao interpretar os dados obtidos, é inevitável lembrar dos escritos de Sontag e procurar fazer dessas interpretações atos que podem libertar, rever e transpor valores; sem pretender soar como verdades absolutas, pois, de acordo com a escritora, a interpretação não é (como muitos supõem) valor absoluto, mas que também precisa ser avaliada no âmbito de uma visão histórica da consciência humana (Sontag, 1966). É importante compreender que a experiência literária não se realiza de maneira autônoma, nem se reduz à interioridade do sujeito. Assim, é possível pensar com Barthes, que, por vezes, analisa o texto literário como forma de reencontrar mais do que subjetividade, mas a própria individualidade, sendo que esse indivíduo também é um sujeito histórico, um combinado de elementos biográficos e sociológicos - mesmo que, no embate entre o prazer e a fruição da leitura, se escreva esse mesmo sujeito como anacrônico, à deriva (Barthes, 1973).

Para além das individualidades, entendo que a experiência literária torna-se ainda mais potente na coletividade. E é nesse sentido, ao tratar de leitura literária e interpretação de experiências individuais, que se destaca a importância da mediação. Busco, para articular esses diálogos, tanto Michèle Petit (2009) quanto Pareja, C. J. M., & Neitzel, A. A. (2023). Essas pensadoras são centrais para minha pesquisa, ao passo que contribuem para deslocar a compreensão da leitura como prática individual para um fenômeno relacional e socialmente mediado. Petit demonstra que o gosto pela leitura não se ensina por meio de regras ou obrigações burocráticas; ele se transmite pelo contágio e pela convivência afetiva com o objeto livro. E para que o professor se torne um mediador eficaz, ele precisa primeiro resgatar e compreender a sua própria história como leitor, pois a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina (Petit, 2009). Em sintonia:

> A leitura, quando se dá no fazer uma experiência, quando atravessa o leitor, quando é sentida como um acontecimento, emancipa porque é capaz de provocar mudanças e reverberarão na escola, na sala de aula, na vida, pois o leitor apaixonado pela literatura

[126] A conferência foi registrada em audiovisual no canal Flávia Brocchetto Ramos, no ***YouTube***. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mItm_nZCGzE, acesso em 23/09/2023.



> quer apaixonar o outro, atrai-lo para o objeto amado...(Pareja, C. J. M., & Neitzel, A. A., 2023, p.18)

Ao mesmo tempo, busco, neste artigo, assim como em minha pesquisa, tratar da leitura literária que tem sido compreendida, em diferentes campos do conhecimento, como uma prática estética, formativa e cultural, capaz de promover pertencimento, resistência e elaboração simbólica diante das adversidades da vida. Mais do que um instrumento pedagógico ou um conteúdo escolar, minha intenção é compartilhar que a literatura configura-se como experiência sensível que atravessa o sujeito, mobilizando afetos, memórias e modos singulares de estar no mundo. É nesse horizonte que estão inseridos esses estudos, voltados à compreensão da importância da literatura na formação do professor, tomando como foco o modo como experiências estéticas da leitura literária podem se inscrever nas trajetórias de professores leitores.

Metodologia

Adoto a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme sistematizada por Moraes e Galiazzi (2007), que é uma abordagem situada no campo das pesquisas qualitativas de natureza interpretativa. A ATD compreende o processo analítico como um movimento de produção de sentidos que não se limita à descrição dos dados, mas à busca de construir compreensões a partir da interação entre o pesquisador, o *corpus* e o referencial teórico. Trata-se de um procedimento auto-organizado, no qual a análise se desenvolve em um movimento espiralado, articulando desconstrução e reconstrução dos textos, de modo a possibilitar a emergência de novas interpretações. Nesse sentido, a metodologia afasta-se de modelos positivistas de análise, reconhecendo o caráter interpretativo e situado do conhecimento produzido.

Após a primeira leitura dos textos, percebida a potência literária e subjetiva de cada experiência individual recontada ali, passei para uma segunda leitura, procurando encontrar pontos comuns entre as narrativas. Percebi então que, ao fragmentar cada relato, algumas frases, ideias e expressões dos diferentes textos apresentavam temáticas recorrentes, possibilitando a formação de três categorias: a leitura literária como experiência estética e transformadora, a mediação da leitura e a constituição do professor leitor.

Para apresentar alguns resultados preliminares, substituí os nomes dos autores das narrativas analisadas. É importante destacar também que foram escolhidos e analisados relatos dos pesquisados que são, foram ou ainda eram professores à época (denominados SUJEITO). E, para ilustrar, trago agora aqui uma pequena sistematização para demonstrar como alguns dos recortes desse corpus foram trabalhados. Ou seja, como as narrativas dessas primeiras experiências literárias dos professores originaram unitarizações de sentido que resultaram na consequente categorização.

Tabela 1- Unitarização de sentidos e categorias

FRAGMENTO / SUJEITO	UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIA
"Nunca mais sou o mesmo depois de uma experiência literária." (Momentusa)	Descoberta; encantamento.	A leitura literária
"Alguns colegas e meu novo tutor recomendaram algumas leituras." (Dionísia) "não conseguia enxergar sozinha a beleza da leitura." (Claríssima) "leituras obrigatórias… me embruteceram." (Ana Olvidávia)	Professor-mediador; leitura compartilhada; transmissão cultural. A ausência de mediação dificulta o acesso à experiência literária. A escolarização excessivamente utilitária afasta da literatura.	Mediação da leitura e encontros formadores. Ausência carência e desigualdade no acesso à literatura
"...ela me deu palavras para contar inha história e, mais do que isso, para trabalhar nela, de forma sistemática fundamentada, para que a mesma magia acontecesse com meus alunos." (Lua Solar)	Mediação ressignificando a prática docente.	A constituição do professor leitor.

Fonte: Produzido pelo autor

Olhando mais de perto, lendo e relendo e tentando interagir no espaço entre as subjetividades, ao separar unidades de sentido, categorizar e pormenorizar cada relato, cada experiência, tento compreender onde se manifestam as convergências, as divergências, as inquietações e as motivações. Enfim, os efeitos que as primeiras mediações (ou a falta de mediações) causaram e causam nesses ainda jovens leitores. Quem são, quem eram, como reagiram e o que esses relatos permitem ainda ver e sentir?

Resultados

Os resultados preliminares me levaram a constituir, pelas unidades de sentido, três categorias. A primeira delas, a leitura literária como experiência estética e transformadora, diz respeito aos primeiros contatos com a literatura e às sensações individuais experimentadas; angústia, descoberta, medos e surpresas. A segunda categoria, que se apresenta muito forte, destaca a mediação, seja ela na presença ou na ausência de uma ponte entre mediadores e futuros leitores do literário. Mostra que o acesso aos livros, à escolarização e à literatura também são problematizações cons-

tantes nos relatos. Por fim, e em especial, é possível observar e agrupar na terceira categoria embriões da formação de um futuro professor leitor - sinais que possibilitam refletir como já nos primeiros encontros com a literatura é possível orientar, encorajar e auxiliar na formação de um futuro leitor do literário; ou melhor: de um professor que lê literaturas.

A mediação literária aparece não apenas como prática pedagógica, mas como desdobramento de uma relação pessoal e formativa com a literatura.

Diante desses relatos, sinto a leitura literária aparecendo como experiência que ultrapassa a dimensão instrumental da linguagem, produzindo marcas subjetivas que reverberam posteriormente na prática docente.

As narrativas revelam-me que muitos participantes reconhecem na infância ou na adolescência os primeiros contatosbsignificativos com a literatura, geralmente mediados por professores, familiares ou outros leitores. Esses encontros não são narrados apenas como momentos de aprendizagem, mas como acontecimentos que produziram pertencimento, identificação e transformação.

Esses movimentos permitiram-me compreender que a constituição do professor-leitor não se limita ao hábito de leitura ou ao acúmulo de repertório literário. Trata-se de um processo de elaboração subjetiva no qual a literatura participa da formação ética, estética e cultural do sujeito.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as primeiras experiências literárias repercutem na formação do professor-leitor. Além disso, enquanto questão de pesquisa, investigar como as primeiras experiências literárias repercutem na formação do professor-leitor. Os relatos analisados mostram-me que o professor que medeia a leitura do literário frequentemente o faz a partir de marcas deixadas por suas próprias experiências de leitura — de encantamento, ausência, descoberta, partilha ou reconstrução. Assim, a mediação literária aparece não apenas como prática pedagógica, mas como desdobramento de uma relação pessoal e formativa com a literatura.

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1973.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

PAREJA, C. J. M.; NEITZEL, A. A. Mediar é preciso: desafios na leitura do literário. **Revista Antares**: Letras e Humanidades, v. 16, n. 36, 2023. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11267). Acesso em: 30 jun. de 2026.

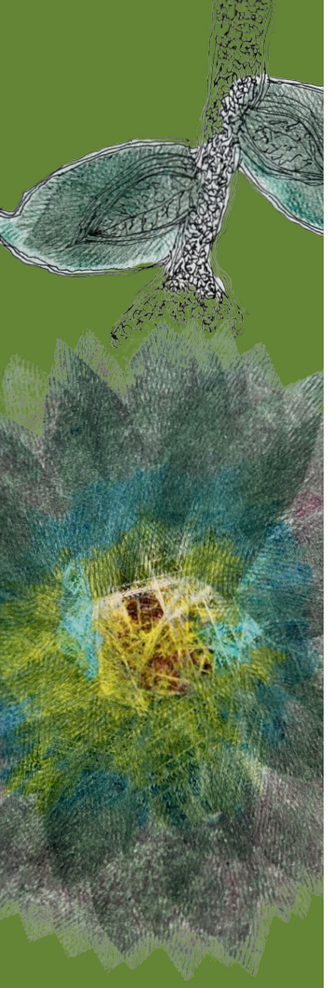
PETIT, Michèle. **A arte de ler, ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Cami-

la Mello. São Paulo: Editora 34, 2009.

PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS E ARTÍSTICAS NA LEITURA DO LITERÁRIO 2023 11 13 MICHÈLE PETIT. [S. l.] Canal Flávia Brocchetto Ramos, 2023. 1 vídeo (2h07min). Disponível em: https://youtu.be/mItm_nZCGzE. Acesso em: 30 jun. 2026.

QUINTANA, Mario. Espelho Mágico. *In*: CARVALHAL, Tania Franco (org.). **Poesia completa**: em um volume. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p. 219.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**. Trad. Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 1987.



Dar Sentido às Coisas: Experiências Estéticas, Estágio Supervisionado e Docência na Educação Infantil

Edith Maria Batista Ferreira[127]
Joelma Reis Correia[128]

Introdução

O trabalho com a dimensão estética tem sido requerido na legislação que regulamenta a formação inicial e continuada de professores, bem como da docência na educação infantil, no entanto, parece não estar presente no acontecer da formação (Ostetto; Silvia, 2018; Ostetto; Folque, 2021).

A experimentação estética ao considerar a estesia, a expressão e a criação apresenta-se como um caminho possível para acolher e mobilizar os professores em formação para a aprendizagem experiencial da docência, bem como para buscar uma prática pedagógica mais sensível, autoral e respeitadora de si e da criança que aprende.

Este artigo, baseou-se nos experimentos didático-formativos (Davidov, 1988) e nas narrativas de formação (Chiené, 2010) para responder ao problema de investigação: O que fazer para garantir aos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) experiências estéticas que mobilizem para uma prática pedagógica mais sensível, autoral e respeitadora de si e da criança que aprende? Nesse sentido, objetiva narrar os processos de formação estética vividos junto aos alunos de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil do curso de Pedagogia da UFMA, nos últimos cinco anos.

O percurso formativo traçado na pesquisa-formação (Josso, 2004), por meio dos ateliês, considerou a estesia, a expressão e a criação, dando visibilidade às vozes, histórias e experiências de professores em formação para a educação infantil.

Metodologia da pesquisa

A investigação de natureza qualitativa fundou-se nos pressupostos da pesquisa-formação, entendida como "[...] uma atividade de pesquisa, na qual cada etapa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer" (Josso, 2004, p. 113). Nesse tipo de pesquisa, a narrativa e a escrita de si constituem-se bases estruturantes, uma vez que "ler e ouvir a vida de outros evoca em mim reflexões acerca de minha própria história, podendo ser um dispositivo formativo" (Barreiro, 2009, p.78).

Assim, a metodologia de investigação utilizou o experimento didático-formativo (Davidov, 1988), configurando-se como um "caminho metodológico fértil por permitir

127 Doutora em Educação. Universidade Federal do Maranhão. Brasil. edith.maria@ufma.br
128 Doutora em Educação. Universidade Federal do Maranhão. Brasil. jr.correia@ufma.br

uma inserção densa na realidade e prática educacional" (Oliveira, 2020, p. 87). Sua efetivação decorreu do processo de planejamento, execução e avaliação, cujos resultados foram documentados por meio de Registros Poéticos-reflexivos, que se utilizam das narrativas de formação (Chiené, 2010).

A narrativa de formação, como materialidade dos dados gerados, justificou-se por ter como objetivo principal "[...] falar da experiência de formação" (Chiené, 2010, p. 112). Ao fazer isso, o indivíduo pode reapropriar-se dela, colocando-se como intérprete, analisando as aprendizagens que foram significativas. Para tanto, ele faz permanentemente um balanço do vivido e aprendido, exprimindo as relações afetivas e cognitivas.

Desse modo, as narrativas de formação (Chiené, 2010), isto é, os Registros Poéticos-reflexivos produzidos, assumiram relevo nesta pesquisa, visto que são capazes de capturar o acontecimento formativo, favorecer um retorno às aprendizagens, tendo o sujeito a oportunidade de tomar a si mesmo como objeto de reflexão, reapropriando-se de sua experiência formativa, (re)conhecendo aprendizagens conquistadas.

As narrativas de formação foram construídas após a vivência dos ateliês, entendidos como "um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação. (Vechi, 2017, p. 24). Eles são muito mais que um espaço físico, configuram-se um estado de espírito (Gandini et al., 2019).

Com os ateliês foi possível trazer a dimensão estética para o Estágio Supervisionado, permitindo experienciar processos formativos menos engessados e mais poéticos, centrados na pessoa do adulto que se forma, por meio da garantia de espaços e tempos de criação, interação e experimentação com diferentes materialidades, que convocam os sentidos e o corpo inteiro.

O experimento didático-formativo em análise foi vivido no primeiro semestre do ano de 2024, com uma turma de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil composta por 15 alunos do quinto período do Curso de Pedagogia da UFMA. No mês de fevereiro, em função do carnaval, estava acontecendo a exposição de Máscara de Fofão, na Galeria Antônio Almeida do Palacete Gentil Braga, um equipamento cultural localizado no Centro Histórico de São Luís-MA, o que acendeu o desejo de conhecer com mais propriedade o Fofão, um dos maiores símbolos do Carnaval Maranhense e um brincante reconhecido por sua máscara de feições exageradas, roupa ampla e colorida, guizos e gestual irreverente.

O ateliê teve início com a proferição do livro de literatura "Rosina e o fofão", de autoria da escritora maranhense Camila Reis (2024), que evocou memórias de infância com este personagem que circula pelas ruas dos bairros da cidade neste período. Em seguida, a nutrição poética trouxe a apreciação de obras da artista plástica Marlene Barros que versavam sobre esta temática. O passo seguinte foi visitar a exposição desta artista, em cartaz na Galeria Antônio Almeida do Palacete Gentil Braga, e, posteriormente, viver o ateliê "Confecção de Máscaras de Fofão", no mes-

mo prédio, sob a mediação de alunas do curso de Artes da UFMA. Nesse dia, os estagiários experienciaram todas as etapas do processo de feitura da máscara de Fofão. Ao término do ateliê, escreveram o Registro Poético-reflexivo, evidenciando as reverberações da experiência na formação para a docência na primeira infância, analisados a seguir.

Estagiar: estar e agir no processo de formar-se professor da primeira infância

O Estágio Supervisionado é um campo de conhecimento que se produz na interação dos cursos de formação com a área profissional. Como um componente curricular obrigatório desse processo formativo, ele permite uma aproximação com o universo de atuação profissional para estudo dos fenômenos do ensinar e do aprender a profissão docente que visam favorecer a identificação de elementos que contribuirão para a construção da sua identidade profissional.

Essa aproximação com o campo profissional, no entanto, pode acontecer sob diferentes perspectivas: imitação de modelos, instrumentalização técnica, estágio como atividade teórica, estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio (Pimenta; Lima, 2004). Entretanto, em nossas vivências como supervisoras docentes, buscamos vivê-lo como um espaço-tempo de aprendizagem do "ser professor", entendendo-o como uma aventura pessoal, uma jornada rumo a si, em busca da própria voz, do encontro com sua criança. É ainda a busca por um caminho autêntico, singular, que provoca articular pensar-fazer como uma jornada rumo a si mesmo (Ostetto, 2012).

Compreendendo que o ateliê "[...] é um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação (Vechi, 2017, p. 24) e a dimensão estética é um ativador de aprendizagem, o ateliê "Confecção de Máscaras de Fofão", por meio das narrativas, evidenciou as seguintes reverberações na formação docente:

> Os ateliês foram muito importantes para pensar a docência com artesania. As atividades propostas mostraram o quanto a arte potencializa o fazer docente e enriquece o processo de desenvolvimento infantil. (Aluna C)

> Outra coisa que ficou tatuada na minha alma sobre esse estágio foi como abriu meus olhos sobre a artesania. Vivenciar nos encontros com as professoras e ateliês conduzidos por mim e colegas de turma, me fez ter um olhar mais sensível, criativo e flexível. Viver e registrar os vários momentos desse estágio, sem dúvidas foi um verdadeiro mergulho para dentro de mim e um dos momentos da minha vida e docência que mais me permitiu me conhecer e entender. (Aluna J)

> Até o primeiro ateliê artístico, eu jurava que não gostava de fazer arte, nem pintura, nem desenho e nem nada, e olha que eu adorava inventar quando era criança. Hoje, me pego imersa nos processos de criação, criação de qualquer coisa. Às vezes, eu acho que só precisava de experiências diferentes para despertar toda a criatividade que parecia adormecida dentro de mim (Aluna JN)

> Participar do ateliê nos permitiu não apenas criar nossa própria

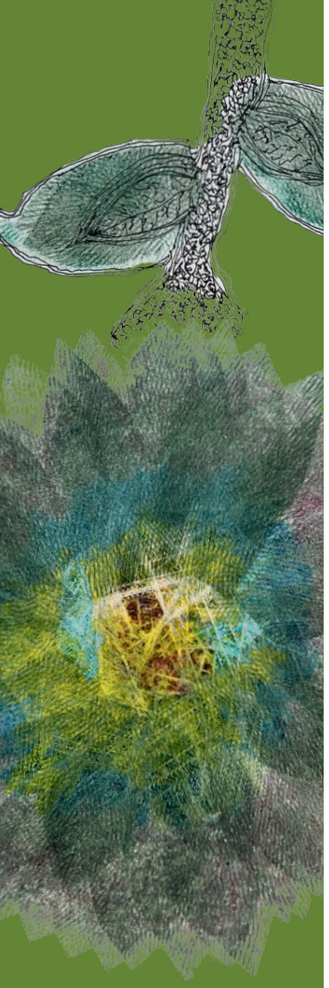
> máscara de fofão, desde o molde inicial até os toques finais de tinta, mas também despertou um lado artístico em mim que eu não sabia que existia. Acredito que, ao proporcionarmos atividades como essa para as crianças, também reavivamos dentro de nós memórias e sentimentos de nossa própria infância, muitas vezes adormecidos. (Aluno N)

As narrativas produzidas pelos estagiários revelam que os ateliês constituíram experiências de formação que ultrapassaram a aprendizagem de técnicas artísticas, configurando-se como espaços de educação da sensibilidade. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Ostetto (2012, 2019), para quem a formação estética não se restringe ao contato com as artes, mas diz respeito ao cultivo da capacidade de perceber, imaginar, criar e atribuir sentidos às experiências vividas. Nessa perspectiva, a dimensão estética amplia os modos de estar no mundo e de compreender a docência, favorecendo processos de transformação pessoal e profissional.

As narrativas evidenciam, inicialmente, um movimento de deslocamento do olhar. Ao afirmarem que o ateliê lhes permitiu pensar a "docência com artesania", desenvolver um olhar "mais sensível, criativo e flexível" ou reconhecer que a arte "potencializa o fazer docente", os estagiários revelam que a experiência estética produziu mudanças em suas formas de compreender o ato educativo. Não se trata da aprendizagem de estratégias metodológicas para o ensino de arte, mas da construção de uma postura docente marcada pela escuta, pela sensibilidade e pela abertura ao inesperado. Como afirma Ostetto (2019), formar professores implica educar o olhar para que sejam capazes de reconhecer as múltiplas possibilidades de expressão presentes nas crianças, nos materiais e nas relações cotidianas.

Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se ao despertar da potência criadora. A estudante que afirma acreditar não gostar de arte até vivenciar os ateliês, evidencia que a criatividade não constitui um atributo inato, mas uma capacidade que se desenvolve quando os sujeitos encontram contextos que favorecem a experimentação e a liberdade de criação. Essa compreensão dialoga com Vecchi (2017), ao defender que o ateliê é um espaço de investigação em que cérebro, mãos, emoções, imaginação e pensamento atuam em estreita cooperação, produzindo conhecimentos por meio da experiência sensível.

Por fim, as narrativas também revelam que a experiência estética mobiliza processos (auto)biográficos. Ao reconhecerem que determinadas vivências reavivaram lembranças da infância ou despertaram capacidades criativas até então adormecidas, os estagiários demonstram que a formação docente envolve revisitar a própria história. Nesse sentido, o Estágio torna-se um espaço de encontro consigo mesmo, permitindo que memórias, afetos e experiências sejam reinterpretados à luz da prática educativa. Essa compreensão aproxima-se de Josso (2004), para quem as experiências tornam-se formadoras quando são narradas, refletidas e integradas aos processos de construção da identidade.



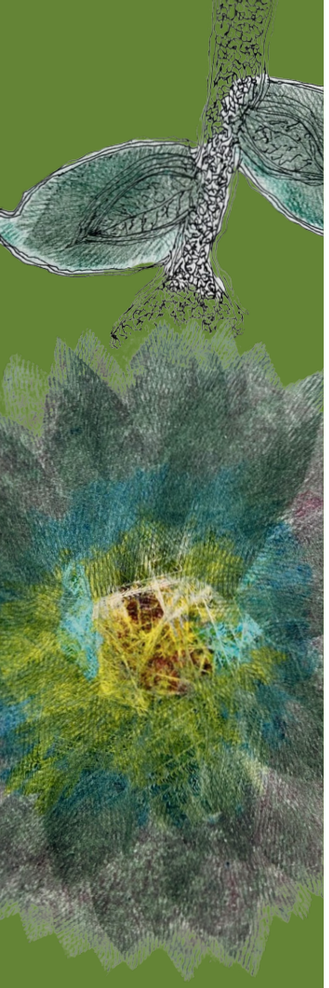
Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste estudo evidenciam que o Estágio Supervisionado, quando compreendido como um espaço de pesquisa, experiência e formação de si, amplia significativamente as possibilidades de constituição da identidade docente. Ao afastar-se de uma perspectiva centrada na racionalidade técnica e aproximar-se de uma concepção de formação que integra experiência, sensibilidade e reflexão, ele configura-se como um tempo-espaço de produção de sentidos sobre a docência, favorecendo o encontro dos futuros professores consigo mesmos, com as crianças, com a cultura e com o fazer educativo.

As narrativas de formação analisadas demonstram que a experiência vivida no ateliê "Confecção de Máscaras de Fofão" produziu reverberações que extrapolam a aprendizagem de procedimentos artísticos. Os relatos evidenciam processos de ampliação da sensibilidade, de despertar da criatividade, de ressignificação das memórias da infância e de fortalecimento de um olhar mais atento às potencialidades das crianças e às múltiplas linguagens que atravessam a Educação Infantil. Nesse sentido, confirma-se a compreensão de Ostetto (2012; 2019) de que a formação estética constitui uma dimensão fundamental da formação docente, uma vez que educar implica, antes de tudo, cultivar a capacidade de sentir, imaginar, criar e estabelecer relações significativas com o mundo.

Os resultados também evidenciam a potência formativa do ateliê como espaço de investigação e criação, conforme defendido por Vecchi (2017). Ao articular pensamento, emoção, imaginação, materialidades e cultura, o ateliê favorece experiências que mobilizam o sujeito em sua integralidade. A confecção da máscara do Fofão, para além de uma atividade artística, constituiu-se como uma experiência estética mediada por uma materialidade da cultura popular maranhense, possibilitando aos estagiários estabelecer vínculos entre memória, patrimônio cultural, autoria e prática docente. Dessa forma, a cultura local assume um papel ativo na formação inicial, fortalecendo processos de pertencimento e ampliando os repertórios culturais dos futuros professores.

Por fim, este estudo reafirma a necessidade de que a formação inicial de professores da Educação Infantil incorpore, de maneira intencional, experiências estéticas, culturais e narrativas em seus percursos formativos. Em um contexto em que ainda predominam perspectivas centradas na transmissão de conteúdos e no domínio de técnicas, defender a dimensão estética significa reconhecer que a docência se constitui também pela sensibilidade, pela imaginação, pela criação e pela capacidade de deixar-se afetar pelas experiências. Assim, compreende-se que a formação estética não representa um complemento da formação pedagógica, mas uma dimensão constitutiva da profissionalidade docente, indispensável para a formação de educadores capazes de construir práticas comprometidas com a escuta, a criatividade, a cultura e as múltiplas formas de expressão das crianças.



Referências

BARREIRO, Cristhianny Bento. **Pesquisa-formação**: a construção de si na escuta do outro. 2009.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010, p. 129-142.

GANDINI, L. et al. (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; FOLQUE, Maria da Assunção. Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75592, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! **Unisul**, Tubarão, v.12, n. 21, p. 185-203, Jan/Jun 2018.

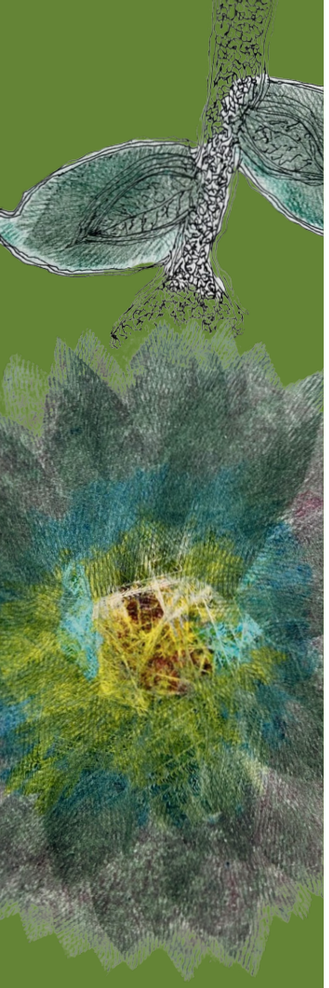
OSTETTO, Luciana Esmeralda. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 1, p. 57-77, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio curricular no processo de tornar-se professor**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 127-139.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REIS, Camila. **Rosinha e o Fofão.** São Luís: Edição da autora, 2024.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1. ed., Phorte, 2017.



Música, Educação Estética e Constituição Docente: Análise de Uma Narrativa Autobiográfica

Lucas Mateus Garbinato Franques dos Santos[129]

Introdução

Este estudo integra uma pesquisa em andamento no curso de Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), dentro da Linha de Pesquisa Linguagens, Arte e Educação e do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nossos olhares estão voltados para a constituição do professor de música a partir da experiência estética desde a infância. Com isso, nosso objetivo é compreender de que maneira essas experiências com a arte podem reverberar na constituição pessoal e profissional do sujeito e implicar nos aspectos relacionados à fomação docente postulados por Nóvoa (2009, 2017).

Para discutir as questões voltadas à educação estética, temos base nas concepções de Vázquez (1999) e Vigotski (2001, 2003). A partir desses autores, compreendemos que a estética volta seus olhares para as relações que as pessoas estabelecem com a arte e com a vida, em que a atividade criadora dos seres humanos se baseia nas conexões estabelecidas com os acontecimentos ao longo da vida. Nesta ótica, podemos pensar ações que mobilizem aspectos voltados às sensibilidades humanas, criatividade e diversidade na maneira de conceber o mundo e o outro.

Para relacionar as experiências estéticas com a constituição docente, baseamo-nos nas proposições de Nóvoa (2009, 2017) para a formação de professores. A formação docente deve perpassar aspectos relacionados à Profissão, à Prática, à Partilha, às Pessoas e à Pesquisa, o que constitui os 5P's postulados por Nóvoa (2009, 2017). O autor entende, assim, que as práticas aliadas à reflexão possibilitam a produção de conhecimento científico por meio de acontecimentos que envolvem as relações humanas. Na análise de situações concretas vivenciadas com arte, mediação e docência, entendemos que a constituição do professor pode acontecer desde os primeiros contatos do sujeito com atividades musicais e relações humanas.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa com base na perspectiva dialógica, em que analisamos os discursos do sujeito com o intuito de compreender as relações entre experiências musicais, educação estética e formação docente. Optamos pelo uso da narrativa autobiográfica, que permite ao participante da pesquisa reconstruir a realidade vivida para, posteriormente, discutirmos as ligações

129 Mestre em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Brasil. lucasmgfsantos@gmail.com.

entre pensamento e palavra. Temos o intuito de compreender como o ser humano se percebe e se forma, como constrói, por meio da narrativa, seu desenvolvimento pessoal e profissional (Freitas; Galvão, 2007). Para isso, destacamos momentos marcantes que o narrador identifica em sua constituição como artista, mediador e docente; também destacamos a maneira como ele descreve e explica as reverberações desses momentos em seu desenvolvimento pessoal.

A narrativa analisada neste artigo foi produzida por este mesmo autor, colocando-se, portanto, como participante do estudo em um movimento de afastamento temporário da sua posição de pesquisador. Esse afastamento permitiu um desprendimento das formalidades que envolvem a escrita acadêmica para a construção de uma narrativa baseada em experiências pessoais com a música, bem como a descrição de detalhes que, como narrador, julga importantes para sua constituição pessoal e profisisonal. Essa perspectiva metodológica está alinhada às ideias de Freitas e Galvão (2007), que enxergam, na narrativa autobiográfica, a potencialidade de gerar "reflexões que poderão dar novas direções aos conhecimentos no campo da formação de professores e de pesquisadores na educação científica" (Freitas; Galvão, 2007, p. 221).

Os acontecimentos narrados estão histórica, social e culturalmente localizados e envolvem episódios significativos para o sujeito. Por isso, no intuito de articular essas informações empíricas aos elementos teóricos, partimos da perspectiva dialógica, que envolveu a análise dos discursos e a problematização do desenvolvimento da consciência individual e coletiva, que aconteceu na medida em que o sujeito identificava e compreendia suas próprias palavras e a palavra do outro. O autor relatou sua própria história e, posteriormente, a analisou, o que possibilitou alcançar um excedente de visão no qual a construção do conhecimento científico se deu na medida em que este compreendeu os processos de subjetivação que aconteceram nas vivências musicais com as quais teve contato.

Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, trazemos as discussões realizadas a partir das informações analisadas no relato autobiográfico. Inicialmente, apresentamos uma experiência relatada pelo autor que envolve encantamento pelo som de uma banda e, em especial, pela guitarra. Nessa ocasião, o narrador tinha por volta de cinco anos de idade e teve contato com a banda de uma comunidade religiosa que frequentava. Nessa situação, entendemos que, por meio da fruição musical, o narrador foi surpreendido pelo efeito sonoro do grupo musical e, como resultado, criou novos sentidos na relação com a música. Esse momento de apreciação musical despertou a curiosidade pela música, gerou o desejo de descobrir de que forma o som era produzido na guitarra e o levou a arriscar uma aproximação com o músico que estava se apresentando.

Com essa aproximação da banda e dos músicos, o narrador teve a possibilidade de explorar, pela primeira vez, o instrumento musical pelo qual havia se interessado. Na ocasião, ele pôde sentir o peso da guitarra, desferir toques nas cordas, movi-

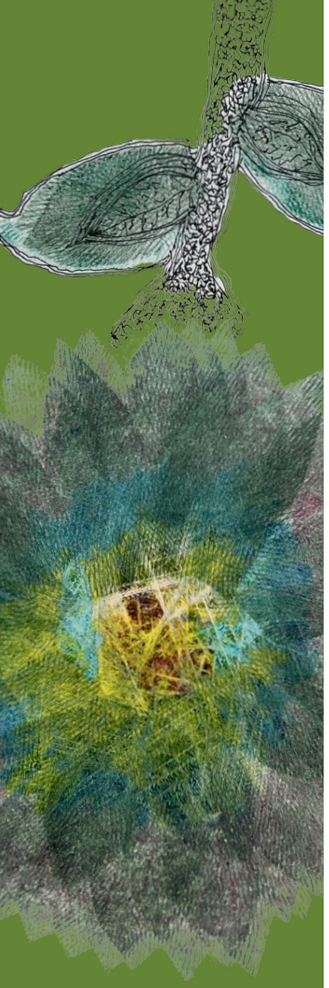
mentar-se conforme havia observado o artista que o inspirava, criar novas conexões com o instrumento musical e recriar sua própria realidade. No excerto a seguir, tirado da narrativa analisada, podemos ver a maneira como o autor descreve esse momento de primeira experiência sonora com a guitarra:

> Sentei-me na beirada do palco e ali, mesmo sem jeito, desferi movimentos sobre as cordas, da maneira que há poucos instantes acabara de ver alguém fazendo. O som saiu com intensidade na caixa de som, lembro de um sorriso sincero e um leve espanto pelo resultado sonoro [...] (trecho do relato).

Para analisar esse excerto da narrativa, refletimos sobre o conceito de estética em Vázquez (1999). A partir das contribuições do autor, compreendemos que a estética pode ser vista como o estudo das relações que os seres humanos estabelecem com a realidade. Com isso, percebemos que as relações que o narrador estabeleceu com a música fizeram parte de uma relação estética que o impulsionou a aprofundar seu contato com a música e com o objeto de seu interesse: a guitarra. Nesse acontecimento, entendemos que sua constituição pessoal e profissional foi afetada pela relação estabelecida com a música e por suas atribuições pessoais à experiência. Isso resultou na criação de novos sentidos e em uma transformação na maneira como o narrador passaria a se relacionar com a arte, com a música, com a realidade e com o outro no decorrer de sua vida. Ou seja, a experiência estética fez com que o autor mobilizasse seus sentidos e recriasse sua percepção da realidade, em um movimento que envolveu a dimensão sensível, criação de novos sentidos, criatividade e transformação de mundo.

Na sequência, o narrador contou que, aos sete anos de idade, iniciou suas aulas de música com um dos integrantes da banda acima mencionada, ganhou um violão de seus pais e passou a se dedicar aos estudos. Após aprender algumas músicas no violão, foi convidado a participar de momentos musicais no espaço infantil do qual fazia parte. Nessa atividade, ele tocava violão enquanto a professora e outros colegas cantavam. Essas vivências demonstram que a constituição da identidade do sujeito como músico e mediador artístico tiveram início já nas primeiras oportunidades de compartilhar arte. Com isso, entendemos que essa experiência se configurou como um espaço de constituição docente a partir da mediação cultural, que o permitiu se posicionar entre as pessoas e a arte, não como um detentor do conhecimento, mas alguém que trabalha para que outros possam participar do fazer artístico e ter experiências próprias.

Nesse sentido, trazemos para debate as ideias de Nóvoa (2009), que destaca a importância da Partilha no processo da constituição docente. Assim como na arte musical, entendemos que o processo de formação do músico, mediador e artista acontece de forma colaborativa, com momentos que envolvem compartilhar arte, com relacionamentos estabelecidos e aprendizagens construídas nas trocas. Para Nóvoa (2009, p. 112), “é importante construir um percurso integrado e colaborativo de formação, no qual a colaboração se dê em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento”. Com isso em mente, vemos que a constituição do narrador como



músico, mediador e professor aconteceu desde suas primeiras experiências que envolveram atividades musicais em grupo, de forma que seu posicionamento diante da arte e do outro o levaram a assumir seu eu artista diante do mundo.

Destacamos, neste momento, outra memória relatada: uma atividade na qual a professora do espaço infantil propôs que o narrador participasse de um "programa de entrevistas" para tocar violão e falar sobre aquilo que desejava ser quando se tornasse adulto. Nessa ocasião, ele conta que sua resposta já apontava para um futuro envolvendo música, o que nos permite discutir a maneira com que a experiência estética impulsionou o sujeito, que ainda era uma criança, a encontrar seu espaço no mundo a partir de sua relação com a arte. Compreendemos que as experiências estéticas mudaram a maneira com que o narrador passou a se enxergar e se posicionar diante do mundo, o que implicou na dimensão Pessoal de sua constituição docente. Para Nóvoa (2009), a formação de professores passa, inevitavelmente, por acontecimentos marcantes no decorrer da vida dos sujeitos, pois não é possível separar aspectos pessoais de aspectos profissionais. Com isso, vemos que o aspecto Pessoa, postulado por Nóvoa (2009), fez parte do desenvolvimento pessoal/profissional do narrador e marcou sua constituição como artista, mediador e professor. Isso o levou a um envolvimento com a educação em que ele pôde articular aspectos pessoais à formação docente e reconstruir sua identidade na prática artística compartilhada.

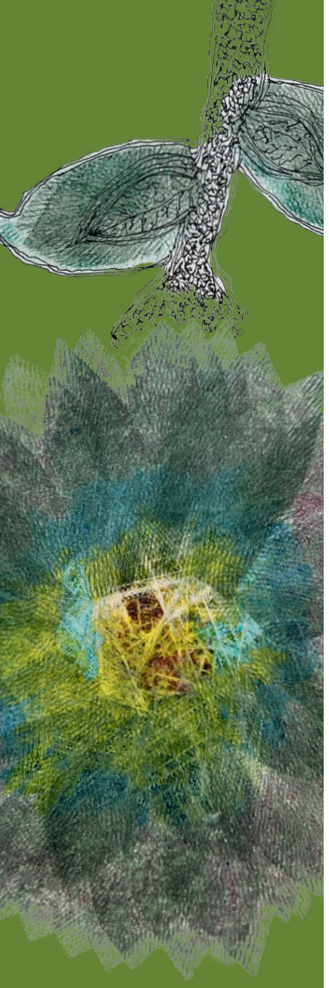
Na sequência do relato autobiográfico, o autor conta como iniciou aulas de guitarra com um professor específico, teve contato com repertórios variados e formou sua primeira banda com amigos. Após algum tempo, quando chegou em sua adolescência, foi convidado para se tornar professor de uma oficina de música na comunidade local. Seus amigos que faziam parte de sua banda também foram convidados para lecionar, cada um com foco em seu instrumento musical específico. O narrador contou como essa parceria com seus amigos da banda o motivou a aceitar o desafio e impulsionou as atividades educativas. "Este projeto seguiu por alguns anos, e com as crianças e adolescentes que participavam conosco promovemos aprendizagem instrumental, formação de bandas, ensaios em grupo e apresentações musicais" (trecho da narrativa).

Nessa ocasião, vemos que o narrador teve experiências que fizeram parte de sua constituição docente relacionadas a três aspectos que Nóvoa (2009, 2017) discute na formação de professores: o Público, a Partilha e a Prática. Inicialmente, chamamos a atenção para o envolvimento com a comunidade, pois as atividades musicais eram realizadas em um espaço no próprio bairro, sem que as crianças e adolescentes precisassem se deslocar a outros lugares da cidade, o que permitiu que a música pudesse se aproximar da realidade dos educandos. Chamamos a atenção também para as práticas de banda e apresentações para o público do próprio bairro, que promoveram atividades culturais coletivas por meio da música. Entendemos que essas atividades se relacionam com as ideias de Nóvoa (2009), pois "comunicar o trabalho ao público faz com que se conquiste a sociedade para o trabalho educativo" (2009, p. 119).

Já o fato de o narrador ter experienciado a atuação docente na companhia de amigos reforça a importância da Partilha. Para Nóvoa (2009, p. 40), "a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o esforço colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos [...]". Neste caso, vemos que, apesar de não se tratar de um trabalho profissional e ter acontecido na adolescência do narrador, a experiência de ter atuado como professor no projeto mencionado reverberou em sua constituição docente e no desenvolvimento de sua responsabilidade social de compreender a educação como um bem coletivo. Nesse contexto, destacamos ainda o aspecto da Prática (Nóvoa, 2017), pois a atividade ocorreu na realidade concreta da comunidade local e possibilitou que professores, juntamente com as crianças e adolescentes, transformassem a prática em conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que o professor assumiu uma postura ativa e reflexiva, que permitiu articular saberes advindos das atividades com a comunidade, resultando na criação de saberes específicos voltados à prática docente em música (Junqueira, 2018).

No relato autobiográfico, vimos que o autor iniciou suas atividades docentes profissionalmente a partir dos 17 anos de idade como professor particular e em escolas de música. Posteriormente, ingressou na Graduação em Música, participando de atividades como PIBID e Camerata de Violões. Segundo ele, "as experiências na universidade, somadas à vivência profissional, contribuíram para enriquecer minha identidade artística e docente [...]" (trecho da narrativa). A partir daqui, vemos a constituição docente acontecer na Profissão. Nóvoa (2009) defende que a formação de professores deve estar marcada pela experiência profissional dentro da realidade concreta em que se pretende atuar. Dessa forma, o autor entende que os profissionais em formação podem assimilar a cultura profissional presente no contexto de atuação e desenvolver sua própria identidade a partir do contato com as experiências de outros.

Por fim, o autor relatou que, após se graduar em música, passou a atuar como professor de um programa de bandas e fanfarras. Nesse contexto, pôde vivenciar experiências musicais com as quais não estava habituado até o momento, o que gerou curiosidade e o levou a refletir sobre a própria prática. Posteriormete, em 2023, ingressou no curso de Mestrado em Educação com o intuito de discutir aspectos voltados às suas práticas como regente de uma fanfarra, passou a integrar um grupo de pesquisa no contexto da pós-graduação e, após finalizar o mestrado, ingressou no Doutorado em Educação para aprofundar as discussões e a pesquisa no contexto de sua atuação profissional. As experiências mais recentes do narrador demonstram que a pesquisa, alinhada à profissão docente, conforme defende Nóvoa (2017), o impulsionaram a uma reflexão própria que partiu de sua realidade com os estudantes. Afinal, é por meio da pesquisa que "aprendemos a [nos] conhecer como professores" (Nóvoa, 2017, p. 1128). Ou seja, por meio da pesquisa, o professor desenvolveu uma maneira própria de apreender a realidade, aperfeiçoar suas práticas, refletir sobre elas, buscar novos conhecimentos, compartilhar seu processo de constituição docente e se afirmar como professor/pesquisador.



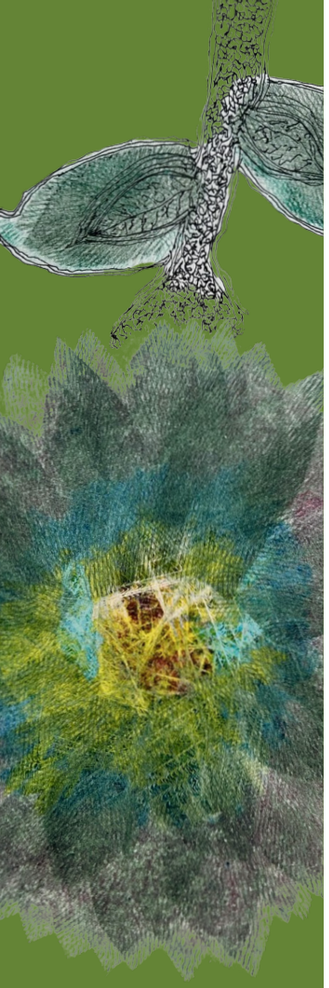
Considerações finais

Após este estudo, percebemos que as análises da narrativa autobiográfica proporcionaram discussões significativas a respeito da educação estética na constituição docente. Inicialmente, destacamos que a experiência do narrador com a música transformou a maneira com que ele enxergava o mundo e a si mesmo, com atribuições pessoais que o levaram a assumir sua singularidade diante da realidade e das pessoas ao seu redor. Sua mobilização para a música o levou a um posicionamento como artista e mediador junto a seus colegas e professores. Dessa forma, a atividade estética possibilitou ao sujeito recriar sua realidade visando o futuro e vislumbrar caminhos pessoais e profissionais ligados à música.

Suas primeiras experiências como professor de música em atividades sociais o aproximaram da comunidade e possibilitaram uma ação educativa na partilha com o público e com outros colegas. Suas atuações docentes tiveram início em sua adolescência e o mobilizaram para a ação educativa e responsabilidade social do saber como bem comum. Dessa forma, a formação docente, a partir da prática, fez parte da constituição pessoal e profissional do narrador, que pôde experienciar diversos ambientes educativos e ampliar seu repertório cultural e profissional. Sua identidade docente foi marcada por aspectos ligados à transformação da prática em conhecimento em ambientes como comunidades sociais, escolas de música e atividades de iniciação à docência na universidade.

O caráter curioso do narrador, construído a partir de suas experiências com a música e com a educação desde a infância, o levou a adentrar ambientes até então desconhecidos, como o contexto das bandas e fanfarras em que passou a atuar após sua graduação. A partir das experiências vividas ali, ele foi impulsionado a explorar a área da pesquisa em educação, na qual pôde ampliar sua visão de mundo no contato com o grupo de pesquisa e outras atividades presentes no PPGE da FURB. A pesquisa, articulada às suas práticas docentes, possibilitou discussões acerca da mediação cultural e da educação estética nas atividades das bandas e fanfarras das escolas municipais de Blumenau/SC investigadas no mestrado, e gerou as discussões relacionadas ao Doutorado em Educação, no qual investiga a educação estética na formação de professores.

Ao final deste estudo, compreendemos que a constituição do professor de música é um processo marcado por várias experiências que ocorrem no decorrer da vida do sujeito e carregam sentidos construídos desde as primeiras experiências com a arte. Os acontecimentos analisados, que são pessoais e, ao mesmo tempo, coletivos, possibilitaram ao narrador constituir sua identidade pessoal e profissional na relação com a música e com o outro, em um movimento no qual pôde criar e recriar suas condições de vida vislumbrando um futuro a ser vivido, escrito e reescrito criativa e dialogicamente na ação de educar.



Referências

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 219-233, 2007. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org. Acesso em: 07 maio 2026.

JUNQUEIRA, Mariana Lopes. **A escola como palco de formação**: experiências que compõem o músico-professor. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

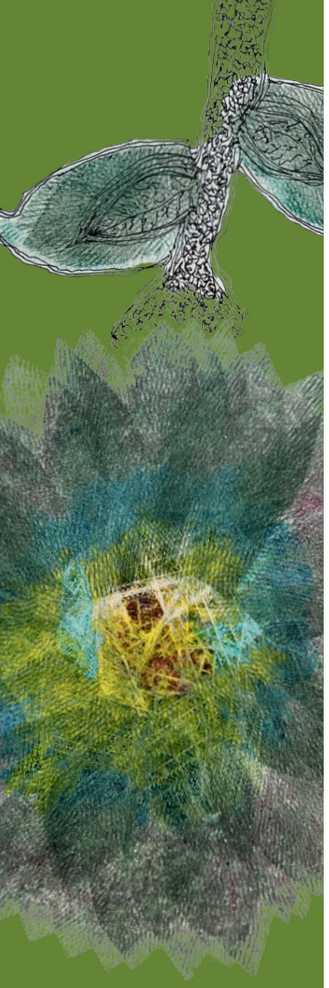
NÓVOA, Antônio. **Professores:** imagens fo futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa,** [S.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à estética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.



Educação Estética e Formação Docente: a Experiência do Sensível nas Práticas Educativas

Daiane de Melo Gava[130]

Introdução

Em um contexto educacional marcado pela intensificação das demandas técnico-burocráticas, pela aceleração dos tempos escolares e pelo crescente esgotamento docente, torna-se urgente pensar em propostas formativas que reconheçam o professor em sua inteireza humana, sensível e histórica.

Em meio a uma lógica que frequentemente privilegia resultados, desempenho e produtividade, a experiência educativa corre o risco de reduzir-se à aplicação de métodos e ao cumprimento de prescrições curriculares, esvaziando sentidos, afetos e experiências.

É nesse horizonte que se inscreve a formação continuada Educação pelo Sensível, desenvolvida na rede municipal de educação de Garuva/SC, concebida como um espaço-tempo de encontro, escuta e vivências. Organizada por meio de reuniões mensais de adesão voluntária, a formação aposta na potência das experiências estéticas, da memória, da narrativa e da autoria como possibilidades de deslocamento do olhar e ressignificação das práticas educativas.

A formação parte da compreensão de que educar ultrapassa a dimensão técnica do ensino e envolve modos de sentir, perceber e relacionar-se com o mundo. Assim, a experiência estética é assumida como possibilidade de ampliar a escuta, fortalecer vínculos e produzir deslocamentos nos modos como os docentes compreendem a si mesmos, os estudantes e a própria prática pedagógica.

A partir dessas compreensões, este artigo tem como objetivo geral analisar a formação continuada "Educação pelo Sensível" como uma experiência formativa pautada na experiência estética, na escuta e nos processos de partilha de conhecimentos, a partir das narrativas (auto)biográficas de docentes participantes da formação. Busca-se compreender quais sentidos os professores atribuem ao percurso vivido, quais deslocamentos e afetações emergem ao longo da formação e de que maneira tais experiências reverberam na constituição de uma docência mais sensível, autoral e humanizada.

Metodologicamente, a pesquisa inscreve-se em uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso orientado pelo método narrativo (auto) biográfico. As fontes de dados foram constituídas por registros escritos, produzidos pelos docentes participantes em um processo de (auto)avaliação reflexiva, ao final do ciclo formativo, bem como pelas narrativas da autora enquanto formadora/pesquisadora implicada no percurso analisado.

Nesse sentido, este artigo tem como temática a formação docente para além

130 Doutoranda em Educação. Rede Pública municipal de Garuva, Brasil. daianedemelo1712@gmail.com

de perspectivas prescritivas e instrumentais, reconhecendo a experiência estética, a escuta e a narrativa como dimensões capazes de mobilizar processos de reflexão, sensibilidade e ressignificação da docência.

Métodologia da pesquisa

Esta investigação inscreve-se em uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso orientado pelo método narrativo (auto)biográfico. Tal perspectiva metodológica reconhece a experiência, a memória e a narrativa como dimensões constitutivas dos processos formativos e dos modos como os sujeitos atribuem sentido ao vivido.

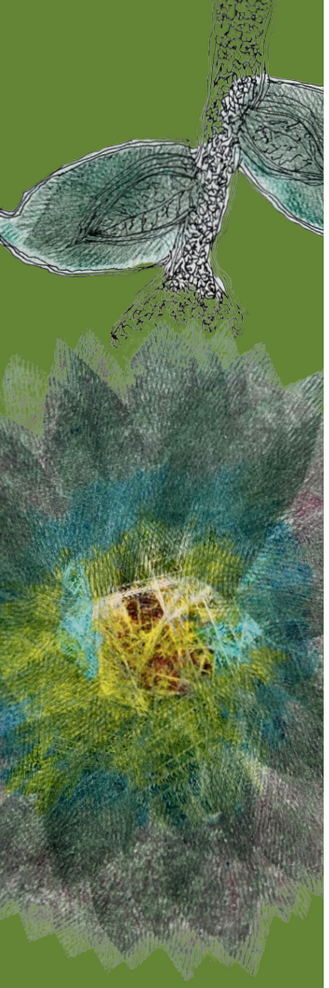
A pesquisa toma como campo investigativo, a formação continuada Educação pelo Sensível, desenvolvida na rede municipal de educação de Garuva/SC e concebida pela autora deste estudo. Organizada por meio de encontros mensais de adesão voluntária, a formação envolve docentes da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental, tendo como eixo experiências estéticas, rodas de conversa, escrita narrativa, memória, literatura, música, imagens e processos de escuta sensível.

As fontes de dados foram constituídas pelas histórias escritas dos docentes participantes, produzidas em um processo de (auto)avaliação reflexiva, realizado ao final do ciclo formativo em 2025. A produção das narrativas ocorreu por meio de um formulário digital contendo questões abertas, entre elas: “O que em mim foi tocado na formação Educação pelo Sensível?”. A proposta buscou afastar-se de perspectivas avaliativas centradas em mensuração e desempenho, convidando os docentes a narrar afetos, memórias e sentidos produzidos a partir da experiência vivida.

No primeiro encontro de cada grupo, os participantes receberam um Termo de Ciência e Concordância referente à formação, contendo informações sobre a proposta formativa, aspectos éticos relacionados à escuta, respeito e confidencialidade, bem como orientações referentes ao uso de voz e imagem produzidos ao longo dos encontros. Ao assinarem o documento, os docentes autorizaram o uso de suas narrativas, imagens e vozes para fins formativos, acadêmicos e científicos.

Somam-se às narrativas dos docentes as da própria autora, enquanto formadora/pesquisadora implicada no percurso vivido e investigado. Tal implicação reconhece que, no método narrativo (auto)biográfico, pesquisador e participantes constituem-se mutuamente no percurso da investigação. Conforme afirma Abrahão (2018, p. 25), “o si mesmo identifica-se como um outro; o outro é constituído pelo si-mesmo na construção de si”.

Nessa direção, Clandinin e Connelly (2015, p. 27) afirmam que “as pessoas vivem histórias e, no contar dessas histórias, reafirmam-se, modificam-se e criam novas histórias”. Ao discutir a escrita de si, Delory-Momberger (2012) acrescenta que a memória possibilita ao sujeito compreender-se no encontro consigo e com o outro. Para a autora, “[...] estamos constantemente nos biografando, isto é, inscrevendo nossa experiência em esquemas narrativos que organizam nossas ações e nossos gestos” (Delory-Momberger, 2016, p. 139).



Com autorização expressa dos participantes, os nomes dos docentes são apresentados neste estudo, reconhecendo-os como autores de suas próprias narrativas e legitimando suas experiências e percursos formativos.

Análise e discussão dos resultados

As narrativas docentes revelam que a formação Educação pelo Sensível foi vivida como uma experiência de desaceleração, escuta e reencontro consigo mesmos. Em meio a cotidianos marcados pela pressa, pelas demandas burocráticas e pela intensificação do trabalho docente, os relatos evidenciam o quanto os espaços formativos pautados na experiência estética produziram deslocamentos nos modos de sentir, perceber e habitar a docência.

Ao refletir sobre a formação, Adriana afirma que ela *"trouxe o olhar de poesia, de doçura que havia perdido no decorrer das atribuições da vida"*. Sua narrativa revela que o endurecimento produzido pelas exigências cotidianas não atravessa apenas a prática pedagógica, mas também os modos como os sujeitos percebem a si mesmos e o mundo. Nessa direção, Aline escreve que *"o cotidiano apaga as cores das emoções"*, ressaltando como a repetição acelerada das rotinas pode produzir modos automatizados de existir. Tal percepção aproxima-se das reflexões de Han (2022), ao problematizar uma sociedade marcada pelo excesso de desempenho, pela aceleração e pela perda da capacidade contemplativa.

Esse movimento aparece de maneira significativa na narrativa de Adriele, ao afirmar que *"vemos todos os dias, mas não enxergamos"*. Sua fala evidencia que a formação não operou apenas no campo da aquisição de conhecimentos, mas sobretudo na ampliação da atenção e da presença diante do cotidiano. A experiência estética, nesse sentido, parece produzir um deslocamento do olhar apressado para um olhar mais atento às sutilezas, aos detalhes e às pequenas existências que atravessam os espaços educativos.

Kohan (2011) debate justamente sobre a necessidade de criar outros modos de relação com o tempo, capazes de romper com a lógica produtivista e acelerada da contemporaneidade. Tal compreensão mostra-se potente para pensar as narrativas analisadas, uma vez que os docentes demonstram perceber a formação como um espaço-tempo distinto do cotidiano escolar tradicional.

As narrativas revelam ainda que a escuta aparece como uma das experiências mais mobilizadoras do percurso formativo. Angela escreve, *"eu aprendi nessa formação a escutar com os olhos e a enxergar com o coração"*. Já Lucemar afirma que a formação lhe possibilitou *"uma escuta atenta, prestar atenção nos olhares, gestos das crianças e nas pequenas expressões"*. As falas enfatizam uma ampliação da percepção para além da oralidade, envolvendo presença, sensibilidade e atenção ao outro.

Tal deslocamento mostra-se significativo quando pensamos que grande parte dos processos formativos ainda privilegia perspectivas centradas na racionalidade técnica e na produtividade. As narrativas indicam, contudo, que os docentes não buscam apenas metodologias ou estratégias pedagógicas, mas espaços nos quais pos-

sam ser reconhecidos em sua humanidade, histórias e fragilidades.

Essa compreensão aproxima-se de Gava, Pillotto e Stamm (2024, p. 13), ao defenderem que "é preciso estar aberto à experiência - ouvidos, olhos, pele - e potencializar experiências e vínculos em nossas práticas educativas". Nessa perspectiva, a formação docente Educação pelo Sensível ultrapassa a transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como experiência humana, afetiva e sensível.

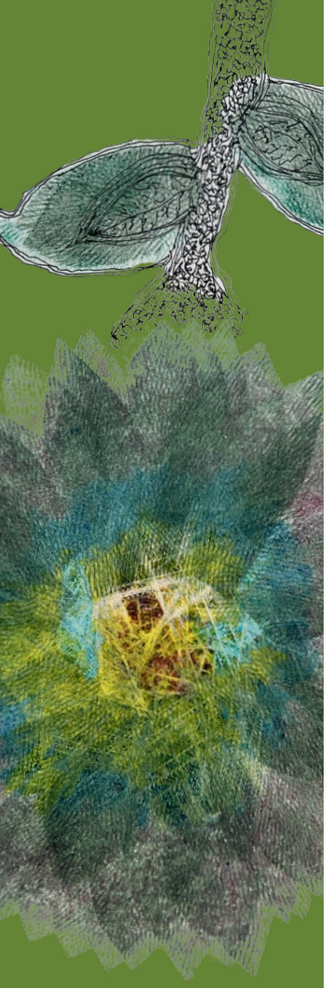
Essa relevância aparece de maneira intensa no relato de Adriano, ao afirmar que *"me conheço reconhecendo que o outro tem sua história"*. Sua fala desloca a compreensão da formação de um movimento individual para um evento relacional, no qual o encontro com o outro também produz transformações sobre si. Tal percepção dialoga com Meira e Pillotto (2022), ao compreender a sensibilidade como dimensão constitutiva das relações pedagógicas e da própria formação humana.

Outro eixo fortemente presente nos depoimentos refere-se à mobilização da memória. As experiências desenvolvidas na formação, envolvendo fotografias da infância, cartas e escritas narrativas favoreceram processos de reencontro dos docentes com suas próprias trajetórias humanas e profissionais. Luciana escreve que "quando trouxe minha foto de infância, percebi que aquela criança ainda vive em mim. Entendi por que algumas situações na escola me tocam tanto". Sua reflexão revela que a memória não opera apenas como lembrança do passado, mas como experiência viva que atravessa o presente e produz sentidos sobre a própria docência.

De forma semelhante, Patrícia relata, *"não sei se a palavra é essa... mas a formação me fez pensar por onde anda a professora de 13 anos atrás... empolgada, alegre, que amava ficar horas inventando coisas para fazer com os alunos..."* Sua fala evidencia um movimento de reencontro consigo mesma, marcado pela percepção de que os atravessamentos do cotidiano escolar podem produzir distanciamentos daquilo que inicialmente mobilizava a experiência docente. Nesse sentido, as narrativas analisadas mostram que a formação Educação pelo Sensível não se restringe a discutir práticas pedagógicas, mas cria condições para que os docentes revisitem suas histórias, reconheçam seus afetos e reflitam sobre os modos como vêm constituindo-se professores ao longo do tempo.

As falas dos docentes revelam ainda que a experiência estética produziu deslocamentos nos modos de relação com os estudantes. Aline afirma que *"o sensível se revela nos detalhes. O olhar de forma integral para o outro, mas respeitando a singularidade"*. Sua narrativa mostra que o percurso vivido na formação reverbera diretamente nas relações pedagógicas, ampliando a percepção dos professores sobre as singularidades das crianças e adolescentes presentes no cotidiano escolar.

Desse modo, as narrativas analisadas ressaltam que a formação Educação pelo Sensível ultrapassa perspectivas instrumentais de formaç ão continuada, ao criar espaços de memória, escuta, sensibilidade e autoria. Mais do que oferecer respostas prontas, a formação parece produzir perguntas, deslocamentos e experiências capazes de mobilizar modos humanos, atentos e sensíveis de ser e estar na docência.



Considerações finais

Este estudo buscou analisar a formação continuada "Educação pelo Sensível" como uma prática formativa, pautada na experiência estética, na escuta e na narrativa, a partir de relatos (auto)biográficos de docentes participantes. Ao longo das análises, foi possível compreender que os processos vividos ultrapassam perspectivas instrumentais de formação continuada, produzindo deslocamentos nos modos como os docentes percebem a si mesmos, o outro e a própria docência.

As narrativas evidenciaram que a formação constituiu-se como um espaço-tempo de pausa, escuta e reencontro, no qual memória, sensibilidade e experiência estética favoreceram processos de reflexão e ressignificação da prática docente. Os relatos revelaram a potência de propostas formativas que acolhem os sujeitos em sua inteireza humana, reconhecendo afetos, histórias e vivências como dimensões constitutivas da formação.

Os deslocamentos presentes nas falas dos docentes demonstram que experiências formativas pautadas no sensível reverberam diretamente nas relações pedagógicas, ampliando a escuta, o olhar para as singularidades e os modos de relação com os estudantes e com os próprios colegas de profissão. Nesse movimento, a docência deixa de ser compreendida apenas como exercício técnico e passa a ser reconhecida também como experiência humana, relacional e ética.

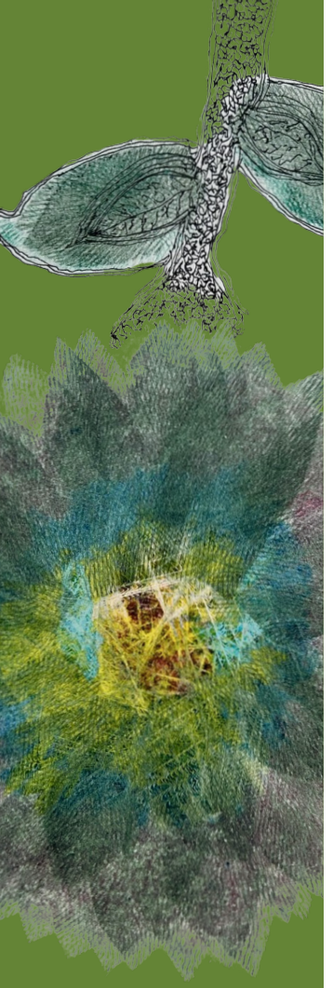
A mobilização da memória mostrou-se igualmente significativa, evidenciando que revisitar a própria trajetória possibilita aos docentes compreenderem de maneira mais profunda os modos como suas histórias atravessam suas práticas educativas. Ao narrar-se, os sujeitos reinterpretam percursos, reelaboram sentidos e produzem novos modos de compreender a si mesmos e o exercício da docência.

Desse modo, a formação Educação pelo Sensível mostrou-se potente, ao criar condições para que os professores pudessem desacelerar, afetar-se e reconhecer-se como sujeitos sensíveis e criadores em meio aos atravessamentos do cotidiano escolar. Em tempos marcados pela intensificação do trabalho docente e pelo empobrecimento cotidiano, pensar processos formativos pautados na escuta, na memória e na experiência estética torna-se também um gesto de resistência e de reafirmação da humanidade nos espaços educativos.

Referências

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

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.



DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.**Revista brasileira de educação**, [*S.l.*], v. 17 n. 51 set./dez. 2012.

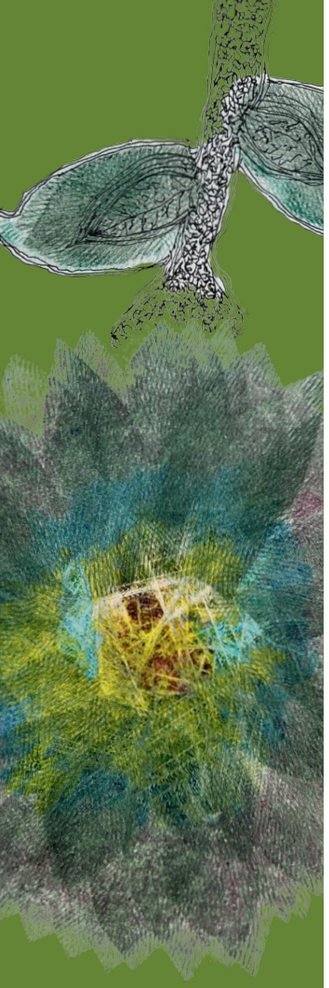
DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

GAVA, Daiane de Melo; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STAMM, Eliana. **A criança como autora do conhecimento**: oficinas estéticas com as infâncias. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2024.

HAN, Byung-Chul. **Não-coisas**: reviravoltas do mundo da vida. Tradução: Rafael Rodrigues Garcia. Petrópolis: Vozes, 2022.

KOHAN, Walter O. **Infância e filosofia**: ensaios sobre o tempo e a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. 2. ed. ver. Porto Alegre: Zouk, 2022.



Entre Partilhas e Travessias: a Pesquisa-Formação como Experiência Estética na Formação de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Iniciantes

Geani Machado Dalcim[131]
Nazaré Costa [132]
Rita Buzzi Rausch[133]

Introdução

A inserção profissional de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes na Educação Básica tem se constituído como um campo fecundo de investigação, sobretudo quando se considera a complexidade da função e as exigências que atravessam o cotidiano escolar. Ao assumirem a coordenação pedagógica, esses(as) profissionais passam a lidar com demandas formativas, organizacionais, relacionais e institucionais, nem sempre suficientemente tematizadas em seus percursos formativos anteriores. A coordenação pedagógica, compreendida como espaço de articulação, formação e mediação do trabalho docente, exige do(a) profissional não apenas domínio técnico, mas capacidade de escuta, leitura institucional, intervenção formativa e produção coletiva de sentidos sobre a prática (Placco; Almeida, 2015).

É nesse entremeio que este trabalho se situa. Partimos de uma experiência de pesquisa-formação desenvolvida com coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes de uma rede municipal de ensino catarinense para compreender em que medida esse percurso pode ser lido como experiência estética. Não tomamos a estética como categoria previamente dada, tampouco como adorno metodológico. Ao contrário, buscamos interrogá-la no interior da própria pesquisa-formação: nas pausas criadas, nas escutas produzidas, nas narrativas partilhadas, nos afetos mobilizados e nos sentidos que emergiram quando os(as) participantes foram convidados(as) a olhar para si, para o outro e para o trabalho que realizam.

A pesquisa-formação é assumida, neste estudo, como um caminho investigativo e formativo que reconhece os sujeitos em sua historicidade, em suas experiências e em seus processos de constituição profissional. Ao tomar as histórias de vida e formação como lugar de conhecimento, Josso (2004; 2010) contribui para compreender que narrar a própria trajetória não significa apenas recordar acontecimentos, mas produzir sentidos sobre o vivido e sobre os modos como cada sujeito se forma no decorrer da vida. Nessa perspectiva, formar não se reduz a transmitir orientações, técnicas ou prescrições sobre o fazer pedagógico; implica criar condições para que os(as) pro-

[131] Doutoranda e Mestra do PPGE UNIVILLE- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville. Bolsista CAPES. Integrante do GETRAFOR - Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente PPGE/UNIVILLE. Contato: professorageani@gmail.com;
[132] Doutoranda e Mestra do PPGE UNIVILLE- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville. Bolsista CAPES. Integrante do GETRAFOR - Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente PPGE/UNIVILLE. Contato: nazarecostaprof@gmail.com;
[133] Professora Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE. Contato: ritabuzzirausch@gmail.com.

fissionais possam olhar para a própria trajetória, interpretar experiências, reconhecer saberes e produzir novas compreensões sobre o trabalho que realizam.

A experiência analisada foi organizada a partir de uma tríade teórico-metodológica composta pela biografia educativa, pela comunidade de prática e pela metacognição. A biografia educativa possibilitou reconhecer trajetórias, memórias e experiências que constituem os modos de ser e atuar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). A comunidade de prática, inspirada em Wenger (2010), configurou-se como espaço coletivo de partilha, estudo, escuta e elaboração dos desafios da função, considerando que a aprendizagem se produz nas relações, na participação e na construção de pertencimento. A metacognição, por sua vez, é compreendida como movimento de retorno crítico e sensível sobre a própria experiência, articulando a reflexividade promovida pela pesquisa na formação (Rausch, 2008) e a tomada de consciência sobre os próprios modos de pensar, aprender e agir, conforme discutem Placco e Souza (2006) ao tratar da aprendizagem do adulto professor.

Desse modo, a leitura aqui apresentada resulta de um exercício analítico realizado pelas pesquisadoras, que buscam compreender o que, na composição da pesquisa-formação, pode ser reconhecido como dimensão estética. Essa compreensão exige deslocar a estética de uma associação restrita à arte ou à beleza, para situá-la como experiência de presença, sensibilidade, percepção, elaboração e produção de sentidos. Nesse ponto, dialogamos com Larrosa (2002), ao compreender a experiência como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca, produzindo deslocamentos no modo como lemos a nós mesmos, o outro e o mundo.

O objetivo central deste trabalho é discutir a pesquisa-formação como possibilidade de experiência estética na formação de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes. De modo mais específico, buscamos compreender quais elementos do percurso formativo podem ser reconhecidos como estéticos e analisar como as mediações sensíveis favoreceram pausa, escuta, partilha, memória e produção de sentidos sobre a experiência profissional.

Metodologia da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica. Parte de uma leitura teórica da pesquisa-formação, buscando compreender em que medida seus elementos podem se aproximar da experiência estética na formação de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes.

A análise aqui apresentada nasce de um retorno à pesquisa-formação desenvolvida por Dalcim (2025), não para repetir seus dados, mas para interrogar, com outra lente, a composição da tríade biografia educativa, comunidade de prática e metacognição. Neste artigo, interessa-nos compreender em que medida essa organização pode ser lida como possibilidade de experiência estética na formação de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes.

A opção por uma pesquisa bibliográfica e analítica justifica-se pela necessidade de aprofundar conceitualmente os fundamentos que sustentam a pesquisa-

-formação e suas possibilidades formativas. A biografia educativa é compreendida a partir de Josso (2004; 2010), ao tomar as histórias de vida e formação como lugar de produção de sentidos. A comunidade de prática é discutida com base em Wenger (2010), por reconhecer a aprendizagem como processo social, situado e constituído nas relações de participação e pertencimento. A metacognição é abordada em diálogo com Rausch (2008) e Placco e Souza (2006), como movimento que articula reflexividade e metacognição, permitindo ao sujeito retornar criticamente à experiência vivida e tomar consciência dos modos como pensa, aprende, decide e atua no trabalho pedagógico.

A análise foi organizada em torno dos três componentes da tríade: a biografia educativa, pensada como abertura à memória, à narrativa e à produção de sentidos sobre a trajetória profissional; a comunidade de prática, compreendida como espaço de aprendizagem situada, partilha e pertencimento; e a metacognição, entendida como movimento de retorno crítico, sensível e interpretativo sobre a experiência profissional.

A dimensão estética é analisada a partir da compreensão de experiência como aquilo que atravessa o sujeito, desloca sua percepção e produz sentidos sobre o vivido. Nesse movimento, dialogamos com Larrosa (2002), especialmente quando o autor nos ajuda a compreender que a experiência não se reduz ao que acontece, mas ao que nos acontece, ao que nos toca e nos transforma. Essa chave de leitura permite interrogar a pesquisa-formação para além de sua estrutura metodológica, perguntando o que nela pode ser reconhecido como experiência estética: a escuta, a pausa, a memória, a partilha, a sensibilidade, a elaboração coletiva e os deslocamentos produzidos no encontro com o outro.

Análise e discussão dos resultados

Ao tomarmos a pesquisa-formação como objeto de análise, compreendemos que sua potência não está apenas em sua organização metodológica, mas na forma como possibilita aos sujeitos uma relação mais sensível, consciente e interpretativa com a própria experiência. Nesse sentido, a aproximação com a experiência estética não se dá pela simples inserção de linguagens artísticas no percurso formativo, mas pelo modo como a formação pode criar pausas, abrir escutas, mobilizar memórias e produzir deslocamentos na compreensão de si, do outro e do trabalho pedagógico.

A estética, neste estudo, não é tomada como ornamento da formação, mas como dimensão constitutiva da experiência humana. Ela se manifesta quando o sujeito é convocado a perceber, sentir, narrar e atribuir sentidos ao vivido. Ao dialogarmos com Larrosa (2002), compreendemos que a experiência não se reduz ao acontecimento em si, mas ao modo como ele nos atravessa, nos toca e nos transforma. Essa compreensão permite pensar a pesquisa-formação como um espaço em que a experiência profissional deixa de ser apenas rotina acumulada e passa a ser matéria de elaboração, pensamento e formação.

Nessa direção, a biografia educativa apresenta-se como primeiro eixo de apro-

ximação entre pesquisa-formação e experiência estética. Ao narrar sua trajetória, o sujeito não apenas organiza lembranças, mas reinscreve sentidos sobre aquilo que viveu. A memória, nesse caso, não funciona como arquivo estático; torna-se campo vivo de interpretação. Em Josso (2004; 2010), a narrativa de vida e formação permite compreender o percurso formativo como produção de conhecimento sobre si. Assim, ao revisitar a própria história, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) iniciante pode reconhecer marcas, rupturas, aprendizagens e escolhas que constituem sua forma de estar na função.

Essa dimensão biográfica aproxima-se da experiência estética porque exige presença diante da própria trajetória. Há, nesse movimento, uma sensibilidade produzida pela escuta de si: o sujeito passa a perceber o que antes estava naturalizado, a nomear experiências que permaneciam dispersas e a compreender que sua atuação profissional não nasce apenas de prescrições institucionais, mas também de memórias, encontros, afetos e saberes construídos ao longo da vida. A biografia educativa, portanto, não se limita a contar uma história; ela cria condições para que o sujeito se leia na história que conta.

O segundo eixo da tríade, a comunidade de prática, amplia essa leitura ao deslocar a experiência do plano individual para o coletivo. Em Wenger (2010), a aprendizagem é compreendida como processo social, situado e constituído na participação. Aprender, nessa perspectiva, não é apenas adquirir informações, mas participar de práticas, construir pertencimento e produzir sentidos com outros sujeitos. No caso da formação de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes, a comunidade de prática pode favorecer a passagem da solidão da função para uma experiência coletiva de escuta e elaboração.

Essa dimensão coletiva também pode ser compreendida como estética, na medida em que o encontro com o outro altera modos de perceber e interpretar a própria experiência. A escuta das narrativas alheias produz reconhecimento, aproximação e deslocamento. Aquilo que parecia ser uma dificuldade individual passa a ser compreendido como tensão da função, da instituição, da política educacional e das condições concretas de trabalho. A comunidade de prática cria, assim, um espaço de pertencimento em que o vivido pode ser partilhado, problematizado e ressignificado. O estético, aqui, não está em uma atividade específica, mas na qualidade da presença, da escuta e da relação que se constitui no coletivo.

O terceiro eixo, a metacognição, permite compreender a experiência estética como retorno crítico e sensível sobre os próprios modos de pensar, aprender e agir. Em diálogo com Rausch (2008), compreendemos que a reflexividade promovida pela pesquisa não se limita à análise racional da prática, mas envolve a possibilidade de o sujeito interrogar o vivido, produzir sentidos sobre sua trajetória e reposicionar-se diante da formação e do trabalho. Articulada a essa compreensão, a metacognição, discutida por Placco e Souza (2006) no âmbito da aprendizagem do adulto professor, contribui para pensar a tomada de consciência sobre os próprios processos de aprendizagem, decisão e atuação profissional. No contexto da coordenação pedagógica,

esse movimento é fundamental, pois o(a) coordenador(a) iniciante não apenas aprende o que fazer; aprende também a observar como decide, como intervém, como escuta, como se posiciona e como compreende sua função.

A metacognição aproxima-se da experiência estética porque amplia a percepção do sujeito sobre si mesmo, sobre sua prática e sobre os sentidos que atribui ao trabalho. Quando o(a) profissional passa a interrogar seus próprios processos de pensamento, decisão e atuação, deixa de agir apenas pela urgência da rotina e começa a produzir uma relação mais consciente e sensível com o trabalho. Esse movimento pode gerar deslocamentos importantes: da reação imediata à análise, da insegurança isolada à compreensão compartilhada, da reprodução de tarefas à construção de sentidos sobre a função pedagógica.

Nesse movimento, os três eixos da tríade não atuam de forma separada. A biografia educativa convoca a memória e a narrativa; a comunidade de prática sustenta a escuta e o pertencimento; a metacognição favorece o retorno crítico e sensível sobre a experiência. Juntas, essas dimensões permitem compreender a pesquisa-formação como uma composição metodológica capaz de produzir experiência estética, desde que organizada como espaço de presença, sensibilidade, diálogo e produção de sentidos.

Considerações finais

Ao retomarmos a tríade que compõe a pesquisa-formação, buscamos compreender em que medida esses elementos podem se aproximar da experiência estética na formação de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes. O percurso analítico realizado neste trabalho nos permite defender que essa aproximação não se dá pela simples presença de recursos artísticos ou de mediações sensíveis, mas pela forma como a formação cria condições para que os sujeitos parem, escutem, narrem, pensem e atribuam novos sentidos ao vivido. A biografia educativa mostrou-se potente por convocar a memória e a narrativa como dimensões formativas, permitindo que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) iniciante revisite sua trajetória e produza novas leituras sobre si e sobre a função que ocupa. A comunidade de prática evidenciou que a formação não se realiza de modo isolado, mas no encontro com o outro, na escuta das experiências partilhadas e na construção de pertencimento. A metacognição, por sua vez, ampliou essa compreensão ao favorecer o retorno crítico e sensível sobre os próprios modos de pensar, aprender, agir e significar a função.

Concluímos, portanto, que a pesquisa-formação pode ser compreendida como possibilidade de experiência estética quando sua composição metodológica favorece presença, pausa, memória, escuta, partilha e produção de sentidos. Não se trata de afirmar que toda pesquisa-formação seja, necessariamente, uma experiência estética, mas de reconhecer que, em sua tríade formativa, há elementos capazes de produzir deslocamentos sensíveis e reflexivos nos sujeitos participantes.

Essa leitura contribui para pensar a formação de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes para além de uma lógica prescritiva, técnica ou instrumental. For-

mar coordenadores(as) pedagógicos(as), nesse sentido, exige mais do que indicar caminhos: exige criar espaços para que possam compreender a travessia, reconhecer seus próprios passos e construir, com outros, modos mais conscientes, sensíveis e coletivos de habitar a função.

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

DALCIM, Geani Machado. **Implicações da pesquisa-formação no desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos iniciantes de Balneário Barra do Sul/SC**. 2025. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

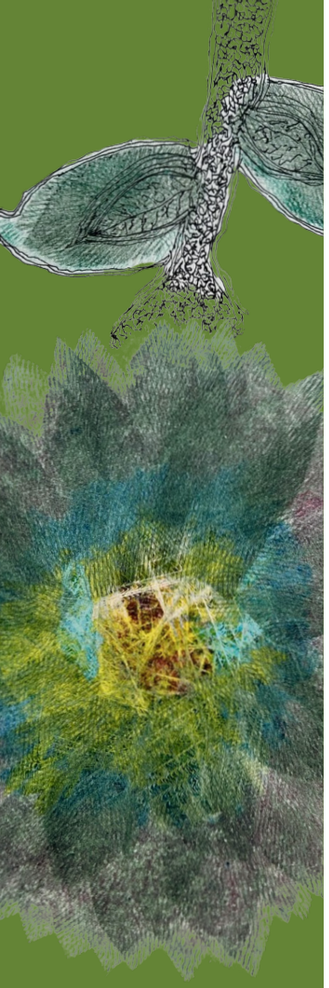
LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge *et al.* **Experiência e saber de experiência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Maria Laurinda Ribeiro de (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador**.** São Paulo: Loyola, 2015.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores.** 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: aprendizagem, significado e identidade. Porto Alegre: Artmed, 2010.



A Educação Estética no Desenvolvimento Profissional Docente: Narrativas de uma Professora Alfabetizadora

Nazaré Costa[134]
Geani Machado Dalcim[135]
Rita Buzzi Rausch[136]

Introdução

A formação docente não se limita à aquisição de técnicas, ao cumprimento de cargas horárias ou à participação em ações pontuais de formação continuada. Ela se constitui como um processo permanente, histórico e sensível, atravessado pelas experiências que marcam o modo como cada professor(a) aprende a ensinar, a ler a realidade escolar e a construir sentidos para a própria profissão. No caso da professora alfabetizadora, essa formação ganha contornos ainda mais delicados, pois alfabetizar implica mediar o ingresso das crianças no mundo da linguagem escrita, sem perder de vista suas histórias, seus tempos, suas vozes e seus modos de aprender.

No cenário contemporâneo, em que políticas educacionais frequentemente reduzem o trabalho docente a indicadores, metas e procedimentos padronizados, torna-se necessário recolocar em debate a dimensão estética da formação de professores(as). Compreendemos a educação estética não apenas como aproximação com as artes, mas como uma forma sensível, ética e crítica de perceber, interpretar e transformar a realidade educativa. Trata-se de reconhecer que a docência também se faz pelo olhar atento, pela escuta, pela criação pedagógica, pela escrita da experiência e pela capacidade de produzir, no cotidiano da escola pública, práticas que não se rendam ao automatismo.

Este estudo tem como problemática compreender de que modo as vivências estéticas atravessam o desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora, especialmente na passagem de uma atuação mais individualizada para uma prática constituída em diálogo com pares e com a coordenação pedagógica. Partimos do entendimento de que o desenvolvimento profissional docente é um percurso contínuo, construído ao longo da vida laboral, como discutem Vaillant e Marcelo (2012), e que ganha densidade quando articulado à dimensão ética, estética e política da prática educativa, conforme nos provoca Freire (2011).

O objetivo deste artigo é compreender as vivências estéticas que contribuíram para a constituição do desenvolvimento profissional docente de uma professora alfabetizadora, com ênfase na transição entre o trabalho individual e o trabalho

134 Doutoranda e Mestra do PPGE UNIVILLE- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville. Bolsista CAPES. Integrante do GETRAFOR - Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente PPGE/UNIVILLE. Contato: nazarecostaprof@gmail.com
135 Doutoranda e Mestra do PPGE UNIVILLE- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville. Bolsista CAPES. Integrante do GETRAFOR - Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente PPGE/UNIVILLE. Contato: professorageani@gmail.com
136 Professora Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE. Contato: ritabuzzirausch@gmail.com

colaborativo. Para isso, assumimos uma abordagem qualitativa, de natureza narrativa autobiográfica, tendo como corpus memoriais, portfólios e registros de experiência produzidos ao longo da trajetória profissional da professora. A análise mobiliza a noção de constelações, inspirada em Walter Benjamin (1994), como possibilidade de ler imagens, fragmentos e acontecimentos da memória que, ao serem revisitados, iluminam sentidos da docência no presente.

Metodologia da pesquisa

A investigação assume abordagem qualitativa, de natureza narrativa autobiográfica, por compreender que a docência se constitui em meio às experiências vividas, narradas e ressignificadas pelo(a) professor(a) ao longo de sua trajetória profissional. Nesse sentido, narrar não significa apenas recordar acontecimentos, mas produzir sentidos sobre eles, interrogando o vivido a partir do presente e reconhecendo as marcas históricas, sociais, institucionais e subjetivas que atravessam a formação docente.

O corpus da pesquisa é composto por memoriais, portfólios e registros de experiência de uma professora alfabetizadora, produzidos em diferentes momentos de sua atuação na Educação Básica e sistematizados na dissertação de Costa (2025). Esses materiais foram tomados como documentos narrativos por registrarem práticas, escolhas didáticas, relações pedagógicas e mediações formativas. A análise concentrou-se, especialmente, nos registros que evidenciam vivências estéticas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, à criação de materiais e estratégias pedagógicas, à reflexão sobre a própria prática e ao trabalho colaborativo com pares e coordenação pedagógica.

A pesquisa se ancora em uma compreensão histórico-dialética da formação docente, considerando que o desenvolvimento profissional não ocorre de modo linear, individualizado ou descolado das condições concretas de trabalho. Ao contrário, constitui-se nas contradições da escola, nas relações estabelecidas com os sujeitos, nos desafios da alfabetização e nas possibilidades de criação que emergem no interior da prática pedagógica. Desse modo, interessou-nos compreender como a professora alfabetizadora foi se constituindo profissionalmente na relação entre experiência, reflexão, sensibilidade e coletividade.

Para a organização e interpretação dos dados, mobilizamos a noção de constelações, inspirada em Walter Benjamin (1994). Essa escolha metodológica permitiu aproximar fragmentos da trajetória – memórias, registros escritos, cenas escolares, marcas da coordenação pedagógica e práticas alfabetizadoras – sem submetê-los a uma cronologia rígida. As constelações foram compreendidas como agrupamentos de sentidos que fazem certos acontecimentos brilharem no presente, iluminando aspectos do desenvolvimento profissional docente que poderiam permanecer dispersos em uma leitura apenas sequencial da trajetória.

Neste artigo, privilegiamos a constelação referente à Etapa Desenvolvimento Profissional, conforme sistematizada por Vaillant e Marcelo (2012). Embora a pesqui-

sa mais ampla reconheça diferentes momentos da aprendizagem docente, o recorte aqui apresentado volta-se à fase de maturação profissional, na qual a professora alfabetizadora passa a fortalecer sua autonomia, ampliar a reflexão sobre a prática e construir modos mais colaborativos de atuação. A análise buscou, portanto, compreender como as vivências estéticas presentes nos memoriais e portfólios revelam a passagem de uma docência marcada por enfrentamentos individuais para uma prática mais coletiva, sensível e compartilhada.

Análise e discussão dos resultados

A análise dos memoriais, portfólios e registros de experiência permite compreender o desenvolvimento profissional docente como um percurso de elaboração de sentidos sobre a própria prática. Ao revisitar sua trajetória, a professora alfabetizadora não apenas recorda acontecimentos, mas interpreta as marcas que constituíram seu modo de ensinar, de aprender com os(as) estudantes e de se reconhecer professora. Nesse movimento, a escrita assume lugar central, pois transforma a experiência vivida em matéria de reflexão e possibilita que a docente olhe para a própria história sem reduzi-la a uma sequência cronológica de fatos.

Nos registros analisados, o início da carreira aparece marcado por tensões entre o entusiasmo da formação e o enfrentamento de turmas consideradas desafiadoras. A professora narra que, em seus primeiros anos de atuação, era comum que turmas com elevados índices de reprovação fossem destinadas aos(às) professores(as) iniciantes. Essa condição exigia dela mais do que domínio técnico: exigia disposição para estudar, criar alternativas e buscar apoio em professoras mais experientes e na coordenação pedagógica. Como registra em seu memorial, "*as primeiras semanas na profissão docente foram marcadas por tentativas e erros, em que a estética do meu ensino começou a se definir. Busquei auxílio nas formações e nas professoras experientes e na coordenação pedagógica*" (Costa, 2025, p. 123).

Esse excerto evidencia que a constituição profissional da professora alfabetizadora foi sendo tecida no confronto com a realidade concreta da escola. A estética, nesse caso, não se apresenta como ornamento da prática, mas como modo sensível de responder aos desafios da alfabetização. Ao buscar materiais concretos, jogos, textos de memória e estratégias que aproximassem as crianças da leitura e da escrita, a professora não apenas diversificava suas aulas; ela elaborava uma forma de ensinar comprometida com o direito de aprender de todos(as).

À luz de Vaillant e Marcelo (2012), esse movimento permite compreender o desenvolvimento profissional como uma aprendizagem construída ao longo da carreira, especialmente quando o(a) professor(a) supera o isolamento e passa a construir sua prática em diálogo com outros sujeitos da escola. No caso analisado, a passagem de uma atuação mais individual para uma prática colaborativa não ocorreu de modo espontâneo. Ela foi mediada por encontros, formações, devolutivas, registros escritos e relações de confiança que possibilitaram à professora reconhecer-se como autora de sua prática, mas não como autora solitária.

A escrita dos portfólios ocupa lugar decisivo nesse processo. A professora afirma que a escrita foi sua "maior aliada" no percurso formativo, pois os registros semanais, mantidos desde 1993, permitiram analisar erros, acertos, impasses e possibilidades. Em um registro daquele período, observa-se a decisão de iniciar o processo de alfabetização a partir dos nomes próprios e de textos de memória, escolha que revela atenção às crianças concretas, às suas referências e ao seu pertencimento à cultura escrita. Essa prática de registrar, reler e interpretar o vivido proxima-se das contribuições de Rausch (2008), ao compreender a escrita como possibilidade de reflexão sobre a ação e de constituição da autoria docente.

Desse modo, o portfólio não se reduz a um arquivo de atividades realizadas. Ele se constitui como documento formativo, lugar de memória e instrumento de desenvolvimento profissional. Ao escrever sobre o que fazia, por que fazia e como as crianças respondiam às propostas, a professora produzia uma leitura crítica de sua prática. Essa escrita permitiu perceber que a alfabetização exige planejamento, intencionalidade, domínio do objeto de ensino e, ao mesmo tempo, abertura para acolher os modos singulares pelos quais as crianças se aproximam da linguagem escrita.

A coordenação pedagógica também emerge nas narrativas como presença formadora. O memorial evidencia que o acolhimento da coordenadora, ao propor estudos e articular o planejamento colaborativo, foi fundamental para que a professora enfrentasse o isolamento dos primeiros anos e ampliasse sua compreensão sobre o ensino. Um bilhete de 1994, deixado pela coordenadora no caderno de planejamento, sinalizava que as mudanças exigiam persistência e dedicação. As devolutivas valorizavam o saber dos(as) estudantes e provocavam a professora a qualificar suas escolhas didáticas. Essa mediação revela que o desenvolvimento profissional não se faz apenas em cursos externos, mas também no cotidiano da escola, quando há tempo, escuta e intencionalidade formativa.

Nesse ponto, a análise dialoga com Nóvoa (2017), para quem a profissão docente se fortalece quando os(as) professores(as) constroem, entre pares, espaços de cooperação, reflexão e produção de saberes profissionais. A narrativa da professora alfabetizadora confirma essa compreensão: o trabalho colaborativo com colegas e coordenação pedagógica possibilitou a construção de projetos coletivos, a partilha de materiais, o estudo de dificuldades comuns e a criação de alternativas para a alfabetização. A docência, antes vivida em muitos momentos como enfrentamento individual, passa a ser compreendida como tarefa coletiva.

A dimensão estética se torna mais visível justamente nessa passagem. Quando a professora transforma registros, planejamentos, jogos, textos, brincadeiras e devolutivas em possibilidades de criação pedagógica, ela produz uma prática que une rigor e sensibilidade. Em diálogo com Freire (2011), compreendemos que a "boniteza" do ato educativo não se opõe à exigência do ensino; ao contrário, afirma que ensinar demanda compromisso ético, responsabilidade com o conhecimento e respeito à dignidade dos sujeitos. Na alfabetização, essa boniteza se expressa quando a criança é reconhecida como alguém capaz de aprender, produzir sentidos e participar da

cultura escrita.

Os resultados indicam, portanto, que as vivências estéticas presentes na trajetória da professora alfabetizadora contribuíram para seu desenvolvimento profissional em três dimensões principais: na criação de estratégias pedagógicas sensíveis às necessidades das crianças; na escrita reflexiva da prática, que permitiu tomar a experiência como objeto de análise; e na constituição de relações colaborativas com pares e coordenação pedagógica. Essas dimensões mostram que o desenvolvimento profissional docente não se limita ao acúmulo de anos de experiência, mas depende da qualidade das mediações formativas vividas no percurso.

Assim, a narrativa analisada permite afirmar que a professora alfabetizadora se constitui profissionalmente na relação entre memória, escrita, criação e coletividade. A educação estética, nesse processo, não aparece como elemento acessório, mas como força formativa que amplia o olhar sobre a escola, sobre as crianças e sobre a própria docência. É nesse entrelaçamento que a prática alfabetizadora se revela como uma obra sempre inacabada: feita de estudo, escuta, tentativa, erro, reinvenção e compromisso com a aprendizagem de todos(as).

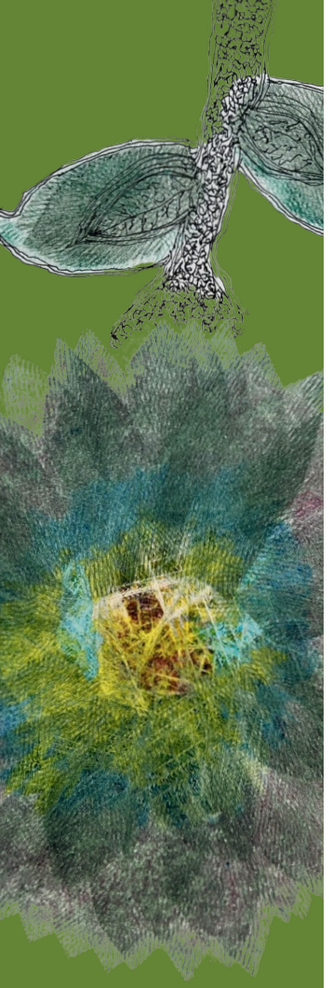
Considerações finais

As vivências estéticas identificadas no percurso da professora revelam que alfabetizar não é uma ação mecânica, restrita à aplicação de métodos ou atividades previamente definidas. Trata-se de uma prática que exige escuta, sensibilidade, intencionalidade pedagógica e responsabilidade com o direito de aprender de todos(as). Nesse sentido, a estética não aparece como adorno da prática docente, mas como dimensão constitutiva do ensinar: está no modo como a professora observa as crianças, cria estratégias, registra o cotidiano, reorganiza o planejamento e busca caminhos para que a leitura e a escrita façam sentido na vida escolar.

A passagem de uma atuação mais individualizada para uma prática colaborativa mostrou-se decisiva no desenvolvimento profissional analisado. As narrativas indicam que o apoio de professoras experientes, as formações vividas na escola e a mediação da coordenação pedagógica contribuíram para romper o isolamento e ampliar a autoria docente. Assim, o trabalho coletivo não se reduz a uma exigência institucional; ele se constitui como espaço formativo, no qual a professora aprende com seus pares, partilha dúvidas, revisita escolhas e produz novos modos de ensinar.

Compreendemos, portanto, que a educação estética, articulada ao desenvolvimento profissional docente, fortalece uma concepção de formação que une rigor e sensibilidade. Rigor, porque alfabetizar exige estudo, planejamento, domínio do objeto de conhecimento e acompanhamento sistemático das aprendizagens. Sensibilidade, porque nenhuma prática alfabetizadora se sustenta sem atenção às crianças concretas, às suas histórias, aos seus tempos e às mediações necessárias para que avancem.

Defendemos, por fim, que políticas e práticas de formação continuada precisam reconhecer a escola como lugar privilegiado de desenvolvimento profissional.



Os resultados apontam que memoriais, portfólios, registros reflexivos, encontros colaborativos e mediações da coordenação pedagógica podem constituir experiências formativas potentes quando favorecem a reflexão sobre a prática e a autoria docente. A trajetória analisada nos permite afirmar que a professora alfabetizadora se desenvolve profissionalmente quando escreve, partilha, cria, escuta e se reconhece parte de um coletivo. É nesse movimento que a docência se faz obra inacabada: humana, estética, política e comprometida com a escola pública.

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura**.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

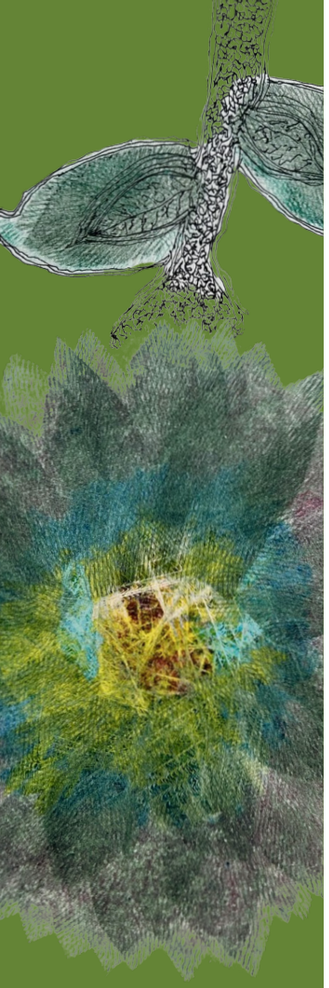
COSTA, Nazaré. **Vivências estéticas que constituíram o meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora**. 2025. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.



Processos Criativos em Arte Contemporânea: Aspectos para a Formação de Professores

Abel Lopes Xavier[137]

Introdução

Ao ler e ecoar o nosso tempo histórico por meio de seus temas, técnicas e princípios de interlocução, a arte contemporânea se comporta como pilar de espelhamento dos diversos contextos atuais. Nesse sentido, os processos de criação artística da contemporaneidade são um campo investigativo em potencial por apresentar possibilidades de como lidar com materiais, técnicas, temáticas e práticas proeminentes da arte na sua imbricação com o nosso tempo, revelando valores do ponto de vista estético, político e ético. A arte contemporânea, por isso, torna-se um interessante espaço de interlocução com outros campos de conhecimento, especialmente se o que está em perspectiva não é a decifração de seus recados, resolução das suas tramas ou até mesmo suas posições inequívocas, mas, ao contrário, uma possibilidade de se reconhecer nas tentativas de fricção com o tempo, com o tempo histórico e todo o vazio e escuro (Agamben, 2009) que possa vir dessa empreitada.

Este texto reflete sobre como professoras pedagogas em formação, ao desenvolverem uma pesquisa com arte e artistas contemporâneos, ao mesmo tempo em que pesquisam,formam-se como profissionais da educação. Vamos ao contexto.

A Universidade de São Paulo (USP), no rol das suas ações de inclusão e pertencimento, mantém um Programa Unificado de Bolsas (PUB), voltado a estudantes de graduação, que se divide em quatro vertentes: Ensino; Extensão; Inclusão e Pertencimento; Pesquisa e Inovação. Esta última vertente leva seus participantes a estarem, automaticamente, na esteira do desenvolvimento de uma Iniciação Científica (IC). A este programa, na vertente Pesquisa e Inovação, foi apresentado o projeto de pesquisa intitulado "Arte/Educação nos anos iniciais do ensino fundamental a partir dos processos criativos em arte contemporânea: descobertas e possibilidades", conduzido por este autor.

Em resumo, a referida pesquisa busca investigar como os processos criativos em arte contemporânea podem contribuir para a construção de metodologias do ensino em contexto escolar. Dessa maneira, a pesquisa estabelece condições de aproximação e investigação de artistas e obras contemporâneas que tenham, em seus processos de criação, princípios e procedimentos que se liguem a ações educacionais escolares que tenham a arte como eixo e/ou atravessamento.

Para isso, a investigação se vale de métodos qualitativos de pesquisa como: 1. Contato com obras de arte contemporânea, numa perspectiva de ampliação de repertório cultural, dando prioridade, conforme projeto de pesquisa, aos espaços de

[137] Doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) - Brasil - abellxavier@usp.br

criação e fruição artísticas da própria Universidade de São Paulo como o Teatro da USP, o Museu de Arte Contemporânea, o Centro Universitário Maria Antônia, o Espaço das Artes, entre outros; 2. Aproximação a artistas, visitas a ateliês, ensaios e espaços de experimentação, possibilitando o contato com os processos e realidades de criação; 3. Entrevistas semiestruturadas com artistas selecionados para o aprofundamento da pesquisa; 4. Produção de material didático a partir das descobertas e possibilidades encontradas por meio do contato com artistas e obras contemporâneas. 5. Por fim, há a ação metodológica transversal de revisão bibliográfica de obras sobre arte contemporânea, arte/educação e outras que dizem respeito especificamente às produções artísticas pesquisadas.

Ainda no bojo do percurso metodológico, é dada ênfase ao que preconiza o conceito de metodologias minúsculas (Guedes; Ribeiro, 2019), numa tentativa de "rompimento com a normativa do método enquanto condição de cientificidade" (*Ibidem*, p.18), priorizando a diversidade de vozes e os caminhos que levam aos recônditos das informações, espaço de adentramento de multiplicidades de leitura de dados que ora rompem as margens do instrumento metodológico para dar prioridade ao que é vivo na pesquisa, ora congregam métodos distintos com o mesmo objetivo.

Até o momento da escrita deste texto, há duas estudantes-pesquisadoras de IC colaborando no desenvolvimento da pesquisa e, atualmente, estão envolvidas na leitura e interpretação dos dados levantados nas entrevistas semiestruturadas.

Diante desse percurso de investigação, as estudantes, ao mesmo tempo em que pesquisam, também se formam pedagogas, condição dada pela pesquisa científica acadêmica em seu formato inaugural (IC), sobretudo ao considerarmos também a importância de um processo de orientação que se inclina a esse fim.

E é precisamente sobre este ponto que trata este texto, o caráter formativo desta pesquisa de IC em andamento, desenhado pela experiência estética proporcionada pelo contato das estudantes-pesquisadoras com arte contemporânea e seus desdobramentos metodológicos. Será destacado como a investigação, até o momento, tem impactado as professoras em formação envolvidas na pesquisa, com ênfase especial para o encontro com artistas e obras contemporâneas. Para tanto, trarei trechos de depoimentos das estudantes, autorizados a serem tratados como dados por meio de termo de consentimento e que serão colocados em interlocução com excertos bibliográficos presentes em nosso trabalho.

Enquanto as estudantes pesquisam, também se formam professoras...

Apresentamos aqui alguns trechos dos depoimentos das estudantes-pesquisadoras. Num primeiro excerto, temos: "*Percebo que costumo estranhar obras de arte contemporânea, justamente por brincarem com as possibilidades*" (estudante-pesquisadora B). Em diálogo com a narrativa anterior, a estudante-pesquisadora A escreve que "*a multiplicidade que envolvia tudo o que encontrei durante a pesquisa me chamou muito a atenção. Tudo o que visitei era diferente daquilo que eu havia visto anteriormente: os espaços, os materiais, a forma como cada obra se apresentava e até mesmo as percep-*

ções que elas despertavam em mim".

Em consonância com os depoimentos, Agamben (2009) afirma que "contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros" (p.62-63). Nesse sentido, podemos afirmar que as estudantes-pesquisadoras experimentaram a contemporaneidade dada a narração acerca da estranheza da fruição e do caráter diverso das formas de apresentação das obras com as quais entraram em contato[138]. Nessa mesma direção, em outro depoimento, notamos: "*reparei [...] que há uma busca maior por metodologias e práticas criativas que diferem do tradicional*" (estudante-pesquisadora B), ou seja, a consciência das formas de acesso e compartilhamento de sentidos que espreitam certa subversão daquilo que já é consolidado, aceito e previsto.

Daqui podemos dizer que o contato das estudantes-pesquisadoras com a arte contemporânea turvou o próprio sentido de comum, de interpretação e de comunicação, como nos sugere Celso Favaretto (2010):

> As artes da modernidade, nos limites da experimentação, provocaram a mutação do conceito, das formas, dos modos e das maneiras de evidenciação da arte, situando-se muito mais no horizonte do que não pode ser dito do que do dizer, afirmando que a arte não tem nada que ver com a comunicação (Favaretto, 2010, p.231-232).

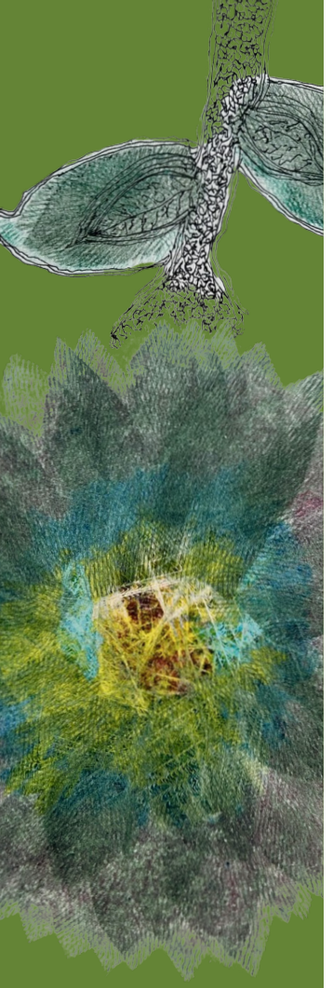
"*As minhas principais descobertas estão relacionadas à forma como o grupo conduz os ensaios, buscando sempre uma construção mais horizontal, em que todos possam contribuir de maneira justa para a apresentação final, valorizando a potência e a singularidade de cada pessoa envolvida no processo criativo*" (estudante-pesquisadora A). Aqui observamos não só o sentido de coletividade, mas também o da criação singular que se converge para um aspecto polifônico do fazer artístico contemporâneo, abrindo espaços para reflexões acerca de arte e identidade, arte e discursividade, arte e depoimento, arte e relação com outras áreas do conhecimento, que são alguns temas transversais da arte contemporânea.

> [...] a Arte Contemporânea trata de interdisciplinarizar, isto é, pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcendendo cada um seus próprios limites ou, simplesmente, estabelecem diálogos (Barbosa, 2005, p.40).

A partir desse aspecto, podemos pensar como o contato das estudantes-pesquisadoras com a arte contemporânea pode suscitar e transformar o sentido do próprio trabalho em arte, fonte de reflexões que, posteriormente, possibilitarão nutrir a proposição de práticas pedagógicas mais horizontalizadas e atravessadas por ações de escuta e valorização da diversidade em sala de aula.

Favaretto (2010, p.234) afirma que "um requisito indispensável para aquele que ensina é que faça ele próprio o trajeto pela experiência da arte, simultaneamente como praticante, amador ou pensador das artes" . Sem prejuízo, podemos pensar

138 As obras em questão são: ESTUDANTE A: Cia Cambona / "Dançando os Orixás: cantando pro santo". ESTUDANTE B: Coletivo de Teatro O Bonde / "Desfazenda: me enterrem fora desse lugar".



esta fala aplicada a qualquer pessoa que ensina, incluindo as nossas pedagogas em formação envolvidas nesta pesquisa.

Considerações finais

No contato com arte contemporânea, experimentando leituras e interpretações das obras, no contato com artistas,aproximando-se de contextos e métodos de criação, na tentativa de articulação entre criação artística e criação metodológica - cerne da pesquisa em que estão inseridas -, as estudantes-pesquisadoras convergem em si mesmas investigação e formação, sobretudo formação estética.

Somando às já proeminentes contribuições da arte na formação de professores, cabe ressaltar que a qualidade das práticas artísticas contemporâneas dobra a aposta dessas contribuições na formação inicial de pedagogas ao suscitar reflexões e experiências na conjugação entre temas, materiais e processos, tríade também importante para a experiência educativa. Isso é igualmente proporcionado pela possibilidade do contato direto entre as estudantes-pesquisadoras com as obras e seus autores, que podem estar vivos, próximos e passíveis de questionamentos.

Como se trata de uma pesquisa circunscrita num fenômeno artístico que está em pleno curso - a arte contemporânea possui algum entendimento inaugural na metade do século XX, mas sem perspectivas de fim - e que, portanto, atualiza-se a partir da escolha de obras contemporâneas específicas e do contato com elas, há a expectativa de que a investigação ganhe novas estudantes-pesquisadoras futuramente, ampliando materiais e condições de análise que se somem aos aqui apresentados.

Referências

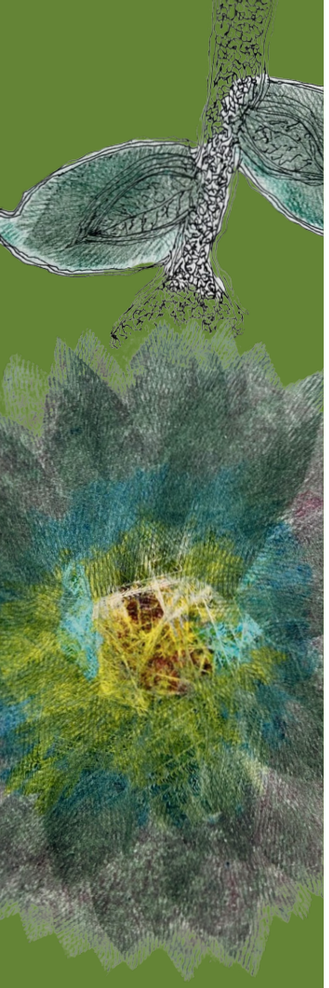
AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios I Giorgio Agamben; tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; PARDO, Mercedes Frígola. Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. **Visualidades**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 39–70, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da (orgs.). **Criatividade coletiva**: arte e educação no século XXI. São Paulo: Perspectiva, 2023.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporáneo y educación. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 53, p. 225–235, 2010. DOI: 10.35362/rie530568. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/568. Acesso em: 21 jun. 2025.

GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. (orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.



(CABE) Carla Madeira em Aulas de PLAc?

Simone Viapiana[139]

Introdução

As migrações atuais demandam um repensar o ensino de línguas para além do nível básico da comunicação. No caso do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), a questão ganha a dimensão de quem chega traz consigo trajetórias marcadas por rupturas, perdas e tentativas de recomeço. A língua, sob esse viés, precisa ser pensada como uma realidade que transcende um código para resolver situações práticas e imediatas relacionadas à situação comunicativa.

De acordo com Grosso (2010, p. 74), o estudante-migrante

> aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo [...] para uma plena cidadania democrática.

É nesse contexto que a literatura se mostra como uma possibilidade valiosa para dar mais humanidade ao processo de ensino. Se o objetivo é que a língua de acolhimento crie laços afetivos, a palavra literária funciona como um caminho natural para isso. Petit (2010) defende que a literatura abre espaços simbólicos de modo que quem migra pode, aos poucos, reconstruir sua própria história.

Diante disso, esta pesquisa tem como tema uma iniciativa de mediação literária desenvolvida em 2025, no curso de Português para Naturalização do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade de Caxias do Sul (UCS)[140]. A atividade, ligada ao grupo Observatório de Leitura e Literatura (OLLI-CNPq/UCS), foi desenvolvida a partir da leitura do primeiro capítulo do romance *Véspera*, de Carla Madeira (2022), realizada com sete estudantes de nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QCER), oriundos de quatro países diferentes: Colômbia, Cuba, Venezuela e México.

A pesquisa partiu do seguinte objetivo: entender como a mediação literária pode tornar o ensino de PLAc mais humano, possibilitando que o estudante-migrante se expresse, dê sentido às suas experiências e se reconheça em sua totalidade.

Para sustentar essa ideia, o estudo se apoia em três referências principais: em Freire (1989), com a "leitura de mundo", em Petit (2010), com o conceito de refúgio simbólico; e em Antonio Candido (2011), que defende o direito à literatura como um bem fundamental.

Leitura de mundo e palavra literária: as ideias de Paulo Freire

Paulo Freire (1989, p. 9) propôs uma visão da leitura que vai muito além de

139 Doutora em Educação. Universidade de Caxias do Sul, Brasil. sviapian@ucs.br

140 Este estudo integra a tese Espaços de refúgio: mediação literária no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) de Simone Viapiana (2026).

decifrar letras, pois, para ele, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", o que significa que cada pessoa chega ao texto já carregando um conjunto de vivências, memórias e conhecimentos que não podem ser deixados de lado no processo educativo.

No PLAc, essa abordagem ganha um contorno especial. A experiência migratória traz consigo perdas, deslocamentos e recomeços que formam uma leitura de mundo única, muitas vezes ignorada quando o ensino se limita às necessidades básicas de comunicação. A literatura, quando trabalhada com sensibilidade, pode funcionar como um diálogo entre essa bagagem do estudante e o texto, sem hierarquias, um encontro onde ambos se complementam.

Isso mostra que, em sala de aula de PLAc, o texto literário pode ser concebido como um espaço onde o aluno se expressa, é ouvido e se reconhece no que lê.

O refúgio simbólico e a reconstrução identitária: Michèle Petit

Enquanto Freire (1989) nos apresenta a leitura como um ato dialógico e humanizador, Michèle Petit (2010) explora como a literatura revela-se fundamental em situações de vulnerabilidade e deslocamento. Para a autora, a arte e a cultura não são um luxo ou algo supérfluo, mas bens essenciais que poderiam estar ao alcance de todos desde a infância. Trata-se de um recurso que auxilia as pessoas a enxergarem o que até então não viam, bem como contribui para dar sentido às suas vidas e transformar suas experiências em palavras.

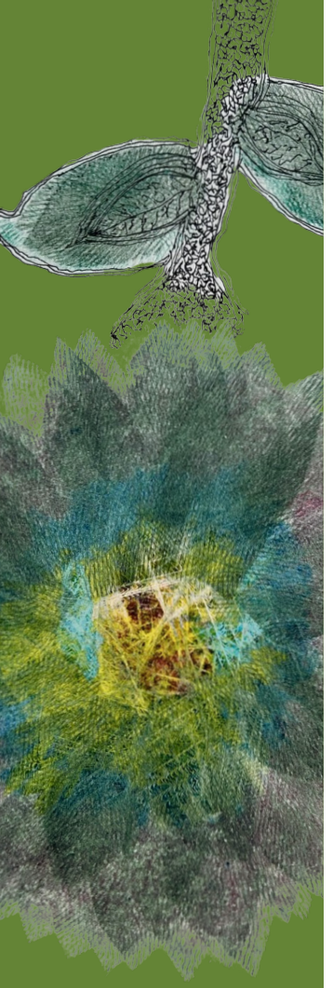
Essa visão mostra-se especialmente significativa no PLAc, dado que muitos estudantes-migrantes carregam experiências que ainda não conseguem colocar em palavras, dores que ficam silenciadas pela urgência de sobreviver e pela barreira do idioma. A literatura, quando mediada com cuidado, pode criar o que Petit (2010) chama de *espaço simbólico de refúgio*: um lugar onde o leitor encontra, na ficção, uma forma de dar voz ao que ainda não conseguiu colocar em palavras.

Vale destacar que esse refúgio não é uma fuga da realidade, mas uma maneira de voltar-se para ela com mais recursos para, então, nomeá-la. Consoante Petit (2010, p. 288), "somos feitos de linguagem e de histórias, e elas têm um poder reparador". É justamente esse poder que a mediação literária se propõe a mobilizar em sala de aula, principalmente em se pensando estudantes-migrantes.

***O direito à literatura*: Antonio Candido**

Antonio Candido (2011) defende que a literatura é um direito humano básico. Para ele, todos têm direito aos bens imateriais, sendo a literatura um deles. De acordo com o autor, o acesso à literatura deve ser compreendido como necessidade fundamental já que ela "confirma o homem na sua humanidade" (Candido, 2011, p. 177).

Isso significa que garantir o acesso à literatura no PLAc não é apenas um gesto pedagógico, mas o cumprimento de um direito. Muitos estudantes-migrantes, limitados ao aprendizado instrumental da língua, acabam privados desse bem, o que



pode representar um empobrecimento simbólico e humano que vai além da questão linguística.

Na mediação literária sensível[141], o direito à literatura se conecta ao direito de imaginar, criar e resistir. Garantir esse acesso em sala de aula pode significar, para o estudante-migrante, muito mais que um recurso comunicativo; possivelmente seja um caminho para a reconstrução de sua própria humanidade.

Métodologia da pesquisa

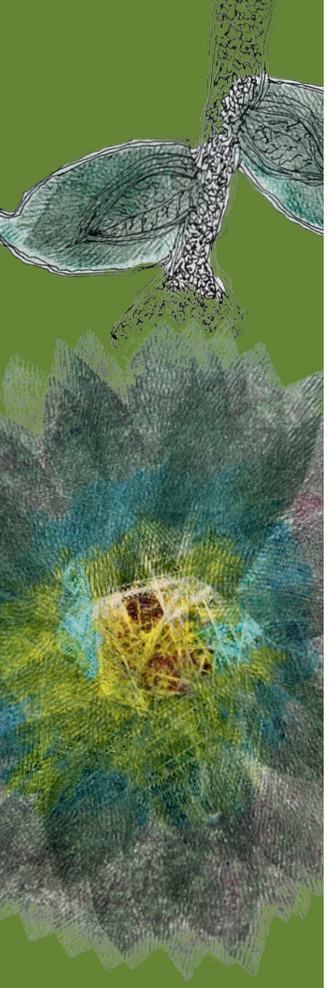
Este estudo segue uma abordagem qualitativa interpretativa (Lüdke; André, 2012), tendo como método o relato de experiência. A opção por essa perspectiva se explica pela própria natureza do que se investiga: a mediação literária sensível em aulas de PLAc envolve aspectos subjetivos, afetivos e dialógicos que instrumentos quantitativos não conseguem captar. O interesse, então, está nas qualidades das reações que a experiência desperta, não em medi-las ou quantificá-las.

A experiência aconteceu em 2025, no curso de Português para Naturalização do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no Rio Grande do Sul, ligado ao grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI). Participaram sete estudantes, duas mulheres e cinco homens, com idades entre 20 e 51 anos, oriundos de quatro países: Colômbia, Cuba, Venezuela e México. Todos estavam no nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que, segundo o documento, trata-se de um nível elementar, que prepara o aprendiz para tarefas básicas e necessidades comunicativas do dia a dia.

O texto escolhido para a mediação foi o primeiro capítulo do romance Véspera, de Carla Madeira (2022). A escolha não foi casual: a escrita de Madeira caracteriza-se por tornar os personagens tão próximos da realidade que parecem saltar das páginas. Vedina, a protagonista, uma mulher comum, mergulhada numa rotina de cansaço, contradições da maternidade e a crueza do cotidiano, foi trabalhada na unidade curricular do curso intitulada “Quem sou”, cujo objetivo inicial era descrever gostos e rotinas. A ideia era ir além disso: que a descrição ganhasse vida, afeto, verdade, sem se limitar a cumprir uma habilidade prevista no currículo.

A mediação foi dividida em dois encontros de cerca de duas horas cada, organizados em quatro etapas. Primeiro, os participantes leram o capítulo em silêncio. Depois, compartilharam suas primeiras impressões, respondendo a algumas perguntas abertas: o que mais chamou atenção?; qual trecho mais o tocou? Na terceira etapa, a professora-pesquisadora fez a leitura em voz alta, dando ênfase à entonação para dar vida às palavras, algo especialmente importante para alunos em níveis básicos de português. Por fim, houve um momento de reflexão e diálogo livre, sem perguntas sobre compreensão ou análise do texto. O foco não era buscar respostas certas ou erradas, mas deixar que o texto provocasse emoções, memórias e vivências, possibilitando que cada um se expressasse da forma mais espontânea possível.

141 A mediação literária sensível é compreendida como uma postura do mediador em que ele oferece condições para que a obra literária se torne experiência viva, voltada menos à compreensão do texto e mais o que ele desperta no estudante-migrante.



Vale destacar que a leitura literária não serviu como pretexto para ensinar a língua. A proposta era outra: criar condições para que a obra se tornasse uma experiência viva, não um objeto estático a ser dissecado. O foco da atividade estava em considerar o que o texto poderia despertar nos estudantes-migrantes, como a possibilidade de narrar a própria história, simbolizar experiências e estabelecer conexões entre si.

As repercussões orais durante os encontros foram registradas e transcritas pela professora-pesquisadora. A interpretação dessas repercussões se baseou em conceitos como leitura de mundo (Freire, 1989), refúgio simbólico (Petit, 2010) e direito à literatura (Candido, 2011), buscando entender como a mediação literária sensível mobilizou processos de reconstrução simbólica e humanização nos participantes.

Análise e discussão dos resultados

O primeiro capítulo de Véspera gerou efeitos que foram muito além do que se esperaria para o nível A2 – considerado elementar. Nos dois encontros, foi possível observar indícios de que a mediação literária sensível tende a acessar camadas afetivas e subjetivas que materiais didáticos comuns raramente alcançam. O que surgiu em aula aproxima-se do que Petit (2010) chama de atos de reconstruç ão simbólica, algo mais profundo do que uma simples resposta ao que foi lido.

Um dos momentos mais marcantes aconteceu quando uma aluna encontrou na rotina de Vedina um retrato possível de sua própria vida como mãe migrante, como ela mesma afirma: “Essa rotina da Vedina é igual à minha. Tenho duas filhas pequenas, uma de três anos e outra de um, e o único momento em que consigo ficar sozinha, com um pouco de paz, é no banheiro” (Relato de estudante, 2025).

Ela se referia à cena em que Carla Madeira descreve Vedina esvaziando a mente no banheiro, “única meditação do dia” (Madeira, 2022, p. 1). Sabendo das dificuldades de estar em outro país com crianças pequenas e sem rede de apoio, a estudante percebeu que aquele cansaço não era só dela. Havia outras mulheres, mesmo que fictícias, que sentiam o mesmo.

Isso ilustra o que Petit (2010, p. 289) sustenta: a literatura pode ser apropriada pelo leitor “para enxergar o que antes não via, dar sentido às suas experiências, simbolizar o que ainda não tinha palavras”. Foi exatamente isso que aconteceu naquele momento. A aluna encontrou, na leitura, uma forma de nomear uma experiência de maternidade sob pressão que talvez ainda não tivesse conseguido expressar. Ou talvez achasse que só ela se sentia assim.

Outro momento significativo girou em torno da condição da mulher nos países de origem dos participantes. O tema surgiu quando uma estudante comentou que a rotina de Vedina era exaustiva, “além de tudo o que tinha que fazer, ela ainda precisava cuidar do marido e do filho, e parecia que fazia tudo sozinha”. Essa observação desencadeou uma discussão coletiva sobre pressão social e maternidade culminando com outra pergunta lançada ao grupo: “será que estamos preparados

para ter filhos? Será que ela [Vedina] queria mesmo ser mãe?", (Relatos de estudante, 2025). Esse questionamento evidencia a literatura cumprindo sua função de humanizar, ao trazer para o espaço da sala de aula o que em outros contextos, seriam tratados como tabu.

A pergunta ficou no ar e abriu caminho para um relato sobre paternidade, compartilhado por um estudante:

> Eu, por exemplo, sou pai. Quando minha primeira filha nasceu, eu não queria. Achava que não estava preparado, ainda mais em Cuba, com tantas dificuldades. A mãe da minha filha insistiu, e ela teve a menina porque quis. Eu não queria, mas ela teve. Depois, ela sempre me cobrou por isso. Ela, como mãe, tomou essa decisão. E eu não me sentia pronto, porque ninguém estuda para ser pai (relato de estudante, 2025).

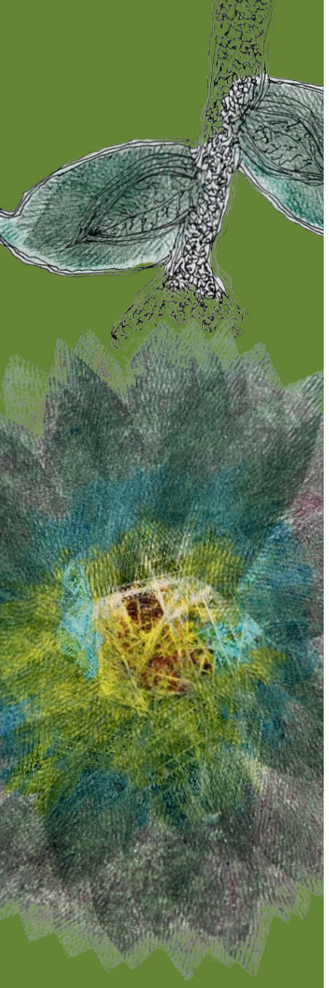
O estudante não estava apenas praticando o português. Ele estava, como diria Petit (2010), reconstruindo sua própria história. Ao encontrar na personagem de ficção um interlocutor válido, conseguiu organizar uma narrativa sobre uma paternidade que não foi desejada no início. Transformou a culpa em algo que podia ser dito. Sua "leitura de mundo", marcada pelas dificuldades vivenciadas em Cuba e pelo medo de não estar à altura, encontrou na literatura um espaço para ser expressa (Freire, 1989). Outro colega, também pai, validou o sentimento: "Isso acontece. Não sei como é aqui no Brasil, mas é algo normal, embora pouco falado. É normal, porque a gente costuma romantizar tudo" (relato de estudante, 2025).

Nesse contexto, o texto literário pareceu possibilitar a ruptura dessa romantização. A sala de aula se tornou um lugar de escuta e diálogo franco. Isso vai ao encontro do que afirma Petit (2010, p. 288): "somos seres de linguagem e de narrativas, e elas têm um poder reparador". Esse processo parece contribuir, inclusive, para a aprendizagem da língua, na medida em que a escuta e o diálogo espontâneo se tornam também um possível espaço de produção linguística significativa.

Um terceiro momento surgiu da cena em que Vedina, no limite da exaustão, deixa o filho na calçada e sai dirigindo. A passagem levou o estudante cubano a falar sobre a pressão de ser o provedor da família:

> O homem tem que chegar em casa nem que seja com uma batata-doce. É assim que tem que ser, o provedor. Às vezes você está tão focado em conseguir dinheiro para levar algo para casa que chega cansado. Não tem energia para perceber que seus filhos querem brincar com você, porque está exausto. O rendimento cai, só quer chegar em casa, dormir, e às vezes nem sexo, porque está cansado. Quando ela fez aquilo com o filho, Augustinho, não é que não amasse o filho. É que a vida está tão complicada, tão difícil (relado de estudante, 2025).

O estudante não julgou Vedina. Usou a personagem para validar sua própria exaustão. A literatura deu a ele o direito de falar sobre sua dor: a pressão de ser o provedor e o cansaço que, em alguns momentos, sufoca o afeto. Esse direito à palavra, mediado pela ficção, aproxima-se do que Candido (2011) entende como direito à literatura. Não se trata apenas de ter acesso ao texto, mas de poder fabular, resistir e reorganizar o caos interno por meio das palavras.



O que se observou nesses encontros sugere que a mediação literária, quando feita com sensibilidade no contexto do PLAc, pode ir muito além do aprendizado da língua. O silêncio que tomou conta da sala depois da leitura em voz alta, antes das primeiras falas dos alunos, já indicava que o texto havia tocado no que estava vivido, mas ainda não conseguiam ser nomeado pelas palavras. E quando as palavras vieram, vieram carregadas de história, de dor e de humanidade. Isso reforça a ideia de que garantir a literatura em sala de aula de PLAc é, como diz Candido (2011), garantir um direito fundamental: o direito de reconstituir a própria humanidade.

Considerações finais

A experiência trazida nesta comunicação sugere que a mediação literária sensível, quando praticada no contexto do PLAc, pode ultrapassar os limites do ensino funcional da língua e abrir espaço para que o estudante-migrante narre, simbolize e ressignifique suas próprias vivências. O primeiro capítulo de *Véspera* não operou como pretexto para o ensino de vocabulário ou estruturas gramaticais; funcionou como interlocutor: um lugar onde experiências de maternidade, paternidade e provimento, antes silenciadas, puderam ser ditas e compartilhadas.

Os encontros discutidos sugerem que essa mediação favoreceu o fortalecimento de vínculos afetivos e dialógicos entre os participantes e professora-pesquisadora, possibilitando que experiências antes silenciadas encontrassem espaço de escuta e se manifestassem por meio da palavra. Esse movimento parece confirmar que a humanização, no PLAc, não é um efeito colateral do ensino, mas uma dimensão constitutiva da própria experiência de aprender uma língua de acolhimento.

Retomando Petit (2010), pode-se afirmar que a literatura ofereceu, nos encontros, um espaço simbólico de refúgio: um lugar em que os estudantes-migrantes puderam, ainda que provisoriamente, reorganizar o caos de suas próprias histórias e reconstruir-se e se identificam encontrando, possivelmente, afeto na palavra do outro. Essa experiência reforça a relevância de expandir a mediação literária sensível para outras turmas e outros textos literários, perspectiva já desenvolvida na pesquisa de doutorado[142] que fundamenta este relato.

Referências

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas***:* aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 9 fev. 2026.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

142 Tese intitulada: Espaços de refúgio: mediação literária no ensino de português como língua de acolhimento (PLAc), de Simone Viapiana. Defendida em 18 de junho de 2026.

GROSSO, M. J. dos. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizonte de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771. Acesso em: 5 jan. 2026.

MADEIRA, C. **Véspera**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

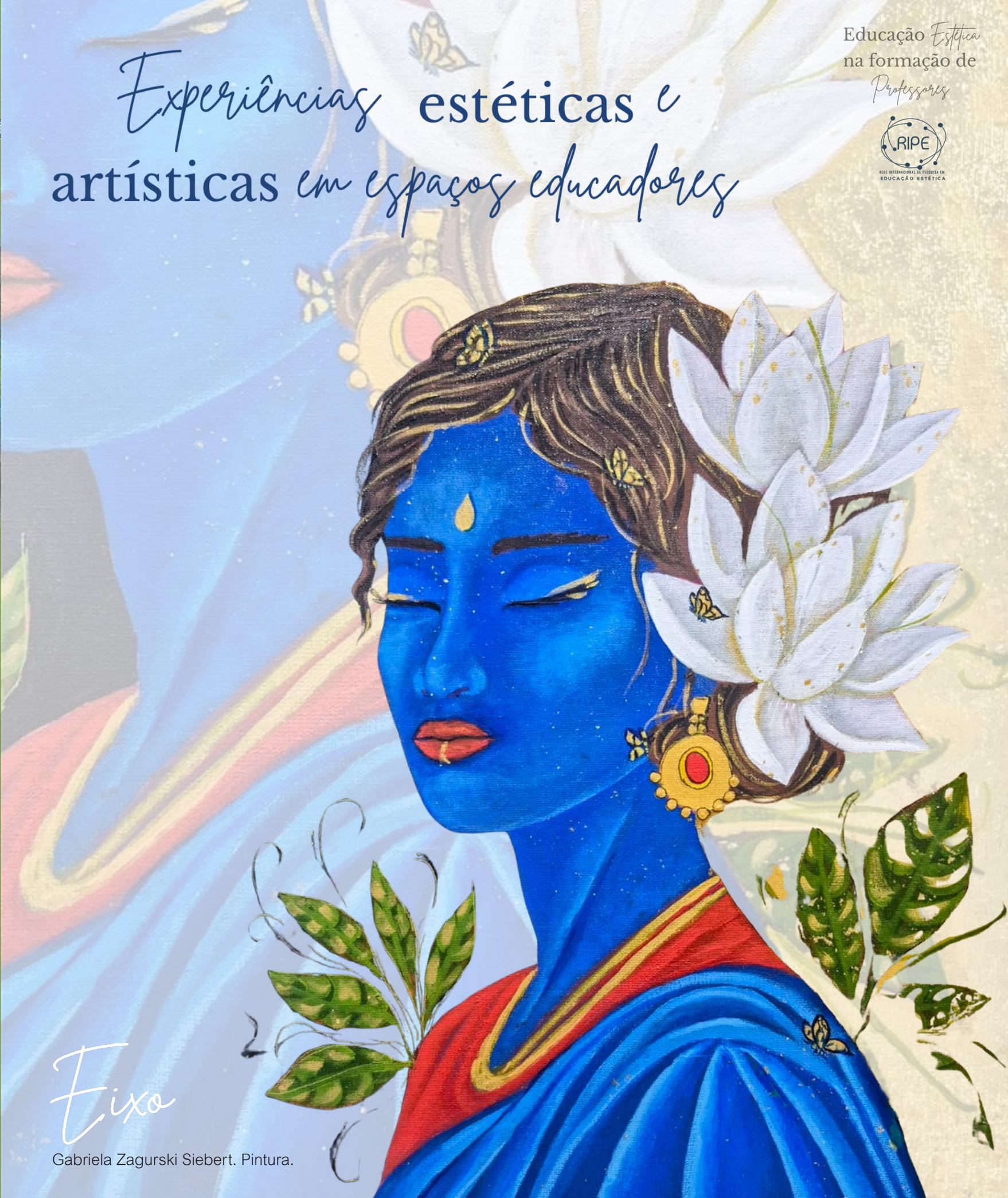
PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

VIAPIANA, S. **Espaços de refúgio:** mediação literária no ensino de Português como língua de acolhimento, 2026. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2026. Não publicado.

Educação Estética na formação de Professores

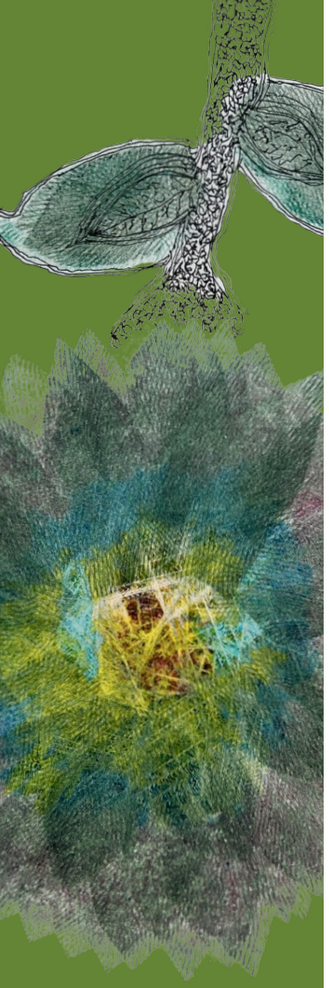
RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Experiências estéticas e artísticas em espaços educadores



Eixo

Gabriela Zagurski Siebert. Pintura.



Estado do Conhecimento sobre Narrativas Corporais nas Infâncias, Experiências Estéticas no Tempo/Espaço Escolar das Práticas Educativas

Paula Carina Kornatzki[143]

Introdução

Apresento um recorte sobre a pesquisa doutoral em andamento que tem como objetivo analisar as narrativas corporais nas infâncias, que surgem em meio às experiências estéticas, evidenciando contribuições para os processos sensíveis das crianças no tempo/espaço escolar. A questão de pesquisa está pautada na seguinte indagação: como a experiência estética contribui para o surgimento e apreciação das narrativas corporais infantis? A partir da questão de pesquisa o objetivo é: refletir sobre as narrativas corporais, evidenciando contribuições para os processos sensíveis das crianças.

A pesquisa será realizada, tendo como base a prática docente no ensino da Arte. O intuito é realizar experiências estéticas com as crianças do quarto ano do ensino fundamental I e analisar as narrativas corporais que surgirem, tendo como fio condutor as sensibilidades. Pretende-se identificar a potencialidade expressiva/comunicativa dos corpos que se sensibilizam, se conectam, se movimentam e produzem sentido em meio a situações lúdicas, e criar práticas educativas que contribuam com um conhecimento de si e do outro.

A compreensão da criança como um ser íntegro e sensível exige que o olhar pedagógico transcenda a dimensão cognitiva, reconhecendo as narrativas corporais como fundamentais na constituição das subjetividades infantis.

No cenário contemporâneo da pesquisa em educação, investigar o 'estado do conhecimento' sobre as experiências estéticas no tempo e espaço escolar, revela-se essencial para mapear como o corpo enquanto território de memória e invenção é mobilizado nas/pelas práticas educativas.

Esta pesquisa propõe-se a sistematizar a produção acadêmica recente sobre o tema, analisando como as interações sensíveis e o direito à fruição estética têm sido articulados no cotidiano das instituições de ensino, em especial dos anos iniciais.

Ao investigar essas conexões, busco compreender se o ambiente escolar atua como um catalisador de expressividades potentes ou se ainda opera sob lógicas de silenciamento dos corpos, evidenciando as lacunas e os avanços teóricos que definem o atual estágio do debate sobre a corporeidade nas infâncias.

143 Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - Brasil. Bolsista CAPES. NUPAE- Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação. kornatzkipaula@gmail.com.

Métodologia da pesquisa

Com o intuito de sondar as pesquisas relacionadas ao tema desta e compor o estado do conhecimento, naveguei pelo banco de teses e dissertações da CAPES e pelo CAPES/cafe, utilizando os seguintes descritores: narrativas corporais, narrativa do corpo na infância, infâncias, experiência estética, tempo espaço escola, práticas educativas, sensibilidades, experiência estética práticas educativas.

Destarte, organizei os dados conforme o Quadro 1, para visualizar o levantamento bibliográfico, separando as buscas por plataforma (catálogo de teses e dissertações e portal de periódicos/CAFe) para facilitar a visualização do volume de publicações em cada descritor.

Quadro 1 - Mapeamento do Estado do Conhecimento: Produção Acadêmica (CAPES)

Plataforma / Base de Dados	Descritores (Palavras--chave)	Filtros Aplicados (Principais)	Recorte Temporal	Total
CAPES: Catálogo de Teses	Narrativas Corporais	Teses; Ciências Humanas (Educação)	2020 – 2025	14
CAPES: Catálogo de Teses	Narrativa do Corpo na Infância	Filtro Livre	-	123
CAPES / CAFe	Infâncias	Artigos; Produção Nacional; Revisado por Pares	-	231
CAPES: Catálogo de	Infâncias	Doutorado; Ciências Humanas (Educação)	2019 – 2023	288
Teses				
CAPES / CAFe	Experiência Estética	Artigos; Produção Nacional; Humanas/Artes	2020 – 2026	272
CAPES: Catálogo de Teses	Experiência Estética	Teses; Educação e Artes	2019 – 2023	77
CAPES / CAFe	Tempo Espaço Escola	Artigos; Produção Nacional; Humanas	2019 - 2026	430

CAPES: Catálogo de Teses	Tempo Espaço [E] Escola	Doutorado; Ciências Humanas (Educação)	2019, 2021, 2022, 2023	169
CAPES / CAFe	Práticas Educativas AND Sensibilidades	Artigos; Produção Nacional; Multidisciplinar	2020 – 2025	33
CAPES: Catálogo de Teses	Práticas Educativas AND Sensibilidades	Doutorado; Ciências Humanas (Educação)	2019 – 2024	8
CAPES: Catálogo de Teses	Experiência Estética [E] Práticas Educativas	Doutorado; Ciências Humanas (Educação)	2019 – 2023	11
CAPES / CAFe	Experiência Estética [E] Práticas Educativas	Artigos; Produção Nacional; Humanas	2020 – 2026	4

Fonte: Das autoras

Análise dos dados de levantamento bibliográfico

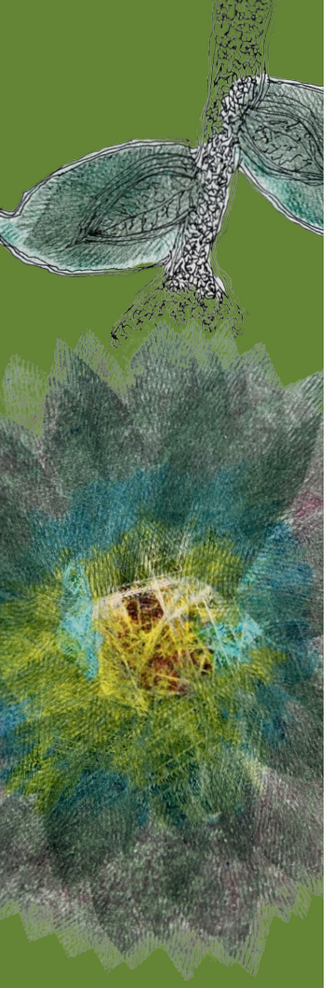
A sistematização dos dados quantitativos revela um cenário de produção acadêmica em expansão, embora com densidades distintas entre os descritores selecionados. Observa-se temas abrangentes. Os descritores "Tempo Espaço Escola" (430 artigos e 169 teses) e "Infâncias" (231 artigos e 288 teses de doutorado), apresentam uma consolidação robusta, servindo como conceitos estruturantes da organização escolar e do campo da educação.

Em contrapartida, o descritor específico "Narrativas Corporais", com apenas 14 teses identificadas entre 2020 e 2025, sinaliza um campo de investigação mais recente ou uma terminologia em processo de especialização dentro do catálogo da CAPES.

É notável a correlação entre "Experiência Estética" e "Práticas Educativas", que ao serem cruzadas, apresentam um número restrito de produções (11 teses e 4 artigos), evidenciando uma lacuna científica ou uma oportunidade de pesquisa para estudos, que busquem integrar a sensibilidade estética diretamente ao fazer pedagógico.

Essa disparidade numérica entre a base teórica geral e o cruzamento de temas específicos, reforça a relevância deste "Estado do Conhecimento", ao identificar que, embora o corpo e a infância sejam temas recorrentes, a intersecção entre narrativas corporais e a dimensão estética no espaço escolar, ainda demandam maior aprofundamento e sistematização nas pesquisas de doutorado e nos periódicos nacionais.

A pesquisa centrada no recorte temporal de 2019 a 2026 mostra a recorrência dos conceitos citados do campo educacional abordados neste período. Noto que a expressão concreta do que representa os termos *tempo e espaço* favorecem a sua



inserção em diversas pesquisas em educação, apesar de não aparecer como tema principal.

É possível identificar a urgência de pesquisas em práticas educativas com experiências estéticas e sensibilidades, pois o número destas sobre estes temas decai significativamente, especialmente quando são somados. Isto aponta uma lacuna do conhecimento sobre tais descritores no campo da educação.

Já o descritor "Narrativas Corporais" não aparece em nenhum título de artigo ou tese de doutorado em educação e apresenta o menor número de abordagens em teses de 2019 a 2026. Encontra-se nos campos de psicologia, dança e teatro, mas não em educação. Este fato mostra que a complexidade e amplitude do tema ainda permanecem inexplorados, especialmente no contexto escolar. Configura-se em um nicho especializado, o que sinaliza dificuldade em obter um conceito fundante, senão forjá-lo sobre bases diversas. Assim, a Tese encontra-se na fronteira do conhecimento, disfrutando a potencialidade de expansão.

Dentre as pesquisas recentes sobre o tema "narrativas corporais", destaca-se a de Tatiana de Amorim Badaró (2019), intitulada "Corpo e educação: marcas corporais como narrativas identitárias no tempo presente". Sua Tese doutoral é guiada pela questão de como o corpo significa, constrói e narra os desenhos da identidade de jovens de Salvador/BA em face de sua educação no tempo presente.

Destarte, seu objetivo se configura em discutir as relações entre corpo e a construção de identidades, através de narrativas educacionais de jovens de Salvador na atualidade. A metodologia é qualitativa de abordagem narrativa com o estudo de casos múltiplos. A Tese é formada por quatro artigos, cada um abordando um tema diferente. O primeiro aborda como a educação pode silenciar o corpo-sujeito e as marcas que essa prática deixa na identidade das pessoas. O segundo discute o corpo como um acessório de presença e um espaço onde as pessoas encenam quem são. O terceiro trata do paradoxo da identidade para os jovens nos dias de hoje. E o quarto explora a relação entre as marcas no corpo e a construção ou reconstrução da identidade dos jovens. Destaca-se a discussão feita pela autora (Badaró, 2019) sobre como a educação pode silenciar o corpo-sujeito.

Em Infâncias, ressalta-se o artigo de Alexandre Filordi de Carvalho (2021), sob o título de "Das infâncias estriadas às infâncias lisas: experimentar trajetos de arte na educação", que argumenta, tendo Deleuze e Guattari (2012) como referência, a existência de dois tipos de experiência infantil: a estriada e a lisa.

A ideia, fundamentada em uma teoria específica, é que a infância estriada surge de uma política que busca moldar a subjetividade através de trajetórias de modelagem, com o Estado desempenhando papel central na sua síntese de dominação. Por outro lado, existe a infância lisa, que provoca experiências únicas por meio de trajetórias livres, de uma política de experimentação e turbulência. Em ambos os casos, há uma formação da subjetividade em questão e a recepção da arte é fundamental para que essa formação aconteça, seja na infância estriada ou na lisa.

Ao final, Alexandre Filordi de Carvalho (2021), defende que é urgente

desenvolver uma política de suavização da infância, a fim de combater na educação e na arte, a educação de dominação, que busca moldar as crianças de forma restritiva. Relacionado ao termo experiência estética, encontra-se o artigo "Experiência estética e escola: cartografia dos encontros com a infância e a arte nos anos iniciais do ensino fundamental" de Fernanda Maria Santos Albuquerque e Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (2020). As autoras constróem uma cartografia sobre experiências estéticas no tempo/espaço escolar com crianças do Ensino Fundamental.

I. Elas trazem os encontros e desencontros possíveis e impossíveis como desafios ao espaço escolar formal presenciado por elas, no qual a prática da cópia e do silêncio anestesiam as crianças. Concluem que a experiência estética desconstrói o saber e o poder totalitários por meio de relações mais amplas e sensíveis com o mundo.

A dissertação de Daiane de Melo Gava (2020), intitulada "Oficinas Estéticas nas Práticas Educativas: Professora e Crianças em seus Percursos Narrativos", é uma pesquisa no território da educação formal básica, com crianças do ensino fundamental I. A pesquisa teve como pergunta norteadora: quais efeitos as Oficinas Estéticas podem produzir nas narrativas minhas e das crianças, no que se refere às relações de afetos, aos processos de imaginação, criação e autoria.

A partir dessa questão, o objetivo da Dissertação foi verificar quais efeitos as Oficinas Estéticas e as narrativas produzem nos vínculos afetivos, nos processos de imaginação, criação e de autoria, tanto suas quanto das crianças no território escolar. Abordou o método narrativo nas produções de sentidos e análise dos dados.

Considerações finais

As descobertas e *insights* surgem nas experiências como processos de imaginação, criação, autoria e os vínculos afetivos, atravessados pela produção e autoria individual e coletiva e pela escuta de si e do outro. O destaque foi nas linguagens/expressões da arte, mobilizando a convivência, a argumentação, o respeito às diversidades e a construção de sentidos. Assim, percebe-se que as experiências estéticas em que corpo, mente e sentidos são ativados ao mesmo tempo, potencializam a formação humana integral na escola.

Concluo este Estado do Conhecimento, destacando que as experiências estéticas inseridas nas práticas educativas, ampliam a sensibilidade, a empatia e a compreensão mútua entre docentes e estudantes, envolvidos na aventura de ensinar e aprender. A sensibilidade aguçada pelos processos de estesia, pode gerar conceitos e práticas educativas mediadas criticamente, o que pode mobilizar e transformar realidades.

Referências

ALBUQUERQUE, Fernanda Maria Santos; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. Experiência estética e escola: cartografia dos encontros com a infância e a arte

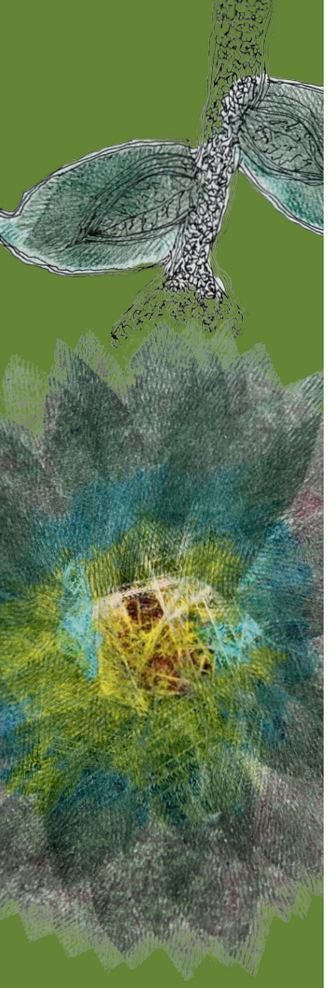
nos anos iniciais do ensino fundamental. **EccoS – Revista Científica**, *[S. l.]*, n. 54, p. e16683, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n54.16683. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/16683 . Acesso em: 17 fev. 2026.

BADARÓ, Tatiana de Amorim. **Corpo e educação**: marcas corporais como narrativas identitárias no tempo presente. 2019. Tese (doutorado em Educação) – FACED, UFBA, Bahia 2019. Disponível em https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32430. Acesso em: 17 fev. 2026.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Das infâncias estriadas às infâncias lisas: experimentar trajetos de arte na educação. **Revista Digital do LAV**, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 007–029, 2021. DOI: 10.5902/1983734865645. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/65645. Acesso em: 17 fev. 2026.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 5.

GAVA, Daiane de Melo. **Oficinas estéticas nas práticas educativas**: professora e crianças em seus percursos narrativos. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, 2020. Disponível em: univille.edu.br. Acesso em: 30 jun. 2026.



A Potência do Olhar e do Trilhar: Um Relato de Experiência da Arte Através da Educação Não-formal

Yasmim Iara Maia Gorriarán[144]
Andreana de Borba[145]
Allan Henrique Gomes[146]

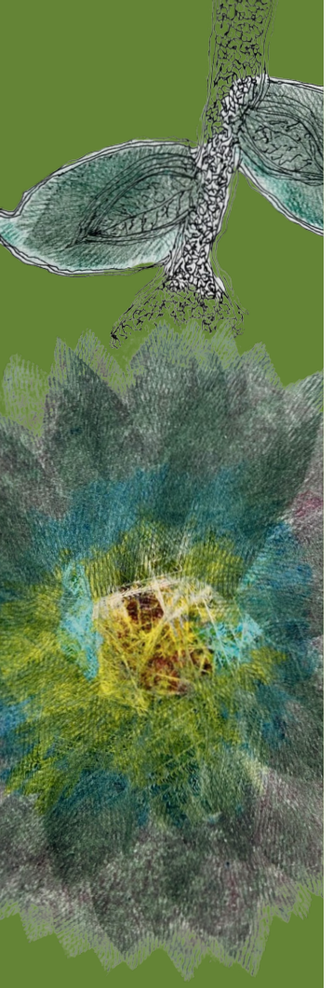
Introdução

São diversos os processos que compõem a formação do sujeito: contextos sociais, culturais e comunitários, através de seus primeiros grupos e relações, sempre mediada por um outro, diante de um coletivo, possibilitando a construção e produção de conhecimentos. Diante disso, a educação não pode se restringir apenas aos espaços escolares e acadêmicos. Nesse sentido, a educação não-formal apresenta-se como um importante campo de investigação por compreender práticas para além dos muros institucionais, promovendo diferentes formas de participação social, cultura e política.

De acordo com Ferreira, Sirino e Mota (2020), a educação pode ser compreendida a partir de três dimensões entrelaçadas: a educação formal, que se define por processos sistematizados de ensino, com a organização de currículos, regulamentações, etapas e certificações que se dão em instituições como as escolas e universidades; a educação não-formal que acontece em espaços/lugares educativos intencionais, fora do sistema escolar, como projetos sociais, organizações da sociedade civil, movimentos culturais e comunitários, sem necessariamente conferir diplomas; e a educação informal, que possui vasto valor e construi para visão do sujeito frente ao mundo, constituída pelos aprendizados cotidianos que emergem das relações familiares, sociais e culturais, ocorrendo de maneira espontânea e não planejada. Para os autores, esses processos juntos, compõem a educação e evidenciam que os efeitos educativos ultrapassam barreiras físicas e materiais da escola e permeiam diferentes contextos da vida social, produzindo efeitos subjetivos nos modos de aprendizagens dos sujeitos.

É diante deste contexto que ocorreu a atividade convocada pela disciplina Educação Não-formal: Culturas e Práticas Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville/SC. A experiência se delineia através da visita ao Museu de Arte de Joinville (MAJ) e ao Instituto Internacional Juarez Machado, espaços reconhecidos por sua relevância cultural e artística para a cidade e também pontos turísticos, e da qual esse trabalho propõe-se a discorrer em articulação à educação não-formal e estética. Zanella (2004) articula que as possibilidades infinitas de reinvenção da vida são produzidas ao nos relacionarmos com a realidade. Quando nos permitimos olhar, admirar e reconhecer detalhes, como ângulos e luzes,

144 Mestranda Universidade da Região de Joinville - Univille (yasmim.gorriaran25@univille.br).
145 Mestranda Universidade da Região de Joinville - Univille (andreana.borba@univille.br).
146 Professor Doutor na Universidade da Região de Joinville - Univille (allan.gomes@univille.br). Trabalho vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Políticas e Subjetividades (PPGE - Univille). Realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).



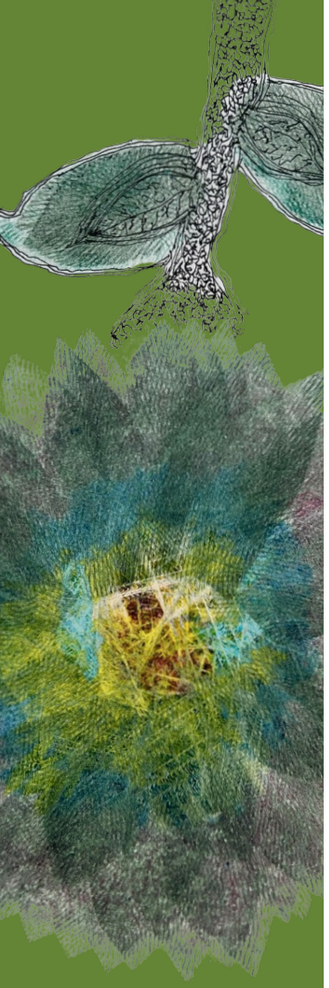
e estabelecemos relações estéticas com os objetos ou com os outros, ampliamos e criamos novas formas de compreender-nos no mundo. Nesse contexto, a experiência estética e o encontro com algo novo produzem efeitos subjetivos diversos em cada um, em seu modo de apreciar e criar.

De forma programada, seguindo um calendário acadêmico formal, em uma quarta-feira de sol, fomos convocados a caminhar e a deslocar o olhar da [forma]ação para além dos muros da sala de aula. Sujeitos-caminhantes entre museus, trilhando entre a arte e percorrendo espaços outros pela cidade, como no poema de Antonio Machado (1912, s/p): "Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar." O poema nos evoca a reflexão sobre a vida e sobre como trilhamos e aprendemos ao longo dos caminhos que vamos percorrendo, horizonte que se abre à medida que caminhamos, assim como o olhar.

Se antes o acesso ao Mestrado em Educação já produzia deslocamentos em relação aos modos mais tradicionais de ensinar e aprender, naquele dia o próprio território tornou-se espaço de aula. Talvez seja importante dizer que esse deslocamento não teve início na visita aos espaços culturais, mas vinha sendo construído *"a priori"* em nossos encontros de formação. Não nos sentávamos enfileirados, organizados sob uma lógica tradicional de ensino, própria daquilo que Paulo Freire (2019) denominou de educação bancária. Sentamo-nos em círculo, e isso, por si, já constitui uma intervenção na horizontalização das relações de ensino e aprendizagem. Os encontros eram atravessados por leituras prévias, proposições estéticas e convites constantes ao diálogo, produzindo fissuras nos modos habituais de ocupar o espaço acadêmico e de construir conhecimento.

Ao longo do percurso, pudemos nos encontrar com os corpos dos professores e dos colegas de um jeito diferente. Já não estávamos reunidos em torno de mesas ou cadeiras, salvo no café, ponto importante de troca onde a professora nos transmitiu seus conhecimentos sobre a vida e a obra de Juarez Machado. Estávamos entrelaçados pelo caminhar, pela fala e pela escuta. Conversávamos, observávamos, compartilhávamos impressões e, por vezes, éramos capturados pelas obras. Pensando neste efeito, Zanella (2004) argumenta que a produção de conhecimento está diretamente relacionada à atividade criadora dos sujeitos. Conhecer não significa apenas reproduzir informações, mas estabelecer relações, criar interpretações e construir novos sentidos diante das experiências vividas, ou seja, poder interpretar a partilhar aquilo que nos mobiliza, possui em si um efeito criador e inspirador, efeito disso, poder escrever este trabalho.

A aula acontecia de forma livre, mas não desorganizada. Havia uma proposta, uma intencionalidade e um per/curso. Porém, éramos livres para circular nos espaços de acordo com o nosso próprio tom. Gohn (2015) destaca que, independentemente do caminho metodológico construído, o papel dos agentes mediadores é de suma importância na educação não formal. Os mediadores emprestam seus olhares, apresentam caminhos e nos introduzem a novas possibilidades de leitura. Para podermos, através desse processo dialético, tecer algo de novo com aquilo que o encontro nos oferece, produzindo sentidos que não estavam dados de antemão.



Metodologia da pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, construído a partir de uma atividade vivenciada no Mestrado em Educação, diante da disciplina especial Educação Não Formal: Culturas e Práticas SociaisA proposta consistiu em uma imersão em dois espaços culturais da cidade de Joinville: o Museu de Arte de Joinville (MAJ) e o Instituto Internacional Juarez Machado.

A experiência ocorreu após leituras e discussões prévias, especialmente da obra organizada por Ferreira, Sirino e Mota (2020), intitulada *A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras.* A obra problematiza essas diferentes modalidades educativas, suas formas de organização nas estruturas sociais brasileiras e os efeitos que produzem nos processos de aprendizagem e constituição dos sujeitos.

A atividade foi mediada pelos docentes da disciplina: uma professora vinculada ao campo das artes e da estética e um professor da Psicologia, cuja atuação implica a investigação dos territórios, das narrativas e dos processos de formação de professoras. Ao longo do percurso, ambos promoveram reflexões e discussões que possibilitaram deslocar o olhar para além dos espaços tradicionais de ensino, favorecendo a compreensão da educação como prática que atravessa diferentes contextos culturais, sociais e experienciados coletivamente através do contato com a arte e o território vivo da cidade. As análises e relatos aqui apresentados foram construídos a partir das impressões, diálogos, observações e ressonâncias de duas acadêmicas presentes na ocasião. Trata-se, então, de uma escrita reflexiva que buscou discorrer sobre sentidos produzidos e seus efeitos na formação das acadêmicas e pesquisadoras, a partir da experiência estética e territorial simbólica deste encontro.

Análise e discussão dos resultados

A disciplina denominada "não-formal" é uma disciplina formal, está inserida em um currículo, conta com uma ementa, e uma sala de aula. Ao deslocar para espaços não-formais, como os museus, a disciplina rompe com seu caráter somente teórico, para uma práxis e vivência. Gohn (2015) narra sobre a importância da experiência e como a cultura é um processo vivo e dinâmico, que parte de interações que constroem valores e modos de percepção do mundo. As visitações não são apenas de caráter formativo, mas processos de sensibilização.

Os acadêmicos, mesmo que não especialistas da arte, acumulam diferentes repertórios e formações, que implicam para possíveis trocas entre si, e para a multiplicidade de olhares ao mesmo tema. Partindo das ideias de Rancière (2007, p. 9)., "o espectador é ativo, assim como o aluno ou o cientista. Ele observa, ele seleciona, ele compara, ele interpreta. Ele conecta o que ele observa com muitas outras coisas." Assim, a partir das experiências, vão se construindo novas impressões de mundo. A própria produção desse trabalho é uma evidência das produções dos efeitos nas acadêmicas. "Os processos de aprendizagem na educação não formal ocorrem a

partir da produção de saberes gerados pela vivência" (Gohn, 2015, p. 17). A educação não-formal contribui para uma não hierarquização dos saberes, tão comuns em uma educação tradicional neoliberal. Ao destacar a importância da vivência, deslocamos também o local de suposto saber do professor, e horizontaliza-se entre os colegas, monitores do museu, e o próprioterritório.

Os museus são espaços de democratização da educação. Laval, ao discorrer sobre uma educação democrática, nomeia que a educação, enquanto "bem comum", deve ser um bem de todos por princípio (Laval, 2021). O MAJ, enquanto espaço gratuito, espaço esse que não se caracteriza apenas pelo museu e as obras, mas também pelo enorme jardim que o compõe, muito frequentado pela população para realizar feiras, piqueniques, passeios com cachorros etc. O espaço se apresenta então como um local de acesso democrático de lazer e de afetações para a população.

Considerações finais

Ao adentrar esses espaços, nós acadêmicas não apenas ocupamos uma posição de visitante, mas de observadoras e intérpretes ativas da realidade. Cada obra e objeto, assim como as narrativas que vamos tecendo ao longo do trânsito da vida, em espaços acadêmicos formativos e também pessoais, convocam memórias, afetos e experiências singulares, fazendo com que a aprendizagem não se restrinja à aquisição de informações. Trata-se de uma produção de sentidos, construída coletivamente, entre os colegas, os mediadores, o território e aquilo que emerge dos encontros.

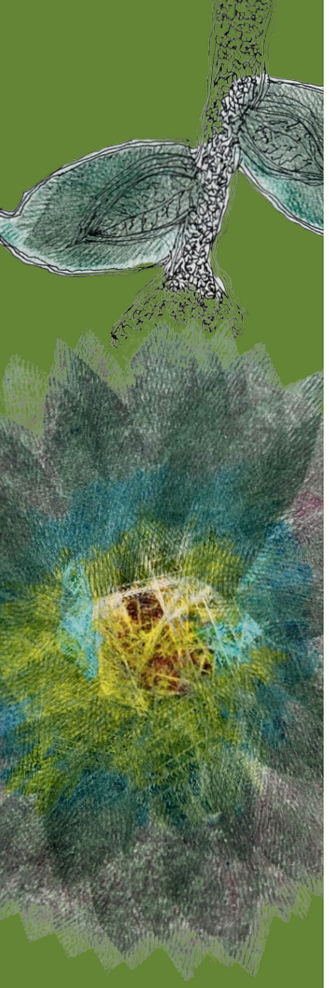
Com o passar dos anos, talvez não nos recordemos de todas as informações apresentadas durante a visita, contudo, possivelmente lembraremos do percurso e da dimensão simbólica da memória e das relações que fomentaram elaborações a partir da experiência do trilhar.

Com isso, o presente relato evidencia as potencialidades educativas presentes nos espaços culturais enquanto ambientes de educação não formal que ampliam e tensionam os limites convencionais da sala de aula. No Instituto Internacional Juarez Machado, uma frase escrita abaixo das escadas, de autoria do artista Juarez Machado, parece condensar algo da experiência vivida naquele dia: "Fico feliz em saber que no futuro serei alguém do passado."

De algum modo, a frase nos convocava a pensar sobre aquilo que permanece. As experiências vividas durante a disciplina, embora circunscritas a um determinado tempo e espaço, produzem efeitos que ultrapassam o instante em que ocorrem. Talvez seja essa uma das potências da educação: transformar-se em passado sem deixar de operar no futuro. As experiências educativas tornam-se memória, mas seguem habitando os sujeitos por meio das marcas, dos afetos, das perguntas e dos sentidos que ajudam a construir.

Referências

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia (org.). **A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas orga-**



nizações nas estruturas sociais brasileiras. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LAVAL, Christian. **Educação democrática**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2021.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla**. Madrid: Renacimiento, 1912. Disponível em: https://bnedigital.bne.es/bd/card?oid=0000252156&site=bdh. Acesso em: 17 jun. 2026.

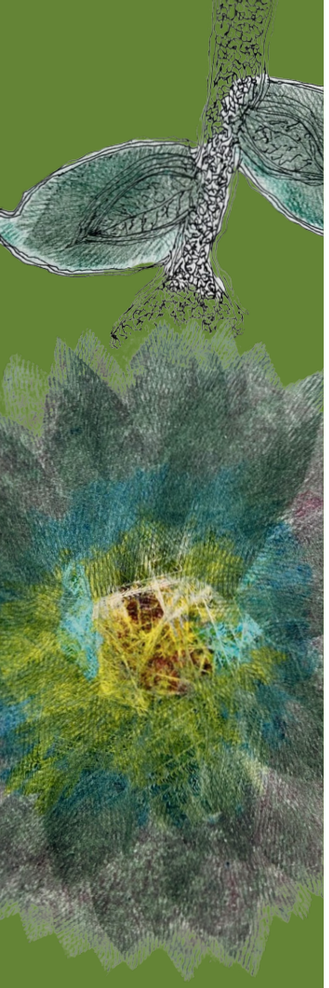
PINTO, Simone; GOUVÊA, Guaracira. Mediação: significações, usos e contextos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, p. 53-70, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005. 72 p.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de I. C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. Tradução de P. Marques. São Paulo: Mireveja, 2025.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 135–145, 2004.



Teatro e Educação Estética: Possibilidades de Pertencimento para Pessoas com História de Deficiência

Bianca Scheuer[147]
Maysa Braga Alves[148]
Aliciene Fusca Cordeiro Machado[149]

Introdução

Apesar dos avanços nas discussões sobre inclusão, da ampliação de políticas públicas, leis e decretos que buscam garantir o acesso aos espaços escolares, culturais e sociais, faz-se necessário refletir sobre os processos de inclusão e exclusão que atravessam as vivências das pessoas com história de deficiência. Muitas pessoas ainda vivenciam situações de invisibilidade e não pertencimento porque, em diversos contextos, a inclusão acaba sendo compreendida apenas como a presença em determinados espaços, sem que isso represente, necessariamente, participação social, reconhecimento ou construção de vínculos significativos.

Nesse sentido, a professora Bader Burihan Sawaia (2014) significa que a exclusão é um processo complexo, multifacetado e dialético, constituído por dimensões materiais, políticas, sociais e subjetivas. Ao problematizar exclusão e inclusão, ela aponta como processos que se produzem mutuamente, podendo algumas formas de inclusão produzir situações de silenciamento, afastamentos e restrições de participação social, especialmente quando atravessadas por padrões produtivistas que invisibilizam as pessoas consideradas diferentes.

Ao discutir os processos de exclusão/inclusão na sociedade atual, torna-se possível refletir sobre como pessoas com história de deficiência frequentemente permanecem à margem das experiências coletivas, culturais e sociais, mesmo em contextos considerados inclusivos. Não podendo o pertencimento ser compreendido apenas como presença em determinado espaço, mas como possibilidade de participação, reconhecimento e produção de sentidos nas relações coletivas.

Frente a essas discussões, o teatro, no campo da educação estética, pode ser compreendido como importante mediação cultural na produção de pertencimento e participação social. Enquanto prática coletiva atravessada pela criação, imaginação, linguagem e compartilhamento de experiências, o teatro possibilita espaços de encontro, expressão e construção de vínculos, produzindo outras formas de relação consigo, com os outros e com o mundo (Ribeiro e Zanella, 2023).

Dessa forma, este estudo busca compreender como o teatro, no campo da educação estética, pode constituir-se como espaço de pertencimento e participação

[147] Mestranda pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 61/2024. Brasil. biancascheuer2@gmail.com

[148] Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 18/2024. Brasil. psico.maysabraga@gmail.com

[149] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Brasil. aliciene.cordeiro@univille.br

social para pessoas com história de deficiência, tensionando processos de inclusão perversa. O trabalho fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético, compreendendo o desenvolvimento humano como constituído historicamente por meio das relações sociais, das mediações culturais e das vivências produzidas coletivamente.

Metodologia da pesquisa

Ao fundamentar-se na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético, a presente pesquisa teórica, desenvolvida mediante pesquisa bibliográfica, busca refletir sobre as relações entre teatro, educação estética e deficiência, compreendendo o teatro como espaço de mediação cultural e social - possibilitando processos de pertencimento, participação social e produção de vivências para pessoas com história de deficiência.

É uma pesquisa qualitativa que dialoga principalmente com as contribuições de Vygotsky (1998; 2009; 2021) sobre arte, imaginação, desenvolvimento humano e estudos sobre a deficiência, compreendendo que o desenvolvimento acontece por meio das relações sociais, das mediações culturais e das possibilidades de apropriação da cultura construída historicamente. Assim como com Zanella (2006), ao refletir sobre educação estética e constituição do sujeito, também se relaciona com Pino (2011), ao discutir a produção de significações e a dimensão simbólica das vivências humanas, e com Sawaia (2014), ao problematizar os processos de inclusão perversa e as contradições entre exclusão, participação social e pertencimento. Além disso, aproxima-se das discussões de Ribeiro e Zanella (2023) sobre imaginação, criação e processos estético-artísticos como possibilidades de elaboração das vivências e produção de sentidos por meio do teatro.

Análise

Ao discorrer sobre a deficiência, Vygotsky (2021) problematiza as compreensões que olham apenas para os aspectos biológicos do desenvolvimento, ao elaborar que a deficiência deve ser significada a partir das condições sociais, culturais e históricas que atravessam a vida das pessoas. Assim, compreende-se que as dificuldades vivenciadas por pessoas com história de deficiência são fortemente influenciadas pelos processos de exclusão, as barreiras sociais. Dessa forma, faz-se importante pensar nas possibilidades de participação social, acesso à cultura e às mediações construídas socialmente ao longo da história.

Ao pensar, portanto, nas pessoas com história de deficiência, torna-se imperativo refletir sobre os processos de inclusão e exclusão que vivenciam na sociedade. Sawaia (2014), ao compreender a exclusão como um processo complexo e contraditório, atravessado por questões sociais, políticas, econômicas e subjetivas, implica que inclusão e exclusão se constituem ao mesmo tempo. Assim, mesmo estando presentes em determinados espaços sociais, muitas pessoas continuam vivenciando situa-

ções de invisibilidade, silenciamento e não pertencimento, especialmente quando a participação acontece de forma limitada ou significada a partir de padrões sociais.

Compreende-se que, estar presente em certos espaços sociais não significa, necessariamente, participação, reconhecimento ou pertencimento, pois mesmo inseridas em espaços educacionais, culturais e sociais, muitas pessoas continuam vivenciando processos de invisibilização e afastamento - principalmente quando as relações ainda são atravessadas por estigmas, estereótipos e expectativas limitadoras (Sawaia, 2014).

Ao discutir sobre os papéis da exclusão, Wanderley (2014) problematiza que esses processos também se entrelaçam com lógicas produtivistas presentes na sociedade, sendo a exclusão marcada pela impossibilidade de reconhecimento, além da ausência de acesso. Em contextos marcados pela valorização do desempenho, da produtividade e da adaptação a padrões, pessoas que não correspondem às expectativas estabelecidas podem vivenciar processos de afastamento social, mesmo em espaços considerados inclusivos.

Jodelet (2014), por sua vez, contribui para essa reflexão ao refletir sobre os processos de afastamentos presentes nas relações sociais e educacionais, apontando que, em alguns contextos, pessoas com história de deficiência permanecem inseridas nos espaços, mas afastadas das vivências coletivas, das trocas e das possibilidades de participação cultural e simbólica. Processos de exclusão também podem acontecer em espaços considerados inclusivos, principalmente quando a diferença continua sendo significada por meio de estereótipos e generalizações que invisibilizam as singularidades das pessoas.

Diante das discussões elencadas, faz-se essencial refletir sobre verdadeiras práticas sociais e culturais que possibilitem a participação, criação coletiva e pertencimento. A arte pode ser compreendida como uma importante mediação cultural na produção de sentidos e significações sobre si, sobre os outros e sobre a realidade, como salienta Vygotsky (1998), ao compreender a arte como uma possibilidade de elaboração das vivências e de produção de novas formas de significar a realidade.

Ao discorrer sobre a arte, Pino (2011) compreende que a produção de significações faz parte da constituição humana e acontece por meio das relações sociais e culturais. A experiência estética, visto isso, não restringe-se ao contato com a arte, mas também às possibilidades de criação, afetação e produção de sentidos sobre as vivências. Assim, a educação estética pode ser compreendida como uma importante mediação no desenvolvimento humano, pois possibilita formas de relação mais sensíveis consigo, com os outros e com a realidade.

Entrelaçando-se a essas discussões, Vygotsky (2009) compreende que a imaginação se constitui a partir das vivências das pessoas, e a criação relaciona-se diretamente às vivências sociais e culturais, sendo a própria realidade o que possibilita novas elaborações e sentidos. A criação artística possibilita reorganizar experiências, produzir novas significações e criar outras formas de compreender a realidade.

A criação, segundo Ribeiro e Zanella (2023), possibilita tensionar situações

cristalizadas e ampliar repertórios de ação e significação, sendo a arte uma prática coletiva e social, produzida nas relações entre pessoas, cultura e realidade. No teatro, essa dimensão coletiva torna-se ainda mais evidente, uma vez que a criação ocorre por meio do encontro entre corpos, linguagem, imaginação e experiências compartilhadas.

O teatro pode ser compreendido, portanto, como prática social e atividade coletiva mediada culturalmente, que, ao possibilitar encontros, criação coletiva e compartilhamento de experiências, pode produzir espaços de participação e pertencimento para pessoas com história de deficiência. Diferentemente de perspectivas que reduzem essas pessoas a marcas historicamente produzidas pela deficiência, o teatro possibilita experiências atravessadas pela criação, pela imaginação e pela produção de sentidos, abrindo possibilidades para outras formas de reconhecimento social (Ribeiro e Zanella, 2023).

Além disso, o teatro pode ser compreendido como prática cultural que mobiliza diferentes funções mentais superiores, entrelaçando linguagem, memória, imaginação, pensamento, atenção e afetividade em processos coletivos de criação. Ao participar das experiências teatrais, a pessoa envolve-se em relações mediadas pela escuta, pela expressão, pela criação e pela construção compartilhada de sentidos.

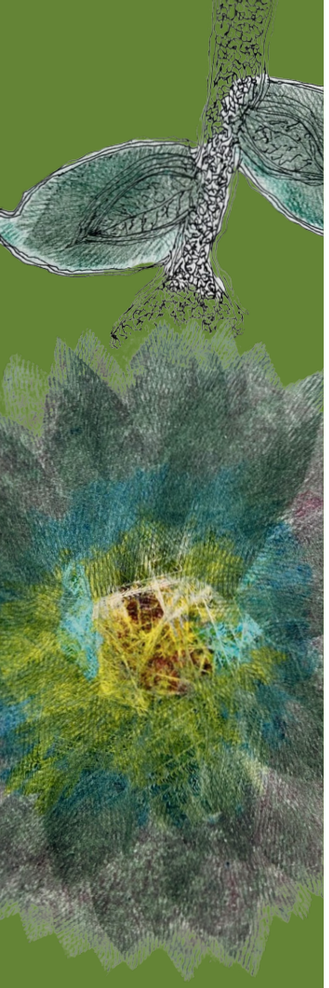
Considerando, portanto, o pertencimento como ação relacionada a possibilidades de participação efetiva, reconhecimento social e produção de vínculos, propõe-se que as experiências estéticas produzidas no teatro podem possibilitar que pessoas com história de deficiência produzam outras formas de significar suas vivências, para além das marcas historicamente produzidas pela exclusão e invisibilização social.

Considerações finais

A partir das reflexões propostas, compreende-se que refletir sobre pessoas com história de deficiência também possibilita pensar nas condições sociais, culturais e históricas que atravessam os processos de inclusão, exclusão e pertencimento. Ao longo deste estudo, buscou-se problematizar que a inclusão não pode ser compreendida apenas como a presença em determinados espaços sociais, pois muitas pessoas continuam vivenciando situações de invisibilidade e não reconhecimento, mesmo em contextos considerados inclusivos.

Diante disso, o teatro, no campo da educação estética, pode ser significado como uma importante mediação na produção de pertencimento e participação social, enquanto prática coletiva e experiência estética. O teatro possibilita encontros atravessados pela imaginação, criação, linguagem e produção compartilhada de sentidos, possibilitando experiências culturais e sociais que possibilitem pensar para além das marcas historicamente produzidas pelos processos de exclusão.

Além disso, entende-se que as experiências teatrais também podem possibilitar processos de elaboração das vivências e produção de novas significações sobre si, sobre os outros e sobre a realidade, uma vez que a arte mobiliza afetos, pensamento, imaginação e linguagem em processos coletivos. Passando, o pertencimento, a



significar reconhecimento, participação social e construção de vínculos.

Refletir sobre o teatro e a educação estética também possibilita ampliar as discussões sobre a deficiência para além de perspectivas biologizantes, compreendendo as pessoas em suas possibilidades de criação, participação e produção cultural. Assim, a arte pode ser compreendida como espaço de reconhecimento, elaboração das vivências e construção de outras formas de relação consigo, com os outros e com a realidade.

Referências

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader Burihan (org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 53-66.

PINO, Angel. Natureza e cultura: as mediações simbólicas nos processos humanos. In: MOLON, Susana Inês; CAMARGO, Denise de (org.). **Psicologia histórico-cultural:** temas contemporâneos. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 109-118.

RIBEIRO, Josiane Maria; ZANELLA, Andréa Vieira. Vivência estética, imaginação e criação: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para pensar o teatro. **Pro--Posições**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2023. v. 34, e20210145.

SAWAIA, Bader Burihan (org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

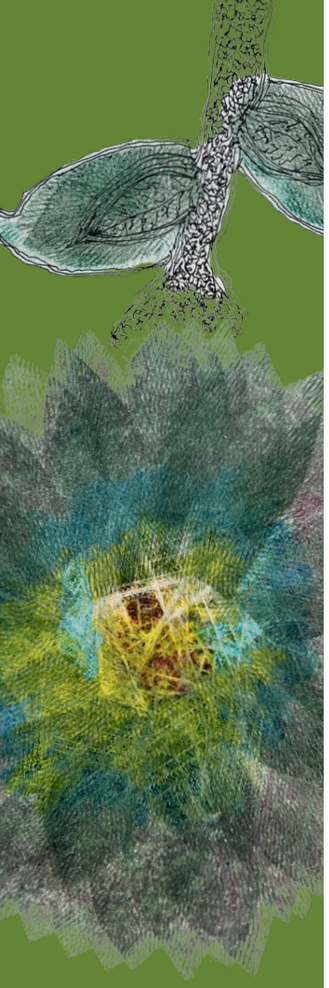
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**: obras escolhidas. Tradução de Denise Regina Sales. Cascavel: EDUNIOESTE, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader Burihan (org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 16-26.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Educação estética e constituição do sujeito:** reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.



Elementos Estéticos en el Performance para la Enseñanza: una Reflexión Pedagógica Desde el Performance Chupete Digital[143]

Fabian Steven Aguilar Moscoso[144]
Diana Patricia Huertas Ruiz[145]

Introducción

En la actualidad la incorporación de los dispositivos tecnológicos y pantallas en el día a día ha transformado la manera en que las personas nos comunicamos, aprendemos y construimos nuestras relaciones interpersonales. La digitalidad ha generando nuevas formas de interacción que, aunque ofrecen múltiples formas de acceder a información y maneras de conectarnos, generan también preocupaciones por la dependencia tecnológica, la disminución de interacciones personales y en las infancias la sobreestimulación cognitiva. Estos cambios en la sociedad son desafíos que para el arte es importante visibilizar, pues desde el performance se encuentra un espacio crítico para cuestionar dichas realidades.

Frente a esta problemática, surge el performance Chupete Digital, una propuesta artística que cuestiona y reflexiona sobre la interacción entre el ser humano y los dispositivos tecnológicos visibilizando consecuencias, cifras y testimonios del uso excesivo de ellos. Todo esto se hace con diferentes recursos escénicos: el performance visualiza cuerpos intervenidos por el vestuario, el maquillaje artístico, las máscaras y el *video mapping*, donde configura una narrativa visual. Sin embargo, estos elementos no buscan ser decorativos o acompañantes del performance, al contrario buscan participar activamente en la enseñanza para el espectador.

En el performance Chupete Digital, se busca que con el vestuario se evidencie esa parte pedagógica, siendo así que este comunica estados de dependencia frente a la tecnología: el maquillaje artístico enseña desde la crítica hacía un desgaste físico y emocional que es asociado al uso excesivo de los dispositivos tecnológicos; las máscaras enseñan desde las identidades construidas que son mediadas por elementos digitales; el *video mapping* transforma el cuerpo en una experiencia simbólica que en ellos se proyecta las consecuencias invisibles del consumo tecnológico. Todos estos elementos participan y comunican desde la construcción de un discurso artístico que hace reflexionar al espectador e invita a cuestionar las prácticas cotidianas con el uso de pantallas, llevando así a que el proceso pedagógico sea más allá de lo estético.

---

143 El presente documento fue desarrollado en el marco del semillero de investigación Teatro del Oprimido para Infancias Sabrosas. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Bogotá, Colombia. El proyecto a describir contó con el apoyo de la doctora Diana Patricia Huertas.

144 Licenciando en el programa de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. E-mail: fsaguilarm@upn.edu.co

145 Doctora en educación Artística de la Universidad de Lisboa y Porto. Profesora Titular tiempo completo Licenciatura Artes Escénica, Facultad de Artes, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. E-mail: dhuertas@pedagogica.edu.co

Consecuente a esto, este artículo propone analizar estos recursos como elementos estéticos que aportan al proceso de enseñanza, entendiendo que estos no se limitan solamente a lo visual, sino que a través de ellos se trabaja lo simbólico y lo pedagógico de lo que se visualiza en el performance que lleva a la reflexión crítica. Para ello, se plantea una categoría analítica denominada *elementos estéticos como dispositivos pedagógicos*, construida a partir del análisis del performance Chupete Digital. Esta categoría busca explicar cómo los diferentes elementos escénicos adquieren un carácter pedagógico cuando generan experiencias significativas capaces de movilizar el pensamiento del espectador frente a una problemática social.

En consecuencia, el objetivo de esta investigación es analizar cómo los elementos estéticos presentes en el performance Chupete Digital se constituyen en dispositivos pedagógicos que favorecen experiencias de enseñanza y reflexión crítica sobre la relación entre el cuerpo y la tecnología. Más que mostrar o describir los recursos visuales de este performance el interés se sitúa en comprender la manera en que estos llevan al significado que, generando experiencias estéticas, se construye aprendizaje desde el lenguaje performativo.

Metodología

Esta investigación se centró en un enfoque cualitativo, dado que su interés no es la medición de variables, sino en la comprensión y análisis de las experiencias en los procesos de construcción pedagógica que emergen desde el performance Chupete Digital. Dicho enfoque permitió analizar la manera que los elementos estéticos presentes en él contribuyen a las experiencias de enseñanza y reflexión crítica en el uso excesivo de las tecnologías.

El estudio se fundamenta en la Investigación Basada en las *Artes o Arts-Based Research,* perspectiva metodológica que reconoce las prácticas artísticas como formas de creación y estrategias para producir conocimiento. Desde esta mirada, el performance constituye un espacio de investigación donde el cuerpo, la imagen, el movimiento y la experiencia estética permiten comprender fenómenos sociales desde perspectivas que trascienden el lenguaje escrito o verbal. En consecuencia, Chupete Digital no se entiende únicamente como un performance artístico, sino como un proceso investigativo que articula la creación, reflexión y producción de conocimiento en torno a la relación entre el ser humano y la tecnología.

La construcción del performance se desarrolló mediante un proceso de exploración creativa en el que cada decisión estética respondió a una intención pedagógica previamente definida. El vestuario, el maquillaje, las máscaras y el *video mapping* fueron concebidos como recursos escénicos capaces de comunicar ideas, provocar experiencias sensibles y trabajar procesos de reflexión crítica en el espectador. De esta manera, la creación artística se consolidó como un espacio de experimentación en el que los elementos visuales dejaron de cumplir una función exclusivamente compositiva para convertirse en mediadores del aprendizaje.

Para el análisis de estos recursos se plantea una categoría analítica deno-

minada *Elementos estéticos como dispositivos pedagógicos*. Esta categoría surge del proceso de observación, creación y reflexión desarrollado durante la investigación y tiene como propósito comprender cómo los elementos estéticos del performance favorecen experiencias de enseñanza a partir de la construcción simbólica y la experiencia sensible. No se plantea como una teoría general sobre el performance, sino como una herramienta de análisis construida para interpretar el caso específico de Chupete Digital.

La categoría se estructura a partir de cuatro dimensiones que orientan el análisis de cada elemento estético:

Elemento estético: corresponde al recurso escénico utilizado en la puesta en escena (vestuario, maquillaje, máscaras o video mapping).

Construcción simbólica: hace referencia a los significados que cada elemento comunica dentro de la narrativa del performance y a la manera en que representa la relación entre el cuerpo y la tecnología.

Experiencia estética: comprende las sensaciones, emociones y procesos de interpretación que estos recursos generan en el espectador durante la experiencia performativa.

Reflexión pedagógica: se refiere a los procesos de pensamiento crítico y aprendizaje que emergen a partir de la experiencia estética, posibilitando nuevas comprensiones sobre el impacto de la cultura digital en la vida cotidiana.

A partir de estas dimensiones fue posible analizar la función pedagógica de cada elemento estético, no desde sus características técnicas o formales, sino desde su capacidad para construir sentido y movilizar procesos de enseñanza mediante la experiencia artística.

En este sentido, la metodología reconoce que el conocimiento producido en el performance no se limita a la interpretación racional de un discurso, sino que también se construye desde la percepción, la sensibilidad y la experiencia corporal. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de la educación estética, en los cuales aprender implica también sentir, interpretar y resignificar la realidad a través de la experiencia artística. Así, el análisis desarrollado en esta investigación busca evidenciar que los elementos estéticos presentes en Chupete Digital actúan como mediadores entre la creación artística y los procesos de reflexión crítica, fortaleciendo el potencial pedagógico del performance como estrategia de enseñanza.

Análisis y discusión

La estética como experiencia para la enseñanza

Comúnmente, la estética ha sido asociada con la belleza y la apreciación de las manifestaciones artísticas. No obstante, se ha evidenciado desde las perspectivas contemporáneas que se ha ampliado este concepto al dar reconocimiento que la experiencia estética también es una forma de generar conocimiento y de analizar críticamente las realidades de la sociedad. Con esto, el performance se convierte en

un lugar donde la puesta favorece procesos de aprendizaje que transitan contenidos para situarse en el ámbito de la reflexión.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, nuestro performance *Chupete Digital* propone una experiencia estética encaminada a problematizar el puente entre el ser humano y la tecnología, más allá de dar una representación sobre esta problemática, se busca provocar en el espectador una experiencia que lo confronte con sus prácticas cotidianas relacionadas con el uso de los dispositivos digitales. La estética en el performance se configura desde la imagen, el cuerpo y la acción performativa que adquieren una función pedagógica al movilizar preguntas sobre la dependencia tecnológica, así como también esto afecta nuestro cerebro, generando así un daño mental.

Esta idea encuentra sustento, en un primer momento con el autor Jacques Rancière, quien cuestiona la idea tradicional que debe cumplir el espectador como una persona pasiva que solo observa. Él plantea que toda experiencia estética implica un proceso activo de interpretación. Según el autor, el espectador observa, compara, establece relaciones y construye significados a partir de aquello que percibe, convirtiéndose en un participante de la producción de sentido (Rancière, 2010).

Desde esta idea, los elementos utilizados en el performance Chupete Digital tales como: el vestuario, el maquillaje artístico, las máscaras y el video mapping no tienen intención puramente decorativa y de impacto visual, al contrario, frente a estos elementos se genera una experiencia reflexiva que permite al espectador cuestionar críticamente lo que está pasando con el uso excesivo de las tecnologías. Esto se evidencia, a manera de ejemplo, cuando se proyecta a 4 performers caracterizados como cerebros imágenes con el video mapping. Esta escenificación y el cómo se proyectan las pantallas buscó evidenciar el deterioro del cerebro. De esta manera se enseña cómo la tecnología es utilizada para dar una crítica a ella misma; aquí vemos cómo la enseñanza ocurre frente a lo estético del performance.

Pedagogía

Al transitar por este performance, me di cuenta de que, en su desarrollo, incorpora una segunda perspectiva pedagógica. Aunque desde el inicio de la creación se estableció que el autor constituye un referente importante para tener en cuenta, sus planteamientos también establecen un diálogo significativo con los del autor anteriormente abordado. Me refiero, en este caso, a los planteamientos de Augusto Boal. En la parte final del performance, la escena se transforma en un juicio en el que un personaje está caracterizado como un teléfono celular. Este es defendido por otros dos personajes, caracterizados como inteligencias artificiales: ChatGPT y Gemini. A su vez, cuatro compañeros, como se mencionó anteriormente, representan el cerebro mediante máscaras alusivas a este órgano.

Durante el juicio, el público deja de ser un observador para asumir un papel activo en la construcción del desenlace del performance. Los asistentes dialogan, deliberan y emiten un veredicto; algunos, incluso, ingresan al espacio escénico para

expresar su punto de vista y defender, según su posición, al celular o al cerebro, utilizando los elementos estéticos correspondientes: el disfraz de celular o el gorro con forma de cerebro. En este momento, el espectador se convierte en un *espect-actor*, es decir, un sujeto que interviene directamente en la acción teatral y participa en la transformación del acontecimiento escénico (Boal, 2019).

La idea no es presentar una contradicción entre los dos autores. Durante el desarrollo de la investigación se considera que estas perspectivas se complementan dentro del performance. Mientras Rancière permite comprender cómo los elementos estéticos movilizan procesos de interpretación y construcción de significado durante el desarrollo de la obra, Boal posibilita analizar el momento en que esa reflexión se convierte en participación activa. El tránsito del espectador emancipado al espect--actor evidencia una secuencia pedagógica en la que la experiencia estética lleva progresivamente hacia la toma de posición y la acción. Es significativo que, en la mayoría de las presentaciones, el público concluya que la responsabilidad no recae sobre el teléfono celular, sino sobre el ser humano y las decisiones que toma respecto al tiempo y la forma en que utiliza los dispositivos tecnológicos. Sin embargo, en algunas funciones realizadas con población infantil el veredicto ha señalado al celular como principal responsable, lo que muestra diferencias en la forma en que distintos públicos asimilan la problemática. Estos hallazgos muestran que el performance no busca ofrecer una respuesta única, sino abrir un espacio de diálogo donde las experiencias, los contextos y las edades influyen en la construcción del juicio crítico.

Una perspectiva que aporta significativamente es la estética relacional. Bourriaud (2009) plantea que el arte contemporáneo no debe entenderse únicamente como un objeto destinado a la contemplación, sino como un espacio donde se construyen relaciones, encuentros y experiencias compartidas entre quienes participan de la obra. Esta idea resulta positiva para comprender el performance Chupete Digital en tanto a consolidar procesos de interacción, interpretación y diálogo entre los actores y el público. Con esto, el momento del juicio del performance constituye un ejemplo significativo de la estética relacional, ya que la obra no concluye con la representación escénica sino que se expande hacia un espacio de deliberación colectiva en el que los espectadores construyen, argumentan y confrontan diferentes posiciones frente a las problemáticas asociadas al uso de la tecnología.

Así el veredicto final no es impuesto por la obra, sino que emerge de las relaciones y discusiones generadas durante la experiencia performativa, evidenciando que el significado del performance se configura a partir de la participación y de las múltiples interpretaciones que los asistentes elaboran desde sus propios contextos y vivencias (Bourriaud, 2009). Chupete Digital no presenta una respuesta definitiva sobre quién es el responsable del uso excesivo de la tecnología; por el contrario, configura un espacio relacional donde el significado y la reflexión crítica emergen del diálogo entre la obra, los performers y los espectadores, haciendo de la experiencia estética una oportunidad para la construcción colectiva del conocimiento.

En consecuencia, la estética presente en Chupete Digital sobrepasa la función

decorativa para visualizar una estrategia de enseñanza. Cada decisión visual busca generar una experiencia sensible que conduzca a la reflexión crítica, permitiendo que el aprendizaje emerja desde la emoción, la percepción y la interpretación de los símbolos construidos en escena. Así, el performance evidencia que la educación también puede producirse desde la experiencia artística, reconociendo la sensibilidad como una vía legítima para la construcción de conocimiento.

El vestuario, el maquillaje y máscaras como mediadores pedagógicos

En el performance Chupete Digital, el vestuario, el maquillaje artístico y las máscaras son los primeros medios a través de los cuales el público crea un vínculo con la puesta escénica. Antes de cualquier movimiento o palabra, la figura corporal transmite una idea, edifica sentidos y guía la comprensión del trabajo. Bajo este punto de vista, dichos componentes superan su rol decorativo para transformarse en intermediarios educativos que promueven el análisis y el pensamiento reflexivo.

Según indican Suárez Muñoz et al. (2020), el vestuario escénico comunica conceptos y aporta a la construcción del discurso teatral. Dentro de Chupete Digital, el vestuario muestra la necesidad de depender de la tecnología y la caída lenta de la libertad propia del ser humano a la dependencia de dispositivos tecnológicos, mientras que el maquillaje hace ver el daño físico y el sufrimiento mental causado por mirar mucho tiempo las pantallas. Estos dos componentes sirven para que quien mira pueda reconocer, incluso antes de que empiece la representación en escena, el problema social que comunica el performance.

Desde la categoría analítica propuesta en esta investigación el vestuario, el maquillaje artístico y las máscaras, actúan como mediadores pedagógicos ya que facilitan la construcción de experiencias de aprendizaje a partir de la experiencia estética. Su función consiste en activar procesos de observación, interpretación y cuestionamiento que preparan al espectador para asumir una postura crítica frente al fenómeno representado. En este sentido estos elementos constituyen el primer momento del recorrido pedagógico del performance, donde la enseñanza comienza a través de la imagen y la construcción pedagógica. Ver Figura 1.

Figura 1 - Cuerpos intervenidos estéticamente.

Nota: la imagen demuestra como los cuerpos son intervenidos por la tecnología, para dar una crítica pedagógica a la misma tecnología

Máscaras, algoritmos y *video mapping* como mediadores pedagógicos

En Chupete Digital las máscaras, el video mapping y la caracterización de los algoritmos fortalecen la construcción simbólica del performance y amplían su potencial pedagógico. Las máscaras con forma de cerebro representan la vulnerabilidad de la mente frente al consumo constante de tecnología. El video mapping proyectado sobre los trajes blancos hace visible la influencia de las pantallas y los estímulos digitales sobre el cuerpo. De igual forma los personajes que representan los algoritmos mediante un vestuario inspirado en agentes robóticos simbolizan cómo las plataformas digitales condicionan los gustos, las decisiones y el consumo cotidiano.

Esta enseñanza no se construye desde los diálogos que acompañan a estos personajes. Diálogos del performance como: "¿Cuánto vale tu autoestima?... Exacto, una promoción de camisas en descuento " nos hacen reflexionar con un lenguaje cotidiano e irónico la manera en que los algoritmos convierten nuestras emociones y nuestras necesidades en oportunidades de consumo. De esta manera, la estética del performance con los personajes de los algoritmos utiliza todas las armas a su alcance: imagen, cuerpo y palabra, todo ayuda a favorecer una experiencia crítica de los efectos de la cultura digital. Ver Figura 2.

Figura 2 - Estructurando la estética.

Nota: una combinación de elementos estéticos pedagógicos que llevan a la sensibilización del uso de las pantallas.

Consideraciones finales

El análisis de Chupete Digital permitió comprender que los elementos estéticos del performance son herramientas que permiten procesos de enseñanza en la experiencia artística misma. El vestuario, el maquillaje, las máscaras, el video mapping, los personajes, los diálogos son un conjunto de elementos que permiten la interpretación, el análisis y la intervención del espectador a una problemática, que en este caso es de uso excesivo de las tecnologías. De esta manera, la investigación plantea entender estos elementos como herramientas pedagógicas en el sentido de que proveen un aprendizaje que se obtiene de la experiencia estética y de la producción de un significado en comunidad. La enseñanza a través de la observación, la atención, la conversación y el compromiso crítico desde el punto de vista del público que conecta la experiencia del performance con su realidad.

Asimismo, la investigación evidenció que el performance articula distintos niveles de participación de la audiencia. En primera instancia, a través de los elementos estéticos, se puede alcanzar una experiencia de interpretación que dialoga con el concepto de espectador emancipado de Rancière (2010). Y, por otro lado, gracias al juicio performativo, se logra una participación activa que nos acerca al concepto de espect-actor de Boal (2019), ya que los asistentes pueden argumentar, deliberar y aportar a la construcción del final de la obra. Esto demuestra que la experiencia estética puede conducir, sin perder su cualidad artística, hacia experiencias de participación y reflexión crítica.

Por último, este estudio aporta una visión del performance como un espacio en el que se conjugan la estética y la pedagogía, buscando sensibilizar en relación a algunas problemáticas sociales. En este sentido, Chupete Digital muestra cómo el arte

puede ser una forma de pedagogía que contribuye a la construcción de experiencias significativas, al estímulo del pensamiento crítico y a la apertura de espacios de negociación sobre la relación entre el ser humano y la tecnología. Esta investigación no termina aquí, sigue su camino liderando diferentes escenarios, que nos ayudan a seguir visibilizando lo que los elementos estéticos enseñan desde un performance que hace su crítica social a la tecnología.

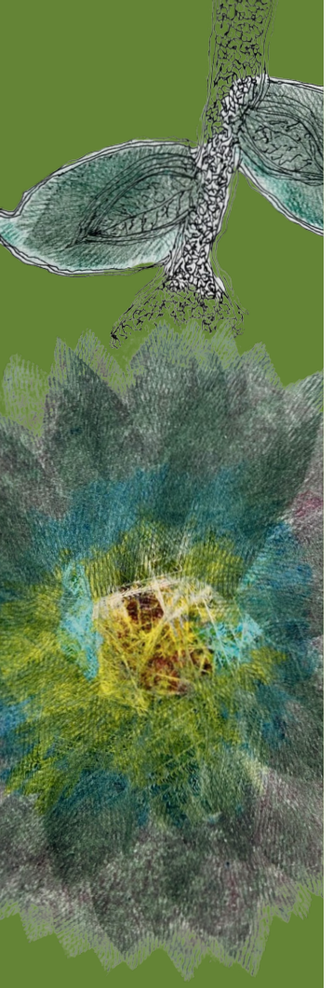
Referencias

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2009.

RANCIÈRE, J. **El espectador emancipado**. Buenos Aires: Manantial, 2010.

SUÁREZ MUÑOZ, Rosa María; ORTIZ CAMACHO, María del Mar; BAENA EXTREMERA, Antonio. El traje escénico en la Danza Española: importancia y simbolismo. **Revista de Humanidades**, [S. l.], n. 41, p. 11-36, 2020. DOI: 10.5944/rdh.41.2020.22907. Disponível em: https://doi.org/10.5944/rdh.41.2020.22907. Acesso em: 21 set. 2026.



Vem Para Roda e Me Conta a Sua História: um Projeto de Escuta e Acolhimento

Luciana Spethmann Stolarsk[143]

Introdução

Os primeiros encontros entre a criança, sua família e a escola inauguram um tempo de descobertas mútuas. Quando um bebê chega ao Centro de Educação Infantil, não traz consigo apenas um nome ou uma rotina de cuidados. Chega acompanhado de uma história construída antes mesmo do nascimento, de memórias familiares, modos de viver, crenças, afetos e culturas que constituem sua identidade. Reconhecer essa bagagem é reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, pertencente a uma rede de relações que precisa ser acolhida e valorizada pela Instituição Educativa.

Na Educação Infantil, educar implica criar contextos em que as crianças possam viver experiências significativas por meio das interações, das brincadeiras e dos vínculos que estabelecem com outras crianças, adultos, espaços e materiais. Nessa perspectiva, a escuta torna-se um princípio ético e pedagógico, pois possibilita que a escola conheça as singularidades de cada criança e construa práticas que dialoguem com suas formas de estar e compreender o mundo. A escuta, contudo, ultrapassa a observação das manifestações infantis; ela alcança também as famílias, reconhecendo-as como portadoras de saberes, memórias e culturas que enriquecem o cotidiano educativo.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de estética defendida na Educação Infantil contemporânea. A experiência estética não se restringe à contemplação do belo ou à realização de produções artísticas. Ela manifesta-se na qualidade dos encontros, na delicadeza das relações, na organização de ambientes que convidam à descoberta, na sensibilidade para acolher diferentes narrativas e na capacidade de atribuir significado às experiências compartilhadas. A estética, nesse sentido, atravessa o cotidiano e transforma acontecimentos aparentemente simples em experiências carregadas de sentido.

Inspiradas nas contribuições de Loris Malaguzzi (1999), Paulo Fochi (2019), Henri Wallon (1975) e Maria Montessori (1965), compreendemos que as crianças produzem cultura desde os primeiros meses de vida e expressam seus pensamentos por meio de múltiplas linguagens. Cabe ao professor assumir uma postura investigativa, documentando os processos vividos, interpretando os gestos, os olhares, os silêncios e as interações que revelam modos próprios de participar do mundo. A documentação pedagógica, nessa perspectiva, deixa de ser um registro burocrático para tornar-se um exercício de escuta, pesquisa e atribuição de significado às experiências cotidianas.

143 Pedagoga pós-graduada em Educação Infantil e Educação Especial Secretaria de Educação Municipal de Itajaí – SC Brasil, lucianasstolarski@gmail.com.br.

É nesse contexto que nasceu o projeto "Vem para a roda e me conta a sua história: um projeto de escuta e acolhimento", desenvolvido com uma turma de Berçário I de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Itajaí (SC). A proposta surgiu do desejo de conhecer as histórias das famílias para além dos formulários de matrícula ou das entrevistas iniciais, criando oportunidades para que bebês, familiares e professores construam relações de confiança por meio da literatura, da criação artística e da documentação pedagógica.

A experiência teve como objetivo fortalecer os vínculos entre escola e família, reconhecendo as narrativas familiares como patrimônio cultural das crianças e promovendo experiências estéticas pautadas na escuta, na sensibilidade e no pertencimento. Ao convidar cada família a confeccionar, junto ao bebê, um boneco que o representasse e a compartilhar sua história de vida, abriu-se um espaço de diálogo em que diferentes trajetórias puderam ser acolhidas, valorizadas e transformadas em memória coletiva.

Mais do que um projeto de integração entre escola e família, a experiência revelou que a Educação Infantil pode constituir-se como um lugar onde histórias encontram morada, os afetos são documentados e a escuta sensível se converte em prática pedagógica. É sobre essa experiência, seus percursos e os sentidos produzidos ao longo do processo que este relato se dedica a refletir.

Metodologia da pesquisa

Este relato de experiência fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, construída a partir da documentação pedagógica produzida durante o desenvolvimento do projeto: "Vem para a roda e me conta a sua história: um projeto de escuta e acolhimento", realizado com uma turma de Berçário I de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Itajaí (SC). Participaram da experiência bebês com idades entre sete meses a um ano e três meses, suas famílias e a equipe pedagógica da unidade.

Mais do que descrever uma sequência de atividades, a proposta organizou-se como um percurso de escuta e construção de vínculos, compreendendo que conhecer os bebês implica, necessariamente, conhecer as histórias, os afetos e os contextos culturais que constituem suas famílias. Nesse sentido, as experiências foram planejadas considerando os princípios das interações e das brincadeiras, previstos na Base Nacional Comum Curricular, e o reconhecimento das múltiplas linguagens infantis como formas legítimas de expressão e participação.

O percurso teve início com um encontro entre escola e famílias, organizado em roda, criando um ambiente acolhedor que favorecesse o diálogo e o compartilhamento de experiências. Nesse momento, foi realizada a leitura do livro As bonecas da vó Maria, de Mel Duarte. A escolha da obra não se deu apenas por seu valor literário, mas pela potência de sua narrativa em despertar lembranças, mobilizar afetos e evidenciar que toda história de vida merece ser contada e preservada. A literatura constituiu-se, assim, como mediadora dos primeiros encontros e como convite para

que cada família reconhecesse a singularidade de sua própria trajetória.

Inspiradas pela narrativa, as famílias receberam o convite para confeccionar, juntamente com seus bebês, um boneco utilizando uma meia branca disponibilizada pela escola e materiais escolhidos livremente em seus lares, como tecidos, linhas, lãs, botões, fitas e tintas. A liberdade de criação foi um princípio fundamental da proposta, permitindo que cada produção refletisse modos particulares de viver, criar e representar a criança. Embora os bebês ainda estivessem em seus primeiros anos de vida, participaram da experiência explorando materiais, acompanhando o processo de criação e interagindo com seus familiares, vivenciando momentos de investigação sensorial, comunicação e fortalecimento dos vínculos afetivos.

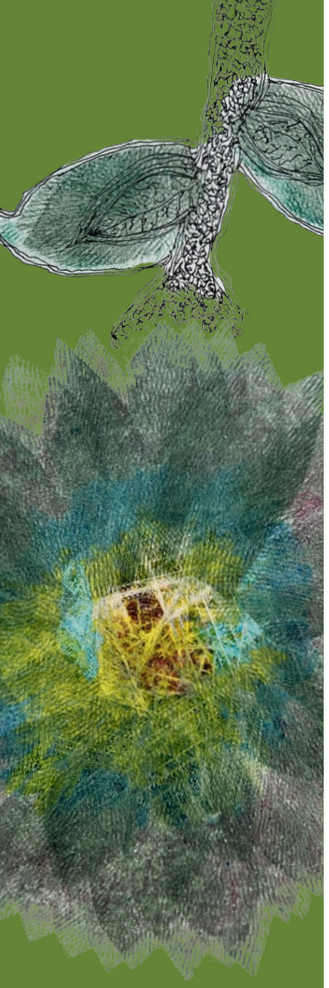
Paralelamente à construção dos bonecos, cada família foi convidada a escrever sua própria narrativa, compartilhando acontecimentos marcantes relacionados à chegada da criança, às memórias familiares, aos desafios vividos, às conquistas alcançadas, às tradições cultivadas e aos sonhos construídos ao longo da trajetória. Diferentemente dos instrumentos tradicionais de levantamento de informações, esse movimento possibilitou que a escola conhecesse as famílias por meio de suas próprias vozes, reconhecendo-as como protagonistas e produtoras de cultura.

À medida que os bonecos e as narrativas retornavam ao Centro de Educação Infantil, iniciava-se um novo movimento de investigação pedagógica. As produções passaram a compor a documentação do projeto, sendo observadas, registradas e interpretadas pela professora, que buscou identificar elementos capazes de ampliar a compreensão sobre cada bebê e seu contexto de vida. Esse processo conferiu à documentação pedagógica um papel que ultrapassou o registro das atividades, constituindo-se como instrumento de pesquisa, reflexão e planejamento, conforme defendem Fochi (2019), e Malaguzzi (1999).

Como devolutiva às famílias, cada narrativa foi cuidadosamente reorganizada e transformada em um livro literário individual, ilustrado e editado especialmente para cada criança. Essa escolha representou mais do que a produção de um material pedagógico, constituiu um gesto de reconhecimento das histórias compartilhadas e de valorização da memória familiar como patrimônio cultural da infância. Ao transformar relatos cotidianos em livros, a escola tornou visível aquilo que, muitas vezes, permanece invisível nos processos educativos: os afetos, as memórias e os vínculos que sustentam o desenvolvimento das crianças.

Todo percurso foi acompanhado por registros escritos, fotografias, observações do cotidiano e diálogos com as famílias, compondo uma documentação pedagógica que subsidiou as análises apresentadas neste relato. Mais do que registrar resultados, esses documentos permitiram interpretar os sentidos produzidos ao longo da experiência e compreender como a escuta sensível, a literatura, a criação artística e a documentação podem constituir práticas estéticas capazes de fortalecer o pertencimento, a participação e a construção de vínculos entre bebês, famílias e escola.

Considerações finais



A experiência vivenciada por meio do projeto "Vem para a roda e me conta a sua história: um projeto de escuta e acolhimento" reafirma que a Educação Infantil se constitui como um espaço de relações, onde educar implica reconhecer as crianças e suas famílias em sua integralidade. Ao deslocar o olhar de instrumentos tradicionais de coleta de informações para uma proposta pautada na literatura, na criação artística, na escuta sensível e na documentação pedagógica, a escola ampliou suas possibilidades de conhecer cada bebê para além de suas necessidades imediatas, acolhendo também as histórias, os afetos e os contextos culturais que constituem sua identidade.

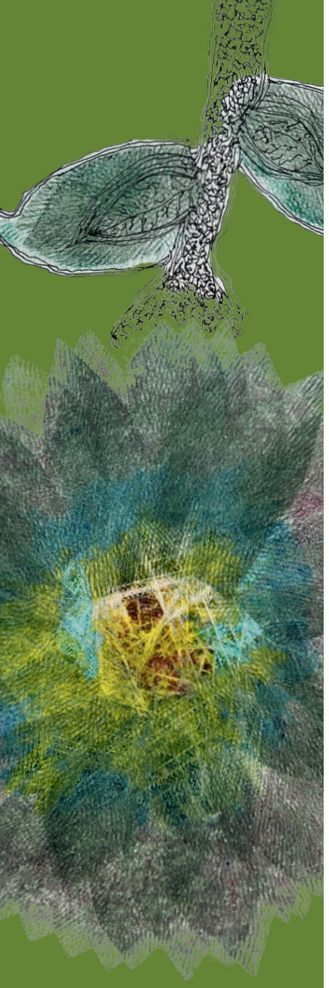
Ao longo do percurso, evidenciou-se que as famílias não ocuparam um lugar secundário ou meramente colaborativo. Tornaram-se participantes ativas da construção da experiência educativa, compartilhando memórias, saberes e narrativas que passaram a integrar o cotidiano da instituição. Esse movimento fortaleceu os vínculos entre escola e comunidade, produzindo um sentimento de pertencimento que ultrapassou os limites do projeto e passou a compor a cultura relacional da turma.

Do mesmo modo, a documentação pedagógica revelou-se muito mais do que uma estratégia de registro. Ao transformar as histórias das famílias em livros literários, a escola materializou um gesto de reconhecimento, preservando memórias e tornando visível a riqueza das experiências compartilhadas. Cada livro produzido passou a representar não apenas a história de uma criança, mas o compromisso da instituição em reconhecer que toda infância é atravessada por narrativas que merecem ser escutadas, respeitadas e valorizadas.

A experiência também evidenciou que a estética, na Educação Infantil, manifesta-se na qualidade das relações estabelecidas, na delicadeza da escuta, na organização de tempos e espaços que favorecem os encontros e na sensibilidade para transformar acontecimentos cotidianos em experiências significativas. Nesse sentido, a literatura, a criação dos bonecos e a documentação pedagógica não constituíram o objetivo do projeto, mas os meios pelos quais bebês, famílias e professores puderam construir vínculos, compartilhar histórias e produzir novos sentidos para sua presença na escola.

À luz da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das contribuições de autores como Loris Malaguzzi, Paulo Fochi, Henri Wallon e Maria Montessori, esta experiência reafirma a potência de práticas pedagógicas que reconhecem os bebês como sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes ativos dos processos educativos desde o início da vida. Mais do que desenvolver uma proposta de acolhimento, o projeto demonstrou que uma pedagogia da escuta possibilita transformar a escola em um lugar onde as histórias encontram espaço para existir, as relações ganham profundidade e as memórias passam a constituir parte do patrimônio educativo da comunidade.

Ao concluir este relato, permanece uma convicção: quando a escola escolhe escutar antes de interpretar, acolher antes de ensinar e documentar antes de concluir, produz uma educação que valoriza a singularidade de cada criança e de sua família.



Talvez essa seja uma das maiores contribuições da Educação Infantil: fazer do cotidiano um lugar de encontros, de sensibilidade e de humanidade, onde cada história compartilhada amplia as possibilidades de aprender, de conviver e de pertencer.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DUARTE, Mel. **As bonecas da vó Maria**. São Paulo: Mostarda, 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo. **Os bebês no berçário**: ideias-chave para a prática pedagógica. Porto Alegre: Penso, 2018.

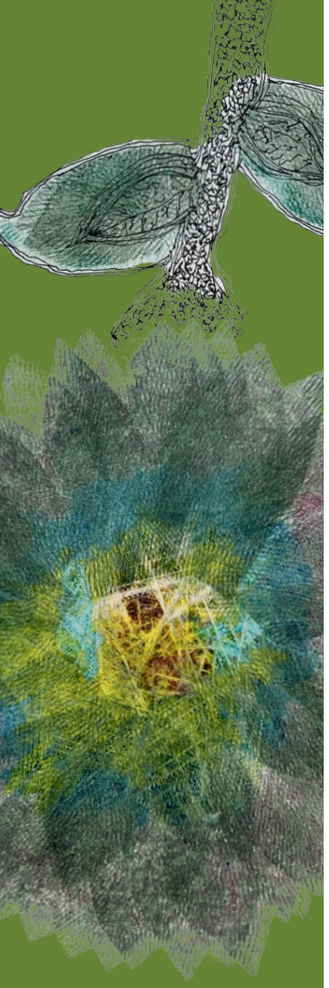
GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 145 158.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007



Experiências Estéticas e Acolhimentos na Educação Infantil: um Relato de Experiência em uma Instituição Pública de Navegantes/SC

Aesthetic Experiences and Welcoming in Early Childhood Education: an Experience Report in a Public Institution in Navegantes/SC

Madlon Martins de Freitas[143]

Introdução

O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no contexto da Educação Infantil, com foco nas experiências estéticas e artísticas como elementos estruturantes do processo de acolhimento de crianças pequenas em espaços educadores. Parte-se da compreensão de que o ingresso na Educação Infantil constitui um momento marcado por mudanças significativas na rotina das crianças e de suas famílias, exigindo da escola a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a adaptação, o estabelecimento de vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento ao novo ambiente.

O acolhimento, nessa perspectiva, não se limita aos primeiros dias de aula, mas configura-se como um processo contínuo, fundamentado em relações de confiança, respeito e escuta sensível. Ao organizar intencionalmente os espaços, os tempos, os materiais e as experiências, a instituição de Educação Infantil cria condições para que as crianças explorem diferentes linguagens, expressem sentimentos, interajam com os pares e construam, gradativamente, segurança para participar da vida coletiva.

Nessa perspectiva, as experiências estéticas e artísticas constituem importantes possibilidades de aprendizagem, favorecendo a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a comunicação e a construção de vínculos significativos.

Sob esse enfoque, o corpo é compreendido como a primeira linguagem da criança, por meio da qual ela experimenta o mundo, comunica emoções, estabelece relações e produz significados. As contribuições de Lev Vygotsky (2007) acerca da aprendizagem nas interações sociais, de Loris Malaguzzi (1999) sobre as múltiplas linguagens da infância e de João Francisco Duarte Jr (2010) a respeito da experiência estética, oferecem fundamentos para compreender a arte como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil e potente recurso para o acolhimento na Educação Infantil.

Dessa forma, o presente artigo analisa como as experiências estéticas e artísticas, mediadas por brincadeiras, movimento, exploração sensorial e diferentes linguagens expressivas, contribuíram para a construção de vínculos, o fortalecimento do

143 Licenciada em Música e Pós graduada em Artes Cênicas. Secretaria Municipal de Educação de Navegantes. Brasil. mad.lon@hotmail.com.

sentimento de pertencimento e o desenvolvimento integral das crianças.

Métodologia da pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido no contexto da Educação Infantil, a partir das vivências pedagógicas realizadas durante o período de acolhimento no início do ano letivo. Essa modalidade de investigação possibilita refletir sobre práticas educativas construídas no cotidiano escolar, considerando os significados produzidos nas interações entre crianças, professores e ambiente educativo.

A experiência foi desenvolvida em uma instituição municipal de Educação Infantil, no período de fevereiro a março de 2026, abrangendo as ações de acolhimento realizadas nas diferentes turmas da unidade escolar, compostas por crianças com idades entre quatro meses e quatro anos.

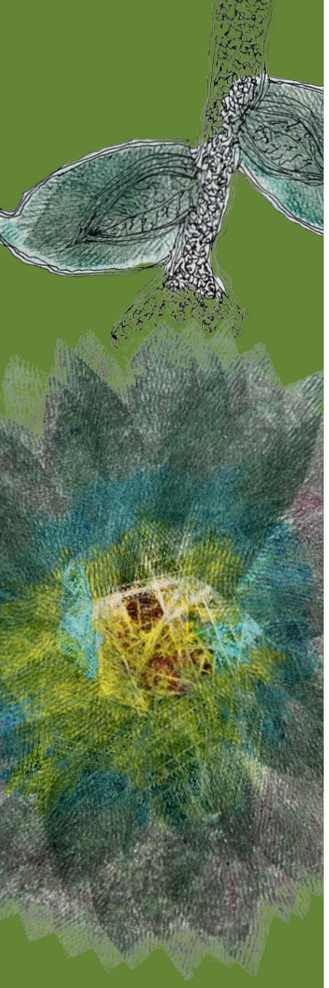
O período de acolhimento constituiu o foco das observações por representar um momento marcado pela adaptação à rotina escolar, pela construção de vínculos afetivos e pela inserção das crianças em um novo contexto de convivência.

As práticas pedagógicas foram planejadas tendo como eixo as experiências estéticas e artísticas, compreendidas como possibilidades de expressão, comunicação, criação e interação. As propostas respeitaram os interesses, as necessidades e os diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças, favorecendo sua participação ativa nas experiências e considerando as especificidades de cada faixa etária.

Foram desenvolvidas atividades que privilegiaram o movimento corporal, brincadeiras livres e orientadas, danças espontâneas, jogos de imitação, exploração sensorial com diferentes materiais, experimentações com múltiplas linguagens expressivas e produções coletivas.

A atuação docente fundamentou-se na escuta sensível, na observação atenta e no planejamento flexível, permitindo que as intervenções pedagógicas fossem continuamente reorganizadas em função das manifestações e necessidades apresentadas pelas crianças durante o processo de adaptação. O acompanhamento das experiências ocorreu por meio de observações sistemáticas e registros pedagógicos produzidos ao longo das atividades, contemplando aspectos relacionados às interações, às formas de expressão, ao envolvimento nas propostas e ao estabelecimento de vínculos com os pares, os professores e o ambiente escolar.

A análise da experiência foi realizada de forma descritiva e reflexiva, articulando as observações produzidas no cotidiano com referenciais teóricos da Educação Infantil que compreendem as interações, as brincadeiras, o corpo, a arte e as experiências estéticas como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e para a constituição de ambientes educativos acolhedores, participativos e promotores de aprendizagem.



Análise e discussão dos resultados

As políticas públicas brasileiras, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, compreendendo a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de desenvolvimento e produtora de cultura.

As experiências desenvolvidas durante o período de acolhimento evidenciaram que a inserção das crianças na Educação Infantil constitui um processo gradual, permeado por diferentes manifestações emocionais decorrentes da separação do contexto familiar e da adaptação a um novo ambiente de convivência. Nos primeiros dias, observaram-se comportamentos como insegurança, choro, necessidade de proximidade com os adultos e resistência à participação nas atividades. Tais manifestações reforçam a compreensão de que o acolhimento deve ser concebido como um processo contínuo, pautado na construção de vínculos afetivos e no respeito às singularidades de cada criança.

Nesse contexto, a organização do ambiente educativo mostrou-se um elemento fundamental para favorecer a adaptação. A disposição dos espaços, a diversidade de materiais e a proposição de experiências que estimulavam a curiosidade e a livre exploração contribuíram para que as crianças, gradativamente, estabelecessem relações de confiança com o ambiente, com os professores e com os pares. Essa perspectiva dialoga com a Base Nacional Comum Curricular, que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e orienta a promoção dos direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — como fundamentos das práticas pedagógicas (BRASIL, 2017).

As propostas desenvolvidas privilegiaram o corpo como principal linguagem de expressão infantil. Nessa perspectiva, Malaguzzi (1999) afirma que a criança possui "cem linguagens", reconhecendo que ela pensa, cria e aprende por meio de múltiplas formas de expressão. Assim, o corpo, o movimento, os gestos, os sons, os traços e as brincadeiras constituem linguagens que favorecem a construção do conhecimento e a participação ativa das crianças no cotidiano educativo.

Ao longo das experiências, observou-se que a participação das crianças nas propostas tornou-se gradativamente espontânea. A exploração dos materiais, a interação entre os pares e o envolvimento nas atividades favoreceram a construção de vínculos e o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo. Esses resultados corroboram com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e é mediado pelas interações estabelecidas com outras pessoas.

Na Educação Infantil, essas interações assumem papel central na constituição da aprendizagem e do desenvolvimento, especialmente quando ocorrem em ambientes ricos em possibilidades de experimentação e colaboração.

O aspecto mais relevante refere-se ao papel da experiência estética como elemento estruturante do acolhimento. As propostas não tiveram como finalidade a produção de resultados esteticamente padronizados, mas a criação de situações em que as crianças pudessem experimentar materiais, sons, movimentos, texturas, cores e diferentes possibilidades de criação. Nesse sentido, Jorge Larrosa (2014) compreende a experiência como aquilo que nos acontece e nos atravessa, produzindo sentidos e transformações no sujeito.

Assim, as vivências estéticas desenvolvidas não se configuraram apenas como atividades pedagógicas, mas como experiências capazes de mobilizar sensibilidades, afetos e modos de estar no mundo. Para Duarte Jr (2010), a experiência estética amplia a sensibilidade e favorece uma relação mais significativa com o mundo, permitindo que o sujeito perceba, interprete e atribua sentidos às suas vivências. Dessa forma, a arte foi compreendida como experiência e não apenas como produto, valorizando os processos de criação, imaginação e expressão infantil.

Os resultados também evidenciaram a importância da atuação docente como mediadora das experiências. O olhar apurado e a sensibilidade nos momentos de flexibilização do planejamento, tornando-o um processo dinâmico, construído a partir das experiências vividas pelas crianças, possibilitaram reorganizar continuamente as propostas de acordo com os interesses e necessidades apresentados pelas crianças durante o processo de adaptação. Conforme Fochi (2015), a documentação pedagógica e a observação constituem instrumentos fundamentais para compreender as aprendizagens infantis e orientar práticas que reconheçam a criança como protagonista de seu desenvolvimento.

Ao final do período de acolhimento, foi possível identificar mudanças significativas nas formas de participação das crianças. As manifestações iniciais de insegurança foram gradativamente substituídas por maior autonomia na exploração dos espaços, ampliação das interações entre os pares, envolvimento nas propostas e fortalecimento dos vínculos estabelecidos com os professores. Esses resultados reafirmam o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ao defenderem práticas que integrem cuidado e educação, promovam experiências significativas e respeitem as especificidades da infância (BRASIL, 2009).

A experiência permitiu compreender que a arte, o corpo, as brincadeiras e as múltiplas linguagens constituem dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Quando planejadas de forma intencional e fundamentadas na escuta das crianças, essas experiências potencializam o acolhimento, fortalecem o sentimento de pertencimento e consolidam a escola como um espaço de convivência, aprendizagem, sensibilidade e desenvolvimento integral dos sujeitos.

Considerações finais

O presente relato de experiência teve como objetivo refletir sobre como as experiências estéticas e artísticas podem contribuir para o processo de acolhimento de crianças na Educação Infantil, especialmente durante o período de adaptação ao

ambiente escolar. A partir das vivências pedagógicas desenvolvidas em uma instituição municipal, foi possível compreender que o acolhimento se constitui como um processo contínuo, sustentado na construção de vínculos afetivos, na escuta sensível e na organização intencional dos espaços e das experiências.

Os resultados evidenciaram que práticas pedagógicas fundamentadas no corpo, nas brincadeiras e nas múltiplas linguagens favoreceram a adaptação das crianças ao contexto escolar, promovendo maior segurança emocional, ampliação das interações e fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo. Nesse processo, as experiências estéticas mostraram-se fundamentais por possibilitarem formas diversificadas de expressão, comunicação e criação, contribuindo para que as crianças vivenciassem o ambiente educativo de maneira significativa e acolhedora.

Destaca-se ainda o papel ativo da atuação docente tendo como ponto central a mediação entre o processo vivenciado pelas participantes e a flexibilização do planejamento, possibilitando reorganizar as propostas pedagógicas de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Essa postura pedagógica reforça a compreensão do ser como um sujeito ativo, competente e produtor de cultura, em consonância com os referenciais nacionais da Educação Infantil.

Conclui-se que a Arte, enquanto experiência estética, configura-se como um importante campo pedagógico no processo de acolhimento, ao potencializar vivências sensíveis, interativas e expressivas. Dessa forma, contribui não apenas para a adaptação das crianças ao espaço escolar, mas também para a constituição de um ambiente educativo pautado na sensibilidade, no pertencimento e no desenvolvimento integral da infância.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e por Força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

FOCHI, Paulo Sérgio. **Abordagem da documentação pedagógica na educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

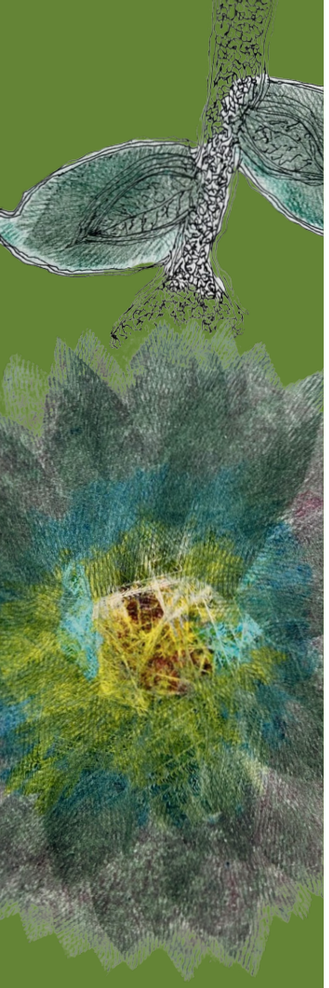
HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas**: A Organização dos Espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2021.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia da educação em Reggio Emilia**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

UNESCO. **Educação e Primeira Infância**: Relatório Global. Paris, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Índice Remissivo

A

Arte p. 5, 19, 26, 44, 66, 72, 90, 100, 111, 140, 163, 178, 202, 214, 231, 237, 248, 252, 256, 263, 268, 271, 309, 315, 316, 318, 321, 325, 332, 342, 346, 360, 371, 389, 396
Artes Visuais p. 19, 24, 44, 72, 74, 100, 106, 141, 215, 269, 329
Ateliê p. 31, 72, 75, 87, 171, 245, 280, 291, 341, 344
Autonomia p. 37, 59, 62, 87, 89, 93, 146, 169, 185, 218, 230, 233, 238, 285, 367
Autoria docente p. 68, 73, 181, 359, 360, 361

B

Beleza p. 2, 27, 32, 86, 89, 179, 269, 278, 291, 294, 360

C

Criatividade p. 19, 59, 87, 89, 94, 98, 109, 133, 141, 212, 219, 228, 248, 317, 343

D

Decolonial p. 30, 46, 239, 240, 242, 301

E

Educação estética p. 60, 74, 88, 90, 94, 97, 106, 111, 115, 177, 192, 200, 206, 212, 222, 224, 230, 234, 237, 240, 245, 252, 277, 289, 308, 323, 365, 394, 395, 398
Educação Infantil p. 26, 31, 44, 90, 129, 140, 150, 190, 245, 284, 309, 325, 354
Escrita criativa p. 122, 124, 125, 126, 239, 240
Escola p. 21, 38, 52, 74, 79, 118, 122, 128, 169, 202, 222, 232, 267, 271, 284, 293, 295, 314, 323, 384, 385, 387, 389
Ética p. 24, 28, 45, 52, 66, 67, 117, 124, 151, 178, 196, 230, 238, 239, 357, 365
Experiência p. 1, 6, 31, 45, 63, 79, 83, 118, 123, 164, 199, 222, 231, 241, 247, 252, 260, 274, 282, 284, 289, 308, 311, 321, 335, 344, 353, 360, 377, 386, 401, 404, 406
Experiência estética p. 1, 26, 37, 41, 65, 122, 137, 177, 192, 200, 202, 214, 222, 226, 230, 233, 260, 268, 289, 293, 310, 321, 332, 343, 353, 357, 372, 384, 397, 401, 406

F

Fazer uma experiência p. 6, 83, 97, 98, 321, 323, 335
Formação estética p. 27, 31, 58, 62, 143, 230, 231, 249, 266, 323, 374
Formação docente p. 26, 45, 60, 138, 147, 214, 245, 269, 278, 289, 308, 349, 366
Formação humana p. 3, 60, 106, 115, 138, 197, 230, 241, 253, 275, 318, 356, 387
Formação integral p. 2, 93, 128, 129, 131, 145, 146, 177, 238, 256, 296

H

Heidegger p. 83, 321, 323, 325

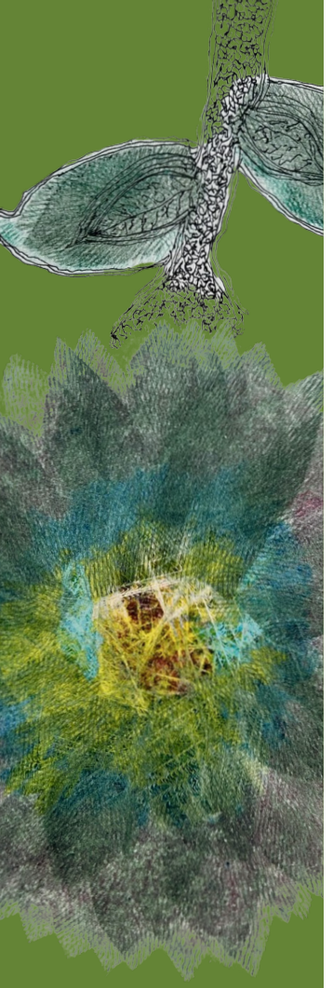
I

Imaginação p. 1, 27, 48, 55, 86, 118, 126, 142, 150, 197, 202, 214, 230, 242, 252, 292, 317, 332, 387, 394, 395, 397
Inclusão p. 87, 145, 154, 160, 184, 212, 218, 221, 227, 315, 394, 397

L

Leitura literária p. 37, 39, 41, 122, 185, 271, 334, 336, 378

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



Linguagens artísticas p. 103, 106, 145, 195, 200, 202, 266, 268, 314, 324, 361
Literatura p. 37, 40, 81, 107, 122, 146, 177, 199, 221, 239, 268, 321, 338, 375, 380
Loris Malaguzzi p. 86, 89, 90, 289, 290, 291, 294

M

Mediação cultural p. 100, 101, 177, 178, 182, 215, 230, 233, 266, 323, 348, 394, 396
Mediador p. 38, 81, 101, 104, 134, 140, 193, 220, 273, 335, 348, 351, 377
Maffesoli p. 51, 52, 54, 55, 255
Memória p. 19, 23, 82, 111, 146, 166, 239, 262, 287, 302, 310, 335, 353, 361, 383, 392
Meira e Pillotto p. 51, 55, 118, 254, 255, 356

N

Nutrição estética p. 95, 97, 136, 324
Nóvoa p. 26, 266, 268, 269, 308, 309, 311, 346, 348, 349, 350, 368

O

Ostetto p. 26, 27, 28, 29, 31, 32, 130, 284, 286, 308, 309, 311, 317, 340, 343

P

Práticas educativas p. 51, 60, 62, 88, 91, 101, 104, 115, 119, 146, 190, 197, 203, 255, 256, 288, 294, 353, 356, 383, 384, 386, 387
Percepções p. 27, 39, 52, 72, 76, 93, 105, 125, 141, 165, 219, 268, 295, 328
Processos criativos p. 27, 32, 72, 179, 238, 242, 331, 371
Protagonismo infantil p. 86, 89, 90, 193, 290, 292, 310

R

Reggio Emilia p. 9, 86, 87, 89, 90, 91, 169, 170, 245, 278, 289, 290, 318, 325

S

Sensibilidade p. 2, 27, 31, 51, 86, 97, 110, 129, 143, 169, 177, 203, 214, 224, 226, 230, 237, 240, 252, 255, 266, 269, 271, 282, 308, 311, 331, 343, 356, 366, 380, 385, 387
Sensibilidade estética p. 31, 32, 145, 201, 215, 269, 385
Schiller p. 5, 93, 98, 177, 178, 179, 180, 230, 231, 233, 234, 321, 323, 325

T

Teatro p. 27, 47, 79, 109, 269, 314, 372, 386, 394, 395, 397, 398

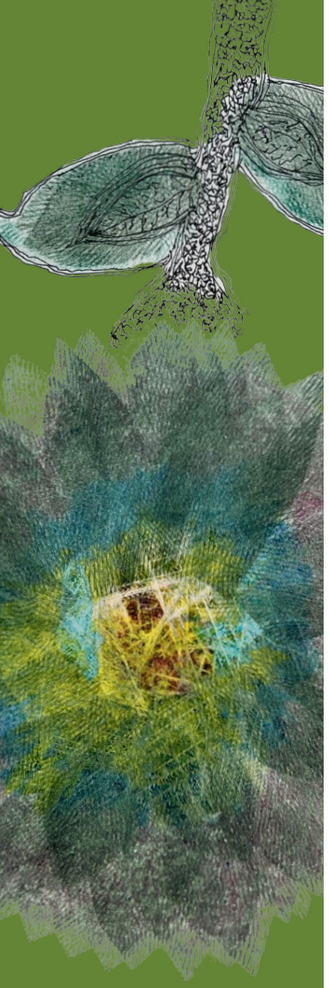
V

Vecchi p. 26, 29, 278, 281, 314, 343, 344

W

Walsh p. 30, 65, 239, 301

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



Biografia dos autores que compõem a Rede Internacional de Cooperação e Pesquisa em Educação Estética – RIPE

Adair de Aguiar Neitzel – Doutora em literatura. Coordenadora da RIPE no Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: neitzel@univali.br ORCID: 0000-0003-0096-5892.

Carla Carvalho – Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: carcarvalho@furb.br ORCID: 0000-0002-1402-7920.

Flávia Brocchetto Ramos – Doutora em Letras. Bolsista produtividade CNPq. Líder do OLLI – Observatório de Leitura e Literatura. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: ramos.fb@gmail.com ORCID: 000-0002-1488-0534.

Gesiele Reis – Doutora em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Professora da rede municipal de ensino de Itajaí. Pesquisa sobre abordagem Reggio Emilia. E-mail: zielly2005@gmail.com ORCID: 0000-0003-1452-844X.

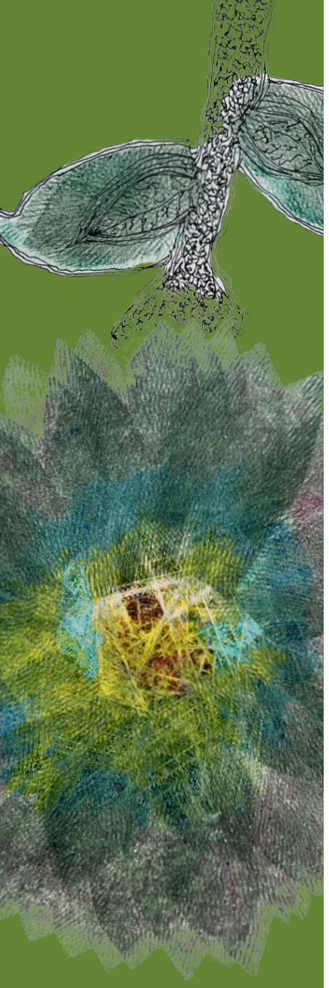
Isleide Steil – Doutora em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: isleide@univali.br ORCID: 0000-0002-1844-3307.

Luciana Esmeralda Ostetto – Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa FIAR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: lucianaostetto@id.uff.br ORCID: 0000-0002-1948-5090.

Lorenzo Manera- Doutor em Ciências Humanas. Pesquisador de Estética no Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade de Modena e Reggio Emilia. Membro do Conselho Diretor da Sociedade Italiana de Estética, do Colégio Doutoral em Estudos da Infância de Reggio, promovido em conjunto com a Fundação Reggio Children, e do Doutorado em Humanidades (UNIMORE). Email: lorenzo.manera@unimore.it ORCID: 0000-0002-1354-0327.

Margarete Sacht Góes - Doutora em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Espírito Santo (UFES). E-mail: margarete.goes@

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA



ufes.br. ORCID: 0000-0002-7146-6022

Silvia Sell Duarte Pillotto - Doutora em Engenharia de Produção (Gestão da Qualidade). Líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: pillotto0@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4497-2285

Valéria Silva Ferreira – Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança. Professora do do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: v.ferreira@univali.br ORCID: 0000-0002-3990-7182

Taíza Mara Rauen Moraes - Doutora em Literatura. Líder do Grupo de Pesquisa Imbricamentos de Linguagens. Professora do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural - (PRPPG UNIVILLE). E-mail: moraes.taiza@gmail.com ORCID: 0000-0002-6389-1133

Teresa Matos Pereira – Doutora em Belas Artes. Membro do do CIEBA – Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL) e do CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx). Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx/IPL) E-mail : tpereira@eselx.ipl.pt ORCID: 0000-0002-4028-4891

RIPE
REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESTÉTICA