

# a estética do brincar



ORGANIZAÇÃO **CLARICE CARDELL** FOTOGRAFIA **GABRIELA CARDELL**  
COLABORADORAS **BEATRIZ OLIVAL, DANIELA MELLO E SANDRA COELHO**





# A ESTÉTICA DO BRINCAR

Título: A Estética do Brincar

Organizadora: Clarice Cardell

Colaboradoras: Beatriz Olival, Daniela Mello, Sandra Coelho

Fotografias: Gabriela Cardell

Produção: Bebelume Produções Audiovisuais.

Patrocínio: FAC – Fundo de Apoio à Cultura, Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal. Este projeto foi realizado no CEI Tia Nair – Brazlândia (DF) e no Sítio Alegria – Brazlândia (DF)

Revisão de texto: Claudia Leal

Projeto gráfico e diagramação: Pati Reis

Ilustrações: Gabriel Guirá

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

---

A Estética do brincar / organização Clarice Cardell; fotografia Gabriela Cardell; colaboradores Beatriz Olival, Daniela Mello, Sandra Coelho. --  
1. ed. -- Brasília, DF: Bebe Lume, 2025.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-998626-1-8

1. Brincadeiras na educação 2. Educação infantil 3. Infância 4. Professores -  
Formação I. Cardell, Clarice. II. Cardell, fotografia Gabriela. III.  
colaboradores Beatriz Olival, Daniela Mello, Sandra Coelho.

25-307405.0

CDD-372.21

---

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Brincadeiras : Educação infantil 372.21

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

## EQUIPE DE PRODUÇÃO DOS FILMES

Roteiro e Direção: Clarice Cardell

Produção Executiva:

Leonardo Hernandez

Assistente de Produção Executiva:

Thaline Hellen

Direção de Produção: Liana Farias

Direção de Fotografia:

Marcelo Barbosa

Direção de Arte: Larissa Salgado

Direção de Som e Edição:

Vinicius Machado

Trilha Sonora: Fernanda Cabral

1º Assistente de Fotografia:

Daniel Souza

2º Assistente de Fotografia e Logger:

Henrique Jesus

Assistente de Arte: Felipe Machado

Assistentes de Arte, Iluminação e

Produção:

Edézio Araújo, Leonardo Alemão,

Divino Vicente Neto

Assistentes de Montagem e

Desmontagem: PH - Paulo do Vale e

Pedro dos Santos

Conteúdo de redes: Gabriela Cardell







## A ESTÉTICA DO BRINCAR: QUANDO A BELEZA ENCONTRA A INFÂNCIA POR CLARICE CARDELL

Há perguntas que atravessam não só o pensamento, mas também a alma de quem vive a educação da infância com o coração desperto:

Como garantir o direito à beleza às crianças nos seus primeiros anos?

Como transformar o cotidiano das creches em territórios de encantamento, escuta e delicadeza?

A Estética do Brincar nasceu dessas perguntas; não como resposta, mas como travessia. Um caminhar coletivo e inventivo, vivido com o corpo inteiro, com os pés descalços no chão da escola, com os olhos atentos às sutilezas dos gestos infantis, com os ouvidos abertos para aquilo que ainda não tem palavras.


Este projeto aconteceu na Creche CEI Tia Nair, em Brazlândia no Distrito Federal, junto a crianças de três anos. Educadores, pesquisadoras, crianças, natureza, bonecos, caixas, tecidos, argila... todos embarcamos na escuta do que pulsa vivo na infância.








Centro de Educação Infantil De  
BRAZILÂNDIA-DF



Com Sandra Coelho, sonhamos com as crianças. Criamos o Cantinho dos Sonhos, onde o “boneco do sonho” propiciava os relatos oníricos no despertar da soneca. Era uma escuta sem pressa, que acolhia silêncios e imagens esparsas como narrativas inteiras. Não buscávamos interpretar, mas simplesmente estar presentes com delicadeza diante do que emerge do inconsciente infantil.

Com Beatriz Olival, caminhamos para fora e para dentro: para fora, em direção ao Sítio Alegria e ao encontro direto com o mato, o rio, o chão; para dentro, ao trazer a natureza de volta à escola como parte viva do cotidiano — galhos, sementes, troncos, sombras. A infância é ela mesma natureza, e reencontrá-la é também reencontrar um tempo mais orgânico e poroso na escola.

Com Dani Mello, descobrimos que a argila, as caixas e os materiais não estruturados são também linguagens. Brincar com o barro é ativar uma gramática da terra. Brincar com caixas é criar um abrigo, uma casa, um mundo possível. Cada gesto, cada textura, cada composição de espaço tornou-se um ato de escuta e criação. A estética, aqui, é percepção sensível — uma pedagogia do olhar, do tato, do cuidado com o mundo.



A Estética do Brincar é, assim, mais do que um projeto pedagógico. É uma convocação ética: a de que toda criança tem o direito de viver rodeada de beleza. Não a beleza que adorna, mas a que sustenta a vida. A que cuida, que escuta, que transforma.

Em tempos marcados pela pressa e pela funcionalidade, acreditar na beleza como direito é um gesto radical. É apostar que, mesmo nos contextos mais desafiadores, a infância merece ser vivida com plenitude estética. Porque brincar é também uma forma de resistência — e de poesia.

A beleza, aqui, não é um enfeite. É matéria da infância. Está na escuta, na relação com o tempo, na maneira de habitar um espaço, de responder a um olhar.

Este livro nasce do desejo de compartilhar essas experiências, essas perguntas, esses caminhos. Ele tenta nomear o que muitas vezes escapa à linguagem: o gesto que acolhe, o espaço que respira, o brincar que revela.

Que ele inspire outras práticas, outros encontros, outras escutas. Que floresça, em quem o lê, a certeza de que a infância é um território de beleza — e essa beleza é inegociável.





MATERIALIDADES

## BRINCAR: A LINGUAGEM SENSÍVEL DA INFÂNCIA POR DANI MELLO

Brincar é a forma mais genuína de manifestarmos nosso SER no mundo. Mas o que isso significa?

Crianças — e também adultos — precisam ativar a imaginação para viver. A realidade, por si só, não nos basta. É na potência do brincar que ganhamos repertório para lidar com os imprevistos, os dilemas e as belezas da vida.

Quanto mais liberdade e tempo damos às crianças para acionar imagens e imaginários, mais criativas, expressivas e confiantes elas se tornam. O brincar é, portanto, um campo de pesquisa e criação.

Estudos mostram que o brincar começa antes mesmo do nascimento: ainda na vida intrauterina, o bebê se movimenta, reage, explora. O brincar é biológico, ancestral, contínuo. Ao longo da vida, ele se transforma — o que era puro impulso sensorial vai se tornando jogo simbólico, imaginação e linguagem.

A imaginação é, talvez, o brinquedo mais sofisticado que temos. E a infância é o tempo em que essa ferramenta criadora está mais ativada.

Por isso, o papel do adulto — especialmente nas escolas da infância — é garantir um ambiente estético: que acolha, provoque, e amplie os modos de ver e viver o mundo.



Mas atenção: quando falamos em estética, não falamos de decoração. Falamos de percepção. A palavra “estética” vem do grego aisthesis – sensação, percepção sensível. Um ambiente estético é aquele que acorda os sentidos, que desperta o corpo e convida à experiência.

E é na natureza que nossos sentidos mais se aguçam. O vento, o cheiro da terra molhada, o calor do sol no rosto, o barulho das folhas... tudo isso ensina. É “do lado de fora” que os saberes ganham corpo.



Mas e quando não há um lado de fora disponível?


É preciso lembrar que uma escola não se resume à sala de referência. Todos os espaços educam. Todo ambiente pode se tornar um convite ao brincar – se for pensado com intenção.

O desafio é criar oportunidades para que as crianças encontrem o mundo – e reencontrem a si mesmas – no cotidiano da creche e da escola. Com pequenos gestos, com escolhas materiais, com atenção ao tempo e ao corpo. Porque brincar é a linguagem da infância. E a beleza é um direito das crianças.

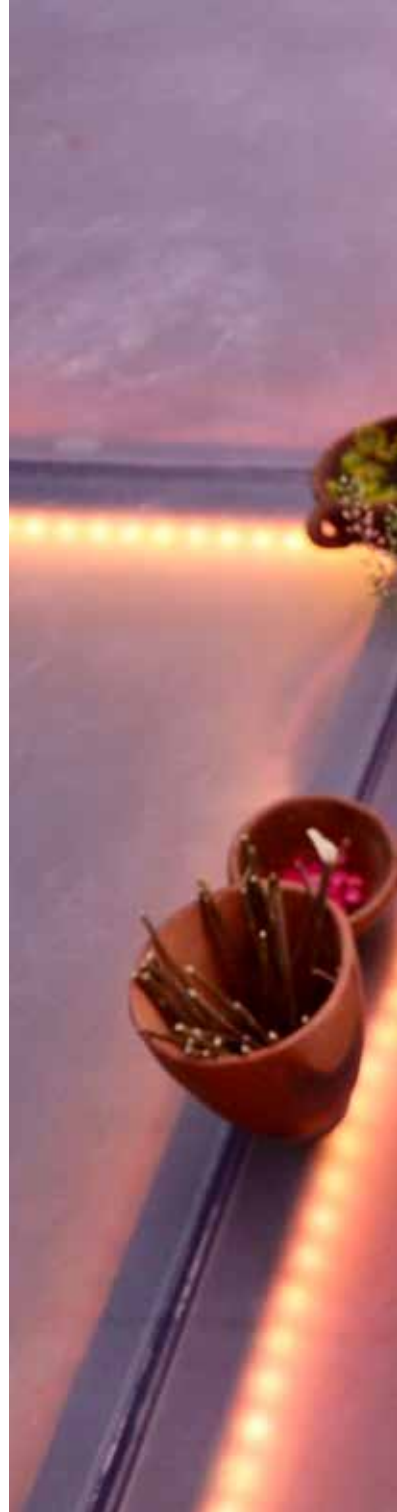


# SUGESTÕES DE COMPOSIÇÃO DE ESPAÇOS COM ARGILA

COMPONHA ESPAÇOS COM ARGILA  
COMO CONVITE AO TOQUE, À CRIAÇÃO  
E À ESCUTA DAS INFÂNCIAS. ORGANIZE  
MATERIAIS E AMBIENTES QUE DESPERTEM  
SENTIDOS, IMAGINAÇÃO E INVESTIGAÇÕES  
POÉTICAS COM O BARRO.



VEJA MAIS  
SOBRE A  
PROPOSTA  
NESTE VÍDEO:





## SUGESTÃO DE COMPOSIÇÃO DE ESPAÇOS COM ARGILA POR DANI MELLO

1. A argila em ambiente interno -  
sensibilização com o barro

- Mesa baixa ou bandeja grande de madeira
- Argila acondicionada em porções de 10kg sobre tecidos naturais (algodão cru ou linho)
- Potes pequenos com água e pincéis
- Ferramentas leves: espátulas de madeira, colheres, conchas
- Espelhos na base ou nas laterais para ampliar os gestos visuais
- Cartões de papel kraft para registrar impressões e marcas

2. Espaço ateliê externo com argila

- Montagem sobre mesa rústica, tronco de árvore ou esteira de palha
- Pedras, gravetos, folhas, sementes como elementos de composição
- Argila úmida em balde grande + porções individuais + panelas e bacias de aço ou transparentes
- Tecido estendido para sentar (crianças descalças em contato com o chão) com bloco de argila de 10kg no centro
- Sousplat de madeira para apoio da argila + borrifadores com água
- Baldinho com água e paninhos de limpeza - flanela- para autonomia ao final
- Fazer bolo de lama
- Brincar em poças de barro





### 3. Contexto de investigação para bebês

- Pano amplo estendido no chão com argila em blocos de 10kg
- Texturas variadas ao redor: colheres de madeira, conchas, galhos
- Panos secos para as crianças limparem as mãos quando desejarem
- Ambiente acolhedor com música suave e luz natural

### 4. Composição simbólica com fragmentos de argila

- Caixa sensorial com pedaços secos de argila (pedrinhas)
- Pilões, martelinhos, peneiras, colheres
- Proposta de transformação: da pedra ao pó
- Brincadeiras de casinha, cozinha, oficina de barro

### 5. Ateliê gráfico com riscadores de argila, barbotina e tinta de argila

- Argila diluída em água como tinta
- Suportes: papel kraft, tecidos crus, caixas de papelão
- Riscadores: galhos, espátulas, folhas, pedaços de argila seca, pincéis variados
- Proposta de explorar marcas, traços, texturas e cores

A composição do espaço é parte da escuta. Materiais e sua disposição contam uma história. Ao pensar um espaço para argila, pense no que deseja provocar: toque, mistura, construção, destruição, reconstrução? O ambiente, como dizia Malaguzzi, também fala. Que histórias sua escola quer contar?

Vale lembrar que a melhor ferramenta que temos para mexer na argila são as nossas mãos!



## A LINGUAGEM DA ARGILA: UMA GRAMÁTICA DA TERRA POR DANI MELLO

A argila é antes de tudo terra. E sendo terra, ela nos lembra que somos corponatureza. Há um reconhecimento quase celular nesse encontro: a composição da argila se assemelha à composição mineral do nosso corpo. Não é por acaso que ela é usada em procedimentos terapêuticos e estéticos. Tocar a argila é um gesto ancestral, um retorno à origem. Como diz o pesquisador Gandhi Piorski, ao tocar a terra somos tocados por ela.

Mas para oferecer argila no cotidiano da escola, é preciso entender que ela exige cuidado. Cuidar da argila é cuidar da experiência:

Como armazenar:

- Sempre em saco plástico bem fechado, longe do sol direto;
- Guardada preferencialmente dentro de caixas organizadoras, em local sombreado;
- Se endurecer, borrife água, cubra com pano úmido e deixe repousar por 1 ou 2 dias. Ela retornará à sua textura maleável.

E se virar pedra? Ainda assim, continua potente. A argila que endurece convida a outros gestos. Pode ser quebrada com

martelinhos ou socadores, transformando-se em pequenas pedras. Como aponta o filósofo Gaston Bachelard, a força do corpo em embate com a matéria é também potência criativa.

Essas pedrinhas podem se transformar em tinta (barbotina), em cola, em novos jogos simbólicos — comidinhas, casinhas, experiências gráficas ou esculturas. Podem virar pó. E este pó, misturado à água, pode voltar a ser massa, ou se transformar em um grande bolo de lama.

A argila vive em todos os estados: da dureza à maleabilidade, da pedra ao pó, do pó à lama. E cada transformação ensina. Ela é um convite para que a criança viva, com o corpo inteiro, o ciclo completo das matérias e das ideias.

Com os bebês: ofereça sobre um pano no chão, em pequenas porções. Respeite os tempos de aproximação e afastamento. Dê liberdade para os toques exploratórios e valorize cada gesto. Observar as ações dos bebês com a argila nos dá pistas preciosas de como esse material é potente.

Na escola: a argila pode estar dentro e fora da sala de referência. Pode ser um

contexto permanente de experimentação, uma estação sensível, um respiro no meio da rotina. Ela não é sujeira. Ela é linguagem.

Oferecer argila é mais do que propor uma atividade. A argila como linguagem convida à tridimensionalidade — a dar forma e volume aos pensamentos. Mas antes de “esculpir ideias”, é preciso que as crianças ganhem intimidade com o barro, para que possam construir, pouco a pouco, uma verdadeira gramática da argila.

Essa construção exige de nós, adultos, procedimentos sensíveis. O primeiro passo é permitir que as crianças explorem o material livremente: modelar sem a preocupação com o produto final. Assim como fazemos com massinhas de modelar, mas com um diferencial potente — a argila carrega em si memórias da terra, cheiros, texturas e cores que nos conectam com o pensamento onírico.

Ao brincar com a argila, acionamos imagens e imaginários ancestrais. Mais do que uma escultura, a argila pode se tornar elemento cênico, instrumento musical, jogo simbólico, tinta, cola — tudo o que a imaginação permitir. E o melhor: é um material que, se bem cuidado, é inesgotável.

Ao parar para prestar atenção, observamos que a massa de cerâmica carrega em si todos os quatro elementos essenciais: terra, ar, água, e, se levada ao fogo, transmuta. Por isso, é considerada tão potente e essencial no cotidiano da escola.

Ao entrar em contato com a terra, o corpo da criança fala, imagina, constrói e transforma. Como afirma Veia Vecchi ao falar do ateliê, mãos e pensamento trabalham juntos — uma prática que torna visível o invisível. Ao moldar a argila, as crianças dão forma ao pensamento. Essa vivência sensível rompe com a lógica diretiva de uma educação bancária — como nos alerta Paulo Freire — e propõe, em seu lugar, uma educação de experiências, integrais, de corpo inteiro.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância de práticas que valorizem o protagonismo infantil, a escuta, o fazer artístico e o contato com a natureza. Trabalhar com a argila na escola é, portanto, estar em sintonia com um currículo que considera a criança como sujeito de direitos, capaz de expressar-se em múltiplas linguagens e de construir conhecimento por meio de experiências significativas e estéticas.



## A ESTÉTICA DO BRINCAR: A LINGUAGEM DO DESENHO POR DANI MELLO

Ao pensar em desenho na escola, quais imagens e materiais vêm automaticamente à sua mente? Provavelmente, lápis e papel. Mas quando entendemos o desenho como linguagem, ampliamos esse olhar e percebemos que ele está para muito além desses dois elementos.


Pensar o desenho como linguagem é compreender que ele é uma forma de comunicação — uma oportunidade de tornar visível pensamentos, ideias e percepções que habitam o corpo da criança. Como vimos nos capítulos anteriores, toda linguagem precisa de uma gramática a ser descoberta e construída. E como permitir que as crianças construam uma gramática gráfica ampla e potente?

Uma pista pode ser encontrada nas pinturas rupestres de mais de cinquenta mil anos. Ao observarmos essas marcas nas cavernas, percebemos diferentes narrativas gráficas do cotidiano — histórias contadas com o corpo e registradas com intenção. Marcas que comunicam um tempo e uma forma de viver.

Portanto, é fundamental entendermos que o desenho vai além da técnica. A artista e pesquisadora Edith Derdyk nos lembra que a raiz da palavra “desenho” vem de designo, de deixar marcas, traçar sentidos. Desenhar é, assim, o encontro de uma ponta com uma superfície. E por trás de cada traço existe um corpo que pensa, sente e se expressa no mundo.

Em uma das minhas viagens de estudo em Paris, vivi uma experiência que se tornou metáfora dessa concepção de desenho. Ao visitar uma galeria, as luzes se apagaram repentinamente. Uma música suave começou a ecoar. Lá do alto, me debrucei na sacada e vi um casal de bailarinos iniciando uma performance no térreo. Após os aplausos, o local da dança foi isolado e iluminado. Os rastros dos pés dançantes, deixados no chão, tornaram-se uma obra de arte. Ali, este desenho de um corpo em movimento. O desenho como expressão sensível






Quando compreendemos o desenho como linguagem do corpo, conseguimos olhar para as narrativas gráficas para além do lápis e papel. Essa mudança de olhar nos permite oferecer experiências mais significativas para os bebês e crianças pequenas — experiências que valorizam o gesto, a intenção, o movimento.

Se o desenho é o encontro de uma ponta com uma superfície, então os riscantes são extensões do corpo. Ampliar o repertório de materiais na creche é, portanto, ampliar as possibilidades de expressão das crianças. Podemos começar com uma simples pergunta: que outros suportes e riscadores posso oferecer?

Um pedaço de pano, a palma da mão, um graveto, uma pedra, uma poça d'água ou um espelho podem ser superfícies de desenho. Assim como barbantes, galhos, colheres ou o próprio dedo do pé podem ser riscantes. Basta estarmos atentos e disponíveis para ver o mundo — e os materiais — com outros olhos.

Como nos inspira Rubem Alves, é preciso olhar para uma caixa de ferramentas como as crianças veem: não como objetos utilitários, mas como brinquedos, possibilidades, convites ao inusitado.

Ao entender o desenho como uma extensão do corpo em movimento que deixa marcas, abrimos espaço para que as crianças contem histórias, imaginem mundos possíveis, conheçam mais sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. E isso, talvez, seja uma das expressões mais profundas da estética do brincar.



# SUGESTÕES SOBRE A LINGUAGEM DO DESENHO

EXPLORE O DESENHO COMO LINGUAGEM, UTILIZANDO  
DIFERENTES MATERIAIS E SUPERFÍCIES.

VEJA MAIS  
SOBRE A  
PROPOSTA  
NESTE VÍDEO:



# SUGESTÃO DE MATERIAIS PARA CONTEXTOS DE DESENHO NA CRECHE E NA ESCOLA

## POR DANI MELLO

Pensando o desenho como linguagem e ampliando o repertório de suportes e riscantes para além do lápis e papel, considerando também espaços ao ar livre, sugerimos os seguintes materiais para contextos de experimentação gráfica:

Suportes (superfícies para desenhar)

- Papel kraft, papelão, papel vegetal, papel reciclado, papel manteiga, papel alumínio, papel de pão, papel corrugado
- Tecidos (retalhos de algodão, lençóis velhos, pedaços de lona)
- Espelhos, azulejos, placas de madeira, vidro laminado, acrílico
- Terra seca, chão de cimento, areia molhada, troncos de árvore, tijolos
- Pedras planas, folhas grandes, cascas de árvore
- Plásticos translúcidos (tipo PVC), janelas de acrílico, mesas
- Poças d'água, placas metálicas, paredes externas
- Folhas, flores, o corpo

Riscantes (extensões do corpo para deixar marcas)

- Gravetos, pedras pontiagudas, galhos

secos

- Barbantes embebidos em tinta, pincéis, escovas de dente velhas, rolas
- Rolos de papel, esponjas, cotonetes
- Carvão vegetal, argila em bastão, carvão de fogueira
- Areia colorida, terra molhada, dedos, pés, folhas
- Colheres, palitos de picolé, conchas, talheres de metal e materiais de cozinha
- Pedacos de giz natural, seixos, sementes grandes, folhas, flores

Esses materiais não apenas ampliam a linguagem gráfica, como também convidam as crianças a experimentarem diferentes texturas, resistências e gestos corporais. A ideia é, a partir dos materiais sugeridos, começar a experienciar o que se encontra no seu território para construir um amplo acervo.

Ao organizar contextos de desenho na creche e na escola, considere que o chão do pátio, uma sombra sob a árvore ou uma parede ao sol também são espaços de aprendizagem. E que as marcas ali deixadas podem ser tão expressivas quanto aquelas feitas com lápis em um papel branco.

# SUGESTÃO DE BRINCADEIRAS COM CAIXAS

CONVIDE AS CRIANÇAS A HABITAREM O  
IMAGINÁRIO COM CAIXAS E TECIDOS,  
CRIANDO CASAS ESCONDERIÇOS E  
MUNDOS POSSÍVEIS.

UMA PROPOSTA SENSÍVEL DE ESCUTA E  
ACOLHIMENTO, ONDE O ESPAÇO REVELA  
POESIA NA SIMPLICIDADE DAS FORMAS.

VEJA MAIS  
SOBRE A  
PROPOSTA  
NESTE VÍDEO:





## BRINCANDO COM CAIXAS POR CLARICE CARDELL

“A casa é um corpo de imagens que nos dá abrigo e sonhos.”  
— Gaston Bachelard, A Poética do Espaço

### 1. A preparação do espaço com caixas de papelão

- Selecionar caixas de papelão de diversos tamanhos — desde grandes, em que as crianças possam entrar, até caixas pequenas como as de fósforo
- Utilizar caixas sem pintura ou decoração, buscando uma paleta estética neutra e limpa, com foco no papel craft ou papelão cru
- Posicionar as caixas em variadas disposições: de lado, fechadas, abertas para cima ou para baixo
- Utilizar tecidos de algodão cru (ou malha creme) em diferentes tamanhos para compor o ambiente. Os tecidos podem ser colocados dentro das caixas, sobre elas (cobrindo), ou espalhados pelo chão
- Planejar a ambientação do espaço com cuidado — é importante que fique claro para a criança que aquele não é um espaço ordinário, mas sim preparado especialmente para elas
- Pensar na paleta de cores como parte essencial da estética e da intenção poética da proposta

### 2. Pré-clímax e chegada ao espaço

- Criar um momento de transição sensível antes da entrada no espaço. Pode incluir música calma, redução de luz ou outra estratégia de ambientação mágica
- A chegada deve carregar um clima de novidade e encantamento — algo está para acontecer
- A mediação adulta é sutil: o espaço é que comunica a intenção



### 3. A brincadeira livre com as caixas

- As crianças entram no espaço e brincam livremente com as caixas e tecidos
- Não há mediação direta — o adulto apenas observa discretamente
- Ao longo da brincadeira, é possível movimentar algumas caixas silenciosamente para provocar novos sentidos no jogo
- Observar como emergem brincadeiras simbólicas como as de fazer casinhas, camas, esconderijos, ou cobrir caixas como telhados ou lençóis ou dormir dentro de caixas, transformá-las em lugares íntimos

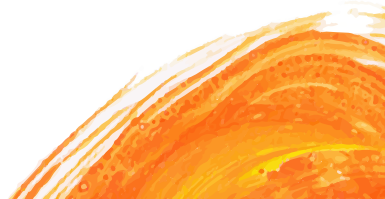
### 4. A observação e escuta do brincar

- Registrar silenciosamente os gestos, falas e transformações simbólicas feitas pelas crianças
- Observar a potência do jogo simbólico na construção de espaços íntimos e poéticos
- Brincar de casinha com caixas é encontrar um lugar simbólico no mundo — um abrigo, uma intimidade, uma arquitetura da alma
- O brincar espontâneo com caixas revela o poder do espaço vazio, da forma bruta e das materialidades simples como ativadores do imaginário
- A proposta convida educadores a se reconectarem com sua própria infância, acessando memórias de afeto, abrigo e invenção





# O BRINCAR E A NATUREZA



## BRINCAR, NATUREZA E TERRITÓRIO: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL POR BEATRIZ OLIVAL

Em nosso dia a dia na educação infantil, os materiais, os espaços e as experiências oferecidas pela escola comunicam concepções profundas sobre o que se entende por infância e educação. Por isso, provocar transformações no cotidiano escolar é um passo essencial para que as ideias ganhem forma e aconteçam de fato.

A escolha dos materiais, a organização dos espaços e a valorização do brincar livre são caminhos concretos para colocar essas concepções em prática. Ao observar os gestos das crianças interagindo com caixas, argila, paus e folhas, percebemos que o brincar com esses elementos é mais do que uma prática lúdica: é uma forma de investigação do mundo.

Essas observações ajudam a escola a reconhecer que oferecer materiais naturais e não estruturados é um convite à exploração ativa, à criação e à autoria. Um canto com argila ou

uma caixa de sementes pode provocar experiências ricas de aprendizagem. Essas interações demonstram que as crianças são criadoras e constroem conhecimento com o corpo inteiro. Ao oferecer esses tipos de possibilidade e convite, a escola transmite uma mensagem de confiança na curiosidade, na sensibilidade e na expressão singular de cada criança.

O brincar na natureza dá continuidade e potência à essa perspectiva e deve ser incorporado de maneira simples e cotidiana. Criar momentos regulares ao ar livre, promover caminhadas pela escola ou pelo entorno, cultivar um pequeno jardim, permitir o contato direto com a terra e os elementos são um conjunto de ações possíveis e necessárias dentro da rotina escolar.

Essas experiências provocam perguntas reais nas crianças: por que esta folha tem cheiro? Por que a terra está molhada? Por que esta flor abriu hoje e ontem não? Precisamos lembrar que muitas vezes as perguntas vêm por meio dos gestos no brincar. A natureza oferece um campo fértil para a construção de hipóteses e para o

exercício da curiosidade. Aprender, nesse contexto, é viver e pensar ao mesmo tempo. E quando a escola reconhece esse potencial, valoriza a aprendizagem pela experiência — aquela que nasce do encontro com o inesperado, do olhar atento, do atrito entre hipótese e vida, que constrói conhecimento.

Ao escutar essas perguntas e dar espaço e alimento para que elas cresçam, a escola se coloca como

território de pensamento vivo e de produção de conhecimento legítimo. Criar momentos regulares ao ar livre, promover caminhadas pela escola ou pelo entorno, cultivar um pequeno jardim, permitir o contato direto com a terra e os elementos são um conjunto de ações possíveis e necessárias dentro da rotina escolar.

Não se trata de grandes mudanças, mas de abrir espaço para que a natureza



esteja sempre presente, mesmo em contextos urbanos ou de poucos recursos, ampliando as possibilidades de interação das crianças com o mundo ao redor. A natureza não deve ser entendida como um cenário decorativo, mas como um campo vivo de experiências que se integram ao processo educativo.

Nesse contexto, destacam-se duas dimensões fundamentais: levar a natureza para dentro da escola e levar as crianças para fora dela, em direção ao mundo natural, com mais estímulos visuais e sensoriais de forma geral, como parques, praças e praias. Ambas as direções exigem intencionalidade, escuta e parceria entre educadores, gestão e famílias.

Levar a natureza para dentro da escola é, antes de tudo, permitir que a escola se torne um espaço mais poroso ao mundo. Significa abrir-se para elementos naturais nos contextos de aprendizagem: barro, galhos, sementes, água, pedras, sombras, vento. Essas materialidades atuam como mediadores de relações.

Também é possível incorporar a

natureza de outras formas: criar cantinhos verdes com vasos e jardineiras; montar ateliês com materialidades naturais; organizar espaços de sombra e contemplação com galhos, tecidos e redes; incluir alimentos frescos e frutos da estação no cotidiano e trazer essas escolhas para conversas nas rodas; realizar rituais de cuidado com plantas, hortas e composteiras; repensar os solos de parques e assumir escolhas coletivas que revelam a intenção de transformar o ambiente escolar em um território vivo.

Por outro lado, levar as crianças para a natureza exige deslocamento, tanto físico quanto simbólico. É confiar na potência do encontro com o mundo. Isso não exige necessariamente grandes parques ou florestas. Pode ser o quintal, o terreno ao lado, a calçada com terra. O importante é que haja tempo, presença e escuta. Que o adulto esteja ali não para controlar, mas para acompanhar com atenção e afeto os processos de descoberta.

A primeira infância é um tempo de fundação. Tudo o que é vivido nesse

período molda os modos de sentir, perceber e estar no mundo. O brincar com e na natureza, os materiais que chegam às mãos da criança, o chão que ela pisa, o vento que sente, tudo isso compõe uma educação estética e sensível. A escola precisa reconhecer essa dimensão e assumir-se como parte do território — e não um espaço separado dele. Isso implica escutar as crianças e os contextos, valorizar os saberes locais, acolher a diversidade dos biomas, dos corpos e das culturas.

Território, nesse sentido, não é apenas espaço geográfico. É também um espaço simbólico, afetivo, político. É onde se vive, se aprende e se transforma. Ao reconhecer a criança como sujeito do território, damos a ela o direito de conhecer o mundo a partir da sua própria realidade — e não de uma infância idealizada ou importada. Em grande parte das escolas de educação infantil, o brincar e a natureza ainda são vistos como aspectos secundários, quase acessórios. Precisamos afirmar com clareza que são dimensões fundamentais da infância e que seu acesso deve ser garantido como um

direito, em qualquer contexto.

Educar com a natureza e pelo brincar é também um gesto de resistência. É reconhecer que não estamos separados do mundo natural, mas que somos natureza. As crianças sabem disso intuitivamente — seus corpos buscam o barro, o vento, a água, como quem reencontra algo que já habita em si.

Quando a escola se abre para essa escuta, ela acolhe uma estética que não é artificial, mas orgânica e viva. Uma estética que não está nos enfeites, mas na experiência sensível com os elementos do mundo. A presença da natureza no cotidiano escolar é uma forma de convocar outros modos de ser e aprender, em conexão com o ritmo da vida e com o território.

É cuidar do que temos, sem deixar de sonhar com o que ainda podemos cultivar. É permitir que a escola seja chão fértil, onde as crianças possam crescer em diálogo com a terra, com o céu e com os tempos da vida. É afirmar que a forma mais potente de aprender é quando em conexão com a vida, com o corpo e com o lugar.



# COMO LEVAR AS CRIANÇAS PARA A NATUREZA

DICAS PRÁTICAS PARA  
ORGANIZAR PASSEIOS E  
EXPERIÊNCIAS AO AR LIVRE.

VEJA MAIS  
SOBRE A  
PROPOSTA  
NESTE VÍDEO:





## COMO LEVAR AS CRIANÇAS PARA A NATUREZA

Levar as crianças para a natureza é criar oportunidades para que elas estejam em contato direto com a vida que pulsa fora das paredes da sala. É permitir que o mundo se torne parte da aprendizagem. Estar do lado de fora desperta a curiosidade, movimenta o corpo e amplia a escuta.

Não é preciso esperar por um lugar ideal — quintais simples, praças sem muita estrutura, sombras de árvores, pequenos espaços de terra ou o entorno da escola já podem se tornar territórios férteis de descobertas e pertencimento. Quando saímos, abrimos espaço para o imprevisível, para a surpresa e para a experiência.


### 1. Reconheça o que já existe

Olhe com atenção para o entorno da escola: onde há árvores, sombras, cheiros, vento, sons, flores? Há um quintal, um muro com trepadeiras, um canto de terra ou um céu amplo? Esses espaços são natureza.

### 2. Prepare-se com o básico

Leve água, lenços, uma lista com os nomes das crianças, um caderno de anotações, chapéu e o que achar interessante. Adote a ideia de que não existe tempo ruim, existe roupa inadequada — ir para fora com chuva fina ou frio pode ser potente, desde que todos estejam preparados.





**3.** Tenha uma conversa com as crianças antes de ir.

É preciso criar, aos poucos, um repertório de combinados para que os passeios se tornem cada vez mais proveitosos. Conversar sobre carros, a importância de escutar o grupo e outras questões.

**4.** Antecipe os cuidados necessários

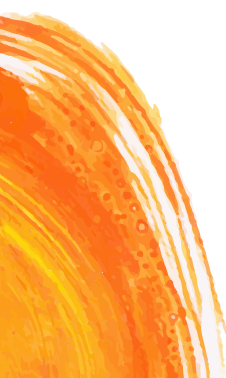
Observe o espaço antes da saída: há formigueiros? Lixo? Buracos? Evite proibir de antemão, mas antecipe situações que exijam sua atenção. Isso é o que chamamos de manejo de risco. Quanto mais você conhece o lugar, mais segurança e liberdade poderá oferecer.

**5.** Convide, não conduza

Evite dar comandos. Prefira perguntas e convites: “Vamos ver o que descobrimos?” ou “Hoje quero escutar o vento com vocês”. Deixe que as crianças se espalhem, sintam, toquem, cheirem. A escuta e o corpo são os melhores guias.

**6.** Dê tempo para a experiência acontecer

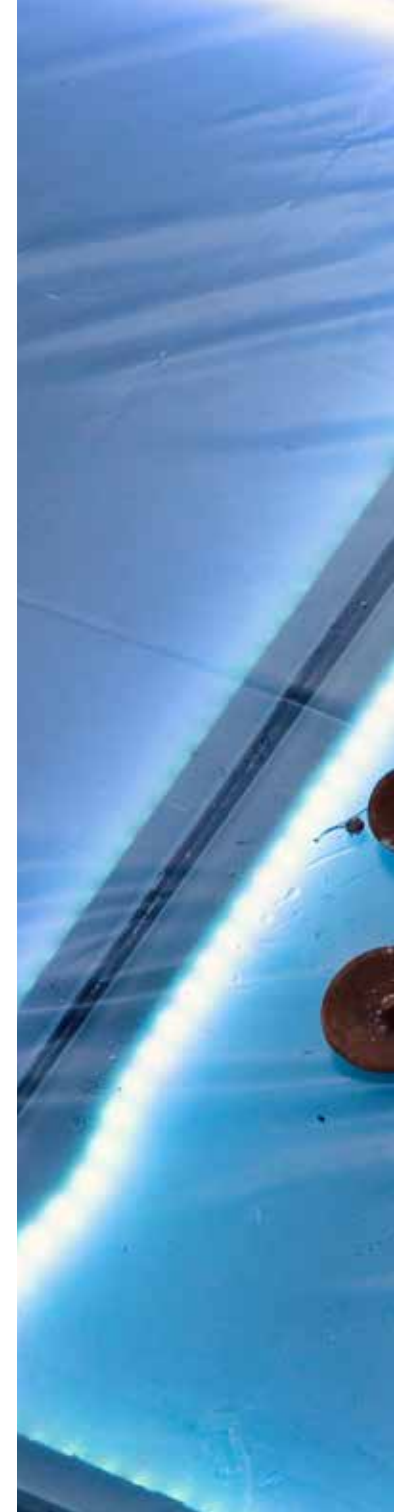
Fique um pouco mais. Não apresse o retorno. A natureza ensina no tempo dela — e no das crianças. Estar junto, com presença e afeto, é o mais importante



# COMO TRAZER A NATUREZA PARA A ESCOLA

SUGESTÕES DE ATIVIDADES QUE  
APROXIMAM A NATUREZA DO  
COTIDIANO ESCOLAR.

VEJA MAIS  
SOBRE A  
PROPOSTA  
NESTE VÍDEO:





## COMO TRAZER A NATUREZA PARA A ESCOLA

Trazer a natureza para dentro da escola aproxima as crianças da vida concreta e sensível, amplia os modos de aprender e convida a experiências estéticas, sensoriais e investigativas. É também uma forma de afirmar a escola como parte do território — e não separada dele.

### **Tornar a experiência contínua, não pontual**

A presença da natureza no cotidiano precisa ser frequente — idealmente, diária. É essa constância que permite observar as transformações, aprofundar os vínculos e perceber as potências que emergem das relações entre crianças, materiais e espaços. Quando o contato com a natureza é esporádico, é mais difícil sustentar investigações e dar sentido às experiências. Mas, quando ela se torna parte do planejamento, os processos se tornam mais fluidos, e as observações feitas pelos

educadores ganham força para orientar novas propostas. Assim, a natureza deixa de ser exceção e passa a integrar a cultura viva da escola.

### **Conhecer a natureza da escola**

Que árvores existem aqui? Que pássaros passam? Onde cresce mato? Que tipo de solo temos? Onde a água se acumula quando chove? Quais são os cheiros e sons que esse lugar oferece em diferentes horas do dia? Observar o que já está presente é o primeiro passo para reconhecer a escola como lugar vivo — um território que pulsa, muda e ensina. Esses levantamentos também ajudam a construir uma escuta coletiva entre os educadores e criam uma base concreta para planejar experiências mais significativas com as crianças, enraizadas no que é real e presente naquele chão.



## **Mapear os horários de sol e sombra**

Em que momento o sol entra no pátio? Onde há sombra pela manhã? Essa percepção ajuda a planejar onde e quando organizar experiências mais agradáveis e seguras. Essas observações, quando feitas coletivamente pela equipe, também permitem distribuir melhor o uso dos espaços ao ar livre entre as turmas, garantindo que todas tenham momentos de qualidade nesses ambientes — para além do recreio, quando, normalmente, todas estão juntas e o espaço pode se tornar mais caótico e menos propício à escuta e à experimentação sensível.

## **Escolher materialidades com intenção**

Argila, folhas, sementes, cascas, gravetos, pedras... Cada material carrega possibilidades de gesto, expressão, memória e pensamento. O modo como esses materiais são oferecidos é tão importante quanto sua presença: pintar folhas, por exemplo, pode ser apenas uma atividade ilustrativa se não estiver

conectada a um processo de escuta, observação e relação. Quando oferecidos com intencionalidade, esses materiais tornam-se meios de investigação do mundo. É reconhecer a potência das mãos em contato com a matéria e a capacidade das crianças de criar sentidos próprios a partir do encontro com o natural.

## **Criar cantos e suportes para a natureza**

Um cesto, tapetes de sisal, bandejas de madeira, potes de alumínio tornam visível e acessível a presença dos elementos naturais. A organização do espaço não é apenas uma questão de funcionalidade: ela comunica valores, convites e limites. A escolha entre oferecer uma colher de pau ou uma de plástico interfere diretamente na qualidade da experiência. Utensílios reais, materiais autênticos e arranjos cuidadosos favorecem o envolvimento, pois são objetos que carregam história, fazem parte da cultura, têm na casa da vó. Organizar com cuidado deve ser uma proposta pedagógica.









# A ESCUTA DOS SONHOS

## O CANTINHO DOS SONHOS NA ESCOLA POR SANDRA COELHO

O Sonho é a manifestação espontânea e genuína da psique humana, e se apresenta como uma fonte criativa inesgotável. Considerado a via régia (ponte) para o inconsciente pelas psicanálises, os sonhos possuem uma potência intrínseca e autônoma de criar poéticas em uma linguagem distinta da lógica-racional. Quando silenciarmos nossos sentidos de vigília, somos povoados por imagens, narrativas originais, personagens fascinantes conhecidos ou desconhecidos, geografias fantásticas, ou ainda somos levados para tempos diferentes, do passado ou do futuro (Coelho, 2025). De todo modo, todas as pessoas possuem a capacidade estética e dramática de sonhar.

Um dos maiores estudiosos sobre o universo onírico, o médico suíço, Carl Gustav Jung, fundador da Psicologia

Analítica, discorre amplamente sobre sonhos ao longo de suas obras. Jung considera o sonho um fenômeno natural, assim como qualquer fenômeno que provenha da natureza. Acerca dos sonhos de crianças, no seminário homônimo, ele aborda a importância dos primeiros sonhos, na formação da personalidade e ainda considera a dificuldade em acessar tais sonhos, pois normalmente apenas na idade adulta começamos a nos relacionar com eles, já quando as imagens não estão mais disponíveis de maneira tão clara.

Embora a literatura e a pesquisa sobre sonhos proliferem em variadas perspectivas (psicológicas, filosóficas, espirituais, antropológicas), constata-se uma lacuna significativa no que concerne aos sonhos infantis, particularmente em estudos que envolvam a participação direta das

crianças. A maioria das publicações se concentra em adultos recordando seus primeiros sonhos.

A partir dessa lacuna, vislumbremos a possibilidade de uma educação, que considere e abra espaço para a escuta do universo onírico das crianças, admitindo sua existência como parte fundamental do processo de aprendizado. Nesse contexto, desde os primeiros anos da infância, as crianças seriam porta-vozes de si mesmas, naquilo que confere os conteúdos profundos do inconsciente (Fordham, 1994).

O objetivo da criação do Cantinho dos Sonhos na escola é uma proposta singular e inovadora, já que ainda são poucas as experiências pedagógicas no Brasil que se propõem a articular e abrir espaço para os processos que ocorrem no inconsciente humano. Tal abertura, possibilita um lugar de conexão entre

a pedagogia e os processos de aprendizado que são favorecidos pela experiência humana de sonhar (Gambini, apud Loed e Lima, 2000)

É fundamental destacar que, o trabalho com Sonhos exige ao máximo a observação de parâmetros éticos, considerando que tais conteúdos representam aspectos da individualidade de cada ser humano. O ambiente criado deve ser seguro e acolhedor, garantindo que as crianças se sintam à vontade para compartilhar suas experiências sem julgamento. O foco não deve ser a interpretação dos sonhos, já que não estamos em um ambiente analítico-terapêutico, mas sim, a observação e acolhimento dos sentimentos e do imaginário.



## CRIAÇÃO DO CANTINHO DO SONHOS:

Primeiro é preciso chamar atenção das crianças para o lugar dos Sonhos. Para demarcar esse território, sugere-se que a sala de aula, que é o lugar de maior tempo de permanência da criança na escola, tenha um cantinho dedicado aos sonhos, um lugar que será revisitado com alguma frequência durante a semana. O processo de concepção deste espaço deve ser feito de maneira coletiva, pois ao pensar com as crianças, compartilhando ideias e tomando decisões em conjunto, constrói-se um senso de pertencimento e colaboração, que reflete a identidade do grupo, e conseqüentemente possibilita um maior envolvimento e participação.

No Cantinho dos Sonhos é possível a composição com diversos recursos, como um lugar para desenhar os sonhos, uma caixa de papelão para guardar os desenhos, um personagem onírico que more neste lugar, ou algum outro recurso criativo através do qual o sonho possa ser materializado. O mais importante é que seja um cantinho novo que esteja relacionado

como o lugar dos sonhos.

Depois da criação do espaço, é importante criar uma rotina e frequência de acolhimento e escuta dos sonhos. Quando a escola tem em sua rotina o período da soneca, essa escuta poderá ser feita após o despertar das crianças. Orienta-se que todo esse processo aconteça de forma intuitiva e lúdica, ou seja, não é necessário explicar teoricamente às crianças o que é o sonho, já que a fronteira entre a realidade concreta e o mundo da imaginação para eles ainda é tênue, especialmente na primeira infância. Ao invés disso, sugere-se abordar o sonho de maneira simples e lúdica, como se explicássemos a elas qualquer outra experiência humana, sem diminuí-la ou exaltá-la. Nessa perspectiva, lembremos que na nossa cultura, ouvir os sonhos se tornou algo extraordinário, mas devemos lembrar que eles são parte da natureza humana, e, portanto, pertencem a categoria do ordinário, já que ocorre com todas as pessoas, todas as noites desde o princípio.



Uma possibilidade lúdica para abordar os sonhos, poderia ser algo como dizer às crianças que quando fechamos os olhos e dormimos, a imaginação continua brincando dentro de nós, vivenciando histórias curiosas, com personagens novos ou conhecidos e viajando por lugares diversos. Outros exemplos ainda poderiam ser: sonhos como uma fábrica de histórias, um cinema do sono, um lugar seguro para viver de tudo, uma mistura mágica de lembranças e imaginação, etc.

Como segunda indicação, orienta-se a criação de uma dinâmica para acolhimento e escuta dos sonhos. Cada grupo possui características singulares em suas estruturas, e isso deve ser considerado na dinâmica. Se um grupo se apresenta com uma composição onde as crianças já apresentem comunicação oral, pode-se pensar em um formato de contação de sonhos após o despertar. Deve-se desenvolver uma sensibilidade para esta escuta, de modo que todo o grupo deve ser preparado para ouvir sem julgamentos. Nesse ponto, acolher o sonho com uma criação individual é uma perspectiva interessante, algo como se fosse uma história contada,

que foi criada pela própria criança.

Para além de um espaço físico, o Cantinho dos Sonhos se torna um símbolo da escuta ativa e do reconhecimento da individualidade dentro de uma instituição de ensino. Ao ouvir as crianças e incluírem suas perspectivas internas na construção do ambiente escolar, a escola demonstra a valorização de seus pensamentos e sentimentos, incentivando a autonomia e a autoconfiança.

Um recurso lúdico que pode compor este espaço e a escuta dos sonhos, pode ser um boneco dos sonhos. Um boneco novo inserido, na sala, que possa, por exemplo, dormir e acordar juntamente com as crianças. Ele pode ter um nome sugestivo que remeta ao universo onírico como Boneco Soneca, ou Boneco Dorminhoco. Aqui mais uma vez orienta-se que o nome do boneco seja escolhido junto com as crianças, ou até mesmo confeccionado. Este boneco pode ser um Fantoche, ou qualquer outro que seja acessível. A estratégia de fazê-lo 'acordar primeiro' nos primeiros dias e compartilhar um sonho simples e realista com o grupo

- por exemplo, ancorado na rotina da sala, em brincadeiras conhecidas ou em situações familiares - torna essa narrativa um convite para o universo onírico das crianças. Ao ouvir o boneco narrar uma experiência onírica próxima da sua realidade, as crianças se sentem mais seguras e encorajadas a também explorar e verbalizar seus próprios sonhos. O boneco atua como um espelho projetivo, ao qual as crianças se identificam, percebendo que o ato de sonhar é uma atividade comum e que os conteúdos oníricos podem se conectar com o seu dia a dia. Estabelecido este primeiro momento, o boneco dos sonhos, pode convocar as crianças para dormir e acordar com elas, quando então começa a ouvir seus sonhos. Esta mediação entre o boneco e as crianças deverá ser feita por um facilitador adulto, devendo ser observado, na medida em que a atividade se estabelece, se há circunstâncias favoráveis para que as crianças também possam assumir essa função.

Sobre a escuta dos Sonhos, orienta-se evitar comentários com adjetivos negativos ou positivos (que medo! que lindo!). Procurar manter a neutralidade

na escuta, de modo a criar um ambiente receptivo afirmativo, para que todas as crianças se sintam bem ao contarem seus sonhos, mesmo os mais simples ou incompletos. Para tornar essa experiência ainda mais envolvente, o adulto pode participar ativamente, mostrando curiosidade genuína pelos relatos da criança, fazendo perguntas abertas como "O que mais aconteceu?", "Como você se sentiu?". O foco deve ser na celebração da singularidade da experiência onírica de cada criança.

Evitar a busca de uma lógica racional, procurando ouvir os sonhos da maneira mais natural possível, sem direcionar o discurso da criança para uma explicação lógica. O importante é validar a experiência da criança sem tentar racionalizá-la demais.

A documentação das produções oníricas é uma ferramenta importante de acompanhamento deste processo, e, portanto, orienta-se a confecção de um Diário de Bordo. Esse registro pode ser feito pelos professores ou pelas próprias crianças, a depender de seu estágio de letramento. Tais registros possibilitam a elaboração de práticas mais significativas, e a

construção de um saber pedagógico alinhado às experiências internas das crianças. Acompanhar as produções, favorece um acompanhamento mais sensível e eficaz, ajustando as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada criança e do grupo. Reconhecer a existência e a influência do universo psíquico é fundamental para uma prática educativa verdadeiramente sensível e integral.

Valorizar os momentos de partilha, considerando que ouvir e compartilhar narrativas oníricas possibilita que o grupo teça laços de conexão, aprendizado e sentimento de pertencimento. Ao ouvir juntos um mesmo sonho, crianças e professores são transportados para o universo interno e simbólico do outro, compartilhando emoções, mesmo que silenciosamente. A oportunidade de expressar os sonhos em um ambiente escolar seguro e acolhedor, contribui significativamente para o desenvolvimento emocional das crianças. Ao verbalizarem seus sonhos, elas aprendem pouco a pouco a identificar e a comunicar seus sentimentos mais íntimos.

A escuta atenta dos sonhos deve ser também um espaço aberto a outras narrativas, que naturalmente podem surgir dessa experiência. O relato do sonho de uma criança pode deflagrar uma rica teia de imaginação coletiva. Ao compartilharem suas experiências noturnas, as crianças podem ser impulsionadas a tecer sequências inesperadas para a história original, povoando-a com novos personagens, inserindo situações surpreendentes, compartilhando impressões sensoriais vívidas, expressando sentimentos genuínos e até mesmo propondo desfechos alternativos. Este ambiente seguro e estimulante nutre não apenas a compreensão individual, de seus mundos internos, mas também fomenta a colaboração e o desenvolvimento da capacidade narrativa em grupo.

No momento em que uma criança se aventura a compartilhar um sonho, num ambiente acolhedor facilitado pelo professor, uma inversão de papéis se processa, acompanhada por uma significativa atenuação da hierarquia. A criança, tradicionalmente ocupando a posição de aprendiz e seguidora de instruções, ascende à condição de narradora de um universo íntimo e singular, construído com a matéria-

prima de suas próprias imagens oníricas. O professor despoja-se, momentaneamente, de sua autoridade formal, transformando-se em um ouvinte ávido e curioso das paisagens oníricas infantis. Essa inversão instaura um espaço de horizontalidade, onde a voz da criança ganha centralidade e o saber do professor se coloca a serviço da compreensão desse mundo particular. Esse reconhecimento mútuo contribui significativamente para o fortalecimento do vínculo de confiança entre educador e aluno, criando um ambiente de aprendizado mais seguro, acolhedor e verdadeiramente dialógico, onde a hierarquia se dissolve em prol de uma conexão humana mais profunda.

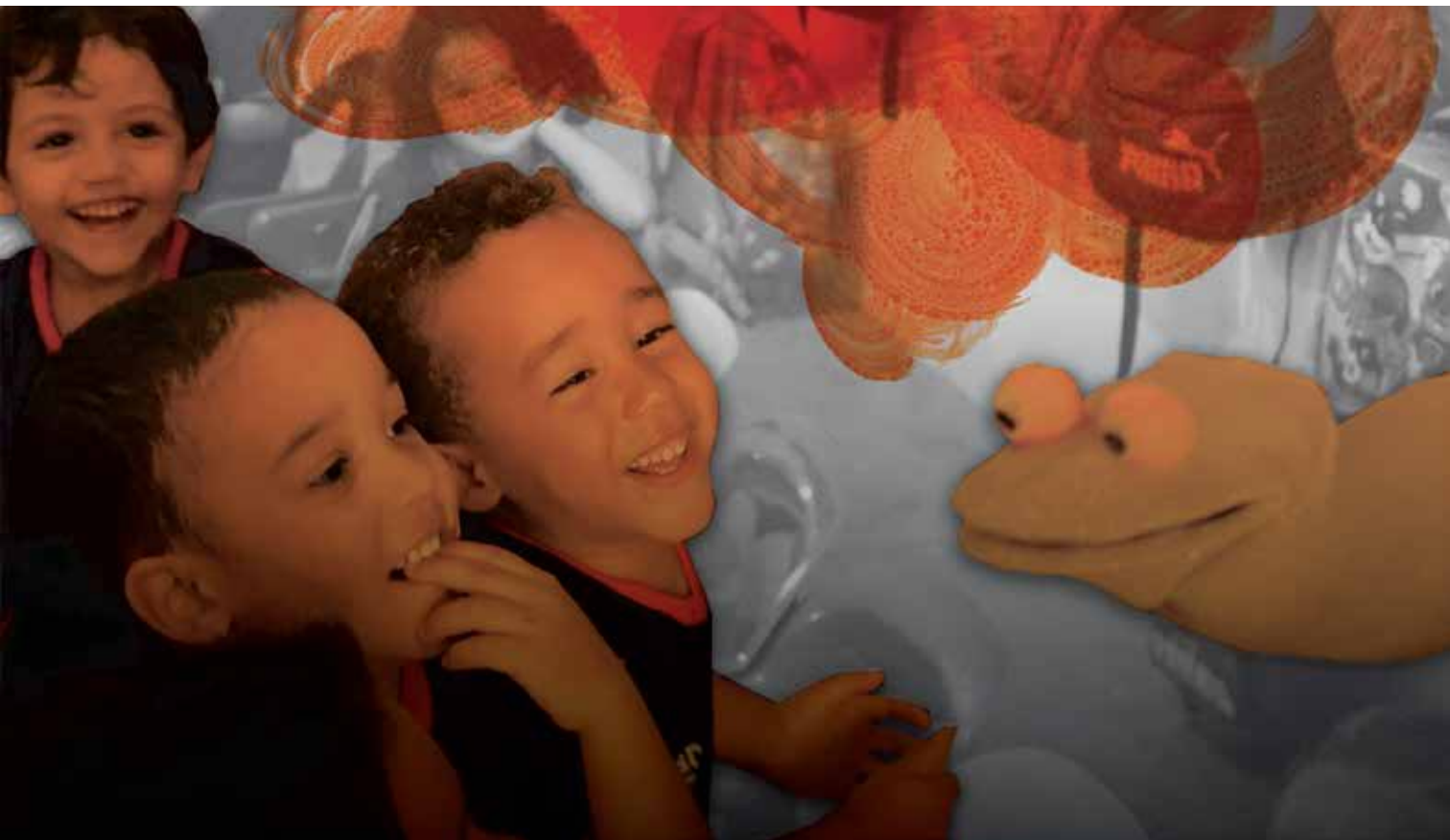
- Um aspecto crucial sobre o espaço de escuta dos sonhos, reside na sensibilidade para acolher sonhos que se revelem com conteúdos frágeis à criança. Embora o objetivo não seja terapêutico, é fundamental evitar que a partilha onírica culmine em um sentimento de desamparo. Nesses momentos delicados, o poder da imaginação pode ser um valioso recurso para oferecer um senso de resolução simbólica. Diante de um sonho sensível, como por exemplo, o de uma criança

que se viu sozinha e amedrontada em algum lugar, o grupo, guiado pelo professor, pode criar coletivamente uma resposta reconfortante. Um abraço grupal caloroso, a simples contagem das presenças ao redor (“Olha só, somos 15 amigos aqui, mais a professora! Você não está sozinha!”) ou a sugestão de uma brincadeira lúdica que sobreponha a imagem angustiante do sonho, podem ser caminhos eficazes. Essa intervenção suave e imaginativa, não apenas ampara a criança no presente momento, mas também nutre a confiança para compartilhar futuros sonhos, ancorada na certeza de um apoio acolhedor e criativo. Quando um sonho se apresenta carregado de elementos que denotam sensibilidade acentuada, sofrimento latente ou possíveis indicadores de questões mais profundas, é crucial comunicar essa experiência à coordenação pedagógica, ao Psicólogo escolar ou mesmo aos responsáveis.

Em suma, a escuta dos sonhos, pode ser se um valioso recurso pedagógico e criativo, com inúmeros benefícios para o desenvolvimento integral da criança. Ao mergulharem no universo onírico e compartilharem suas

narrativas singulares, os pequenos cultivam e aprimoram a linguagem e a capacidade narrativa, exercitam a auto-observação, expandem os horizontes da criatividade e da imaginação, e estabelecem uma conexão mais profunda com seu mundo interior. A riqueza simbólica dos sonhos, oferece um registro vívido da jornada de pensamentos e sentimentos, fomentando a reflexão e fortalecendo os laços com a própria memória. As

nuances da experiência infantil, muitas vezes sutis e elusivas à observação direta e aos métodos tradicionais de avaliação, encontram vazão e visibilidade através dessa linguagem onírica. Os sonhos, portanto, revelam pistas preciosas sobre o estágio do desenvolvimento cognitivo e emocional, e revelam a maneira única e particular pela qual cada criança interpreta e internaliza o intrincado mundo que a cerca.



# SUGESTÕES PARA A ESCUTA DOS SONHOS NA ESCOLA

PROPOSTAS PARA INCENTIVAR AS CRIANÇAS A COMPARTILHAREM SEUS SONHOS E IMAGINÁRIOS

VEJA MAIS  
SOBRE A  
PROPOSTA  
NESTE VÍDEO:



# DINÂMICA DE ESCUTA DOS SONHOS NA ESCOLA

## POR SANDRA COELHO

### 1. Criação do Cantinho dos Sonhos na sala de aula

- Escolher junto com as crianças um espaço fixo da sala para ser o Cantinho dos Sonhos
- Utilizar tecidos, almofadas, caixas de papelão decoradas, desenhos, objetos simbólicos, conforme decisão coletiva do grupo
- Inserir um personagem onírico (boneco ou fantoche), nomeado com as crianças
- Garantir que o espaço seja seguro, acolhedor e revisitado com frequência semanal
- Evitar explicações teóricas sobre sonhos – apresentar como parte natural da experiência humana
- Apresentar aos poucos a ideia de que quando dormimos, nossa imaginação brinca e cria histórias

### 2. Rotina de acolhimento dos sonhos

- Inserir a escuta dos sonhos na rotina escolar – preferencialmente após o período de soneca
- O boneco dos sonhos pode compartilhar um sonho simples e realista nos primeiros dias
- Após a escuta do boneco, as crianças que quiserem podem contar seus sonhos ao grupo
- O adulto deve mediar com escuta atenta, evitando adjetivos (como “lindo” ou “assustador”)
- Fazer perguntas abertas: “O que mais aconteceu?”, “Como você se sentiu?”
- Evitar buscar lógica ou explicações – validar a experiência como ela se apresenta



RA DA  
CIDADE



### 3. Materialização dos sonhos

- Propor que os sonhos sejam expressos graficamente: desenhos, colagens, pinturas, ou objetos
- Disponibilizar cadernos, folhas ou suportes variados para registros livres
- Usar a “Caixa dos Sonhos” para guardar produções ou fazer um Diário de Bordo coletivo ou individual
- Estimular continuidade simbólica: as crianças podem completar, imaginar novos finais ou criar histórias a partir de sonhos compartilhados
- Incentivar partilhas orais e criações coletivas a partir das narrativas escutadas

### 4. Ampliação simbólica em grupo

- Estimular que a partilha de sonhos desencadeie narrativas coletivas (novos personagens, desfechos, misturas de histórias)
- Trabalhar em roda com escuta horizontal – o educador escuta e valoriza a voz da criança como protagonista
- Quando surgirem sonhos sensíveis (com medo ou solidão), acolher com o grupo e se for o caso comunicar à coordenação pedagógica e responsáveis em casos mais delicados

### 5. Diário e acompanhamento pedagógico

- Registrar as falas, imagens e produções das crianças em um Diário de Bordo
- Valorizar os sonhos como expressão simbólica da subjetividade e incorporá-los à prática pedagógica





# O TERRITÓRIO DA BELEZA



## O TERRITÓRIO DA BELEZA - UMA PRÁTICA INEGOCIÁVEL POR CLARICE CARDELL



Encerrar este livro é concluir uma jornada construída com experiências vividas, reflexões compartilhadas e práticas que se entrelaçam no cotidiano da educação infantil.

Falar da estética do brincar é falar de uma maneira de estar no mundo com presença e cuidado. É afirmar que a infância não pode ser separada da beleza - não como adorno, mas como condição de existência.

Cada gesto partilhado ao longo deste projeto - o sono compartilhado com o boneco dos sonhos, o corpo mergulhado na argila, a casa imaginária feita com caixas, a caminhada entre folhas e galhos, o ambiente preparado com tecidos e luz suave - aponta para algo maior: a beleza como direito cotidiano. Direito de quem está começando a habitar o mundo e precisa encontrá-lo habitável.

A beleza, nesse contexto, não é um extra. É fundante. Está no silêncio que escuta, na materialidade que convida, no tempo que desacelera, na natureza

que atravessa a escola, na liberdade que permite o brincar sem pressa. Está no modo como o adulto se aproxima: com corpo inteiro, com respeito, com afeto.

Ao oferecer experiências com materiais vivos e não estruturados, ao cultivar o contato com a natureza como parte do currículo, ao escutar os sonhos e os silêncios das crianças com curiosidade genuína, estamos construindo um território de beleza real e possível. Um território onde a infância é vista como sujeito sensível e criador, e não como objeto de controle ou adestramento.

Esse território não exige grandes recursos, mas exige intenção. Exige uma ética da presença, uma escuta atenta ao que pulsa no brincar, uma abertura para o imprevisto. Exige acreditar que mesmo o gesto mais simples - como transformar um lençol em céu, uma sombra em esconderijo, ou um graveto em varinha mágica - carrega potência simbólica, poética e educativa.

Ao longo dessas páginas, vimos que a beleza está no gesto que acolhe, no espaço que respira, na escolha dos materiais, na delicadeza da rotina. Que brincar é linguagem e pesquisa. Que a infância precisa de janelas abertas, e não de cercas.

Este livro termina, portanto, como começa: com uma pergunta que é também um convite. Como podemos

seguir cultivando espaços que nutram a infância com beleza, escuta e encantamento?

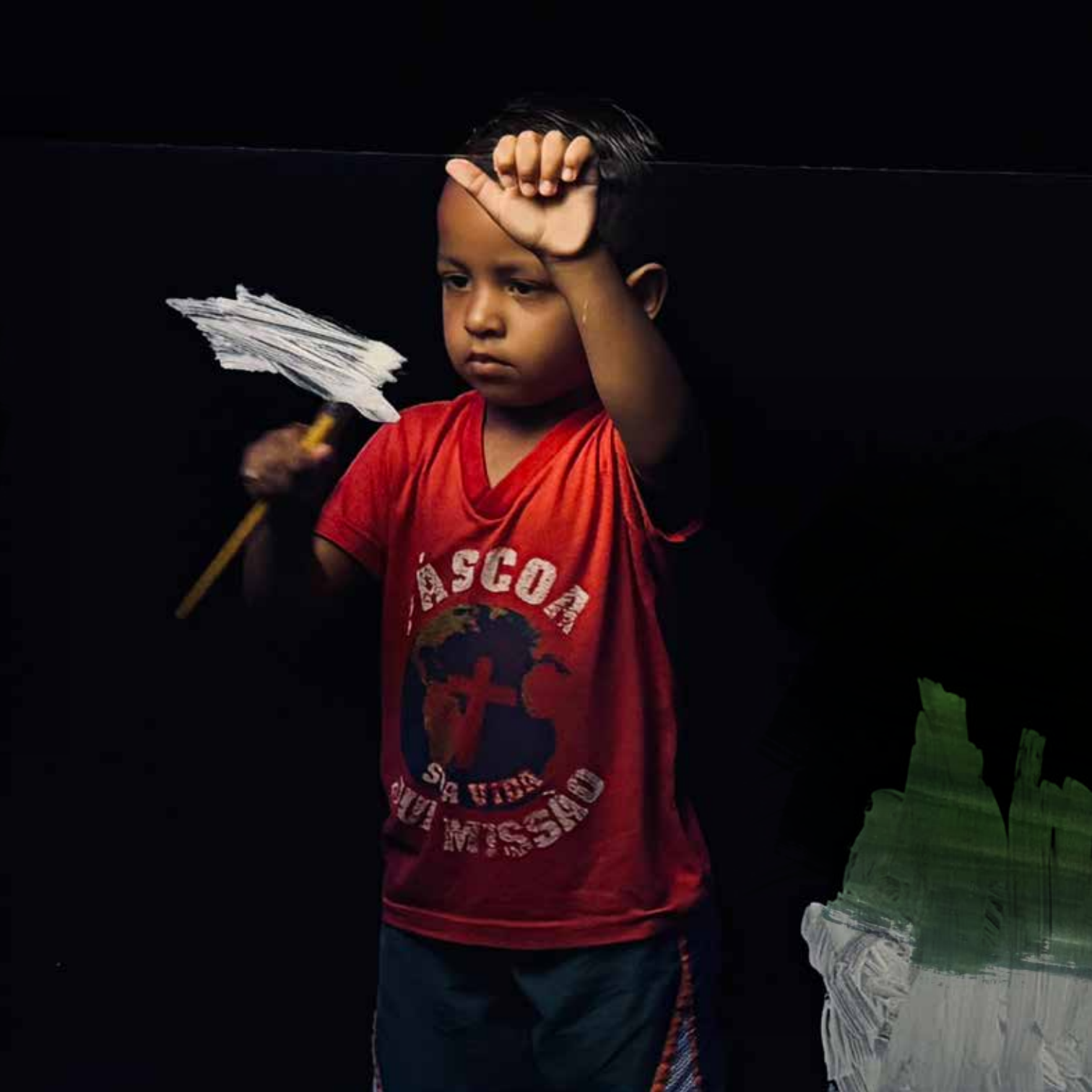
Que essa pergunta ecoe nos territórios por onde este livro caminhar.

Porque garantir a beleza é garantir humanidade.

E educar com beleza é um ato radical de cuidado com o mundo.









**Beatriz Olival** é pedagoga e psicóloga com experiência na Educação Infantil e na formação de educadores. Atua na interface entre infância, natureza e território, com foco no brincar livre, na escuta sensível e na valorização das aprendizagens diretas e significativas. Foi produtora de campo no projeto Território do Brincar e viveu no Reino Unido, onde se formou como Forest School Leader e participou de formações em educação ao ar livre e ecologia profunda e atuou como educadora e participante ativa do movimento das Escolas da Floresta. No Brasil, voltou a trabalhar como professora de Educação Infantil e a desenvolver projetos como o Brincretó. Desde 2019, atua em parceria com o projeto Ser Criança é Natural em diversos projetos de consultoria e formação. Atualmente vive no Sertão de Pernambuco, cursa Agroecologia pelo SERTA, integra o coletivo Refloresta Arcoverde, coordena a parte infantil da Feira Literária do Sertão e realiza consultorias, formações e projetos em parceria com municípios.



**Clarice Cardell** é atriz, diretora e produtora cultural, com atuação contínua desde 2002 na pesquisa em artes e primeira infância. Nesse percurso, participou da criação de mais de 18 obras teatrais dedicadas aos primeiros anos, com especial atenção à construção de pontes entre arte e educação em creches e ao direito à experiência estética desde a primeira infância. À frente da companhia Primeiro Olhar, é idealizadora e diretora do Festival Primeiro Olhar, um dos principais eventos latino-americanos voltados às artes na primeira infância, atualmente em sua 11ª edição. Também dirige a mostra Meu Primeiro Cinema. Foi coordenadora do GT Cultura da Rede Nacional Primeira Infância, contribuindo para a redação do capítulo sobre o direito à cultura no Plano Nacional pela Primeira Infância. Como diretora e roteirista da produtora Bebelume, realizou três curtas-metragens e cinco séries para televisão e plataformas digitais. Foi reconhecida com o Prêmio ALAS-BID (2017) e o Prêmio de Honra do Japan Prize (2024) pelo curta Kwat e Jai.



**Dani Mello** é pedagoga, psicopedagoga, especialista em educação infantil pela PUC-RJ e em neurociências aplicada à aprendizagem pela UFRJ-IPUB. Certificada pela Reggio Children e Centro Crescere na Itália e Instituto Pikler de Paris, Dani é pesquisadora das infâncias e suas linguagens desde 1997. Com mais de 35 anos de experiência no chão da escola brasileira atuou como professora, coordenadora, orientadora, diretora e gestora pedagógica em renomadas escolas no Rio de Janeiro. Desde 2007 se dedica a formação de professores em contexto, atelieristas e gestores para uma prática pedagógica inovadora e participativa. Idealizadora da página @conversasevivencias, autora e co-autora de livros e artigos sobre arte e educação, atualmente é consultora pedagógica da rede pública e privada em diferentes estados do Brasil e curadora de exposições e espaços artísticos e culturais para a primeira infância. Tem como missão semear a cultura do ateliê e o direito a beleza.



**Sandra Coelho** é Psicóloga Especialista em Psicologia Analítica (CRP 12/03301), Analista Junguiana em formação pelo IJUSC/AJB/IAAP, Membro do Eranos Círculo de Arte (eranos.com.br) e Cia Onírica. Mestre em Artes Cênicas (UDESC) e artista/pesquisadora com incursões em Teatro, Literatura e Audiovisual. Pesquisadora do teatro para a primeira infância a partir do conceito de protagonismo infantil, é autora e co-autora de mais de 15 obras para as infâncias como Caixa Ninho, Pléc, Os Pequenos Mundos. Desde 2012 desenvolve projetos a partir do universo onírico como Oficina Sonho e Conto, Sonhário Cartografias do Inconsciente Coletivo, Poéticas Oníricas do Sonhar Social, dentre outros. Com suas obras já circulou por importantes espaços culturais no Brasil e foi ganhadora de diversos prêmios nacionais e internacionais, dentre eles Prêmio Iberescena, Myriam Muniz, Itaú Cultural, Respirart, Elisabete Anderle, CBTIJ. Contato: [www.sandracoelho.com.br](http://www.sandracoelho.com.br)



**Gabriela Cardell** é estudante de Cinema e Mídias Digitais, em fase de conclusão de curso, com atuação voltada à investigação sensível da imagem e suas possibilidades poéticas. Fotógrafa e diretora em projetos autorais, Gabriela desenvolve uma linguagem que transita entre o real e o simbólico, explorando a potência do olhar artístico na construção de atmosferas visuais marcadas por estilo, emoção e subjetividade.



**Bebelume** é uma produtora de Brasília que cria pontes entre cultura e educação para a primeira infância, unindo arte, tecnologia e sensibilidade em obras audiovisuais e teatrais dedicadas a crianças de 0 a 5 anos. Já realizou 3 curtas-metragens, 3 obras de teatro e 6 séries que abordam temáticas profundas com estética poética, respeitando a potência simbólica da infância. Atua também em creches e redes de educação infantil, fortalecendo o direito à cultura desde os primeiros anos. O aplicativo Bebelume foi premiado como Melhor App no Festival ComKids. Com produções reconhecidas nacional e internacionalmente, a Bebelume promove uma infância vista como potente, sensível e criadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - PG 18-19

### BRINCAR: A LINGUAGEM SENSÍVEL DA INFÂNCIA

ALVES, Rubem. A difícil arte de ver. In.: Ostra feliz não faz pérola. Campinas: Papirus, 2008.

BACHELARD, Gaston. A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do pensamento gráfico. São Paulo: Escuta, 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. v. 1.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. v. 2.

LARROSA, Jorge. O saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. Peirópolis, SP: 2016.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, pesquisar e aprender. Tradução de Vania Cury. Paz e Terra, 2021.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - PGS 36-39

### BRINCAR, NATUREZA E TERRITÓRIO: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

BARBIERI, Stela. Território de invenções: arte, educação e infância. São Paulo: Peirópolis, 2014.

BLAUTH, Guilherme. Jardim das Brincadeiras. Florianópolis: Edição do autor, 2013. Disponível em: <https://jardimdasbrincadeiras.files.wordpress.com/2013/09/jardim-das-brincadeiras.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

BLAUTH, Guilherme. Parques Naturalizados: como criar e cuidar de paisagens naturais para o brincar. São Paulo: Instituto Alana, 2021. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Livro\\_Parques\\_Naturalizados.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Livro_Parques_Naturalizados.pdf). Acesso em: 19 set. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2024.

CARSON, Rachel. The Sense of Wonder: A Celebration of Nature for Parents and Children. Harper Collins, 2017. Kindle Edition.

FREIRE, Heike. Educar em verde: ideias para reconectar as crianças com a natureza. São Paulo: Panda Books, 2017.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

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

GRAY, Peter. *Free to Learn: why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York: Basic Books, 2013.

GUERRA, Monica. *No mundo: páginas para uma educação aberta e ao ar livre*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

L'ECUYER, Catherine. *Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação*. São Paulo: Fons Sapientiae, 2016.

LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOUV, Richard. *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza*. São Paulo: Aquariana, 2016.

MEIRELLES, Renata. *Onde estão os tatus-bola?* In: INSTITUTO SIDARTA. *Brincar: um baú de possibilidades*. São Paulo: Instituto Sidarta, 2009.

MENDONÇA, Rita. *Atividades em áreas naturais*. São Paulo: Ecofuturo, 2017. Disponível em: [http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2015/11/2017\\_Atividades-em-%C3%81reas-Naturais.pdf](http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2015/11/2017_Atividades-em-%C3%81reas-Naturais.pdf). Acesso em: 29 set. 2024.

PEARCE, Joseph Chilton. *A criança mágica: a redescoberta da imaginação na natureza da criança*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

PEREIRA, Maria Amélia. *Casa redonda: uma experiência em educação*. São Paulo: Editora Livre, 2013.

QUINTAIS BRINCANTES. *Quintais Brincantes – sobrevoos por vivências educativas brasileiras*. Brasil: Edição dos Autores, 2022. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Quintais-Brincantes-Sobrevoos-por-Vivencias-Educativas-Brasileiras.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

SAURA, Soraia Chung. Educação do corpo sensível: imagens e práticas pedagógicas. Campinas: Papirus, 2005.

THOMÉ, Ana Carol; TUBENCHLAK, Diana. Arte e Natureza – ateliês dos quatro elementos. São Bernardo do Campo: Edição das Autoras, 2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: PG 54-59

CRIAÇÃO DO CANTINHO DO SONHOS:

COELHO, S.R. (org). Poéticas Oníricas do Sonhar Social: cartografias artísticas com Sonhos em contextos de grupo. Itajaí, SC: Ed. Onírica, 2025

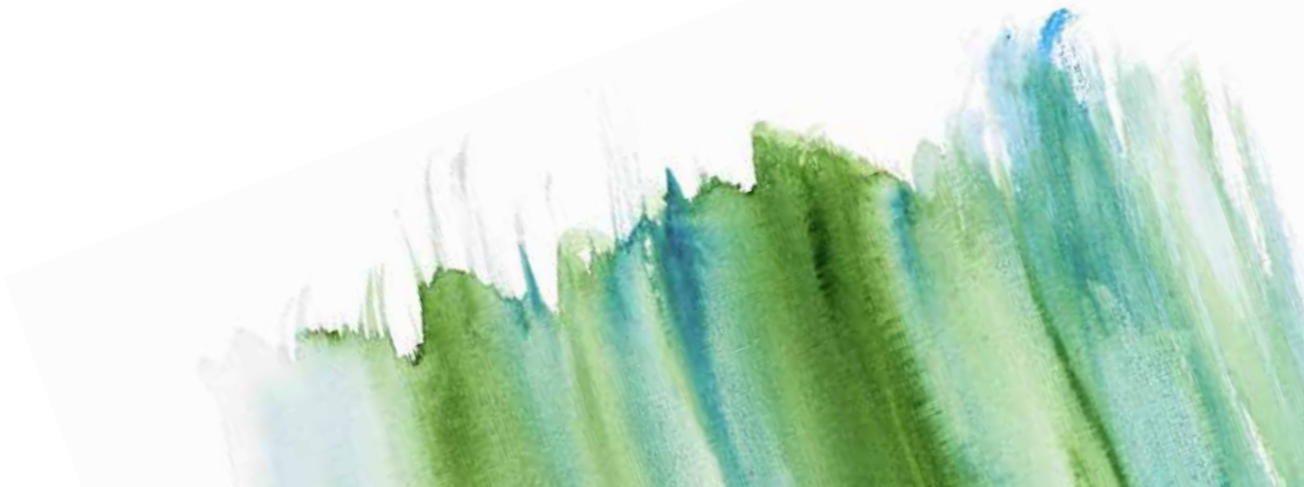
FORDHAM, M. A criança como indivíduo. São Paulo: Cultrix, 1994

JUNG, C.G. Seminários sobre sonhos de crianças. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011

JUNG, C.G. Seminários sobre análise de sonhos. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014

LOEB, R.M., LIMA, A.G. (org). Cidade, gênero e infância. São Paulo: Ed. Pistache, 2021

SCOZ, B. (org). (Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem



Este projeto é realizado com recursos do fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal

Realização

**FAC** FUNDO DE APOIO À  
**CULTURA**  
DO DISTRITO FEDERAL



Secretaria de  
Cultura e  
Economia Criativa



