



Estética do Cotidiano: sensibilidade como percurso na educação infantil

Makeila Alves Piazza¹, Felicia Siemsen², Humberto Costa³, Tania Stoltz⁴, Ettiène Guérios⁵



<https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p178-201>

Artigo recebido em 05 de Junho e publicado em 05 de Julho de 2025

REVISÃO DE LITERATURA

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de compreender como a estética do cotidiano pode enriquecer o desenvolvimento integral das crianças. A estética do cotidiano é considerada uma vertente emergente da teoria estética contemporânea e investiga como eventos, objetos e ações oriundas da vida diária podem ser fonte de experiências estéticas. São apresentados os fundamentos da estética do cotidiano nas perspectivas de Katia Mandoki e Yuriko Saito na relação com o cotidiano contemporâneo infantil. A pesquisa qualitativa teórico-bibliográfica revisita a literatura científica em uma revisão narrativa. Os resultados indicam um espaço de vivências estéticas no cotidiano escolar, que incorporadas nas práticas pedagógicas, promovem criatividade e liberdade de expressão. A integração estética nas rotinas escolares é fundamental para o desenvolvimento emocional, social, físico e cognitivo, conforme documentos orientadores brasileiros. O estudo sugere a formação continuada de professores para reconhecer e valorizar essas experiências estéticas, propondo investigações futuras em diferentes contextos educacionais.

Palavras-chave: Experiência estética; Estética do cotidiano; Educação Infantil; Professor.

¹ Doutoranda, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5631-1230>.

² Doutoranda, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3230-9462>.

³ Professor Pós-Doutorando, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0329-9004>

⁴ Professora Titular, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>.

⁵ Professora Titular, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5451-9957>.



Aesthetics of Everyday Life: Sensibility as a Path in Childhood Education

ABSTRACT

This article aims to understand how everyday aesthetics can enrich children's integral development. Everyday aesthetics is considered an emerging branch of contemporary aesthetic theory and investigates how events, objects and actions arising from daily life can be a source of aesthetic experiences. The foundations of everyday aesthetics are presented from the perspectives of Katia Mandoki and Yuriko Saito in relation to children's contemporary daily lives. The qualitative theoretical-bibliographical research revisits the scientific literature in a narrative review. The results indicate a space for aesthetic experiences in school daily life, which, when incorporated into pedagogical practices, promote creativity and freedom of expression. The integration of aesthetics into school routines is fundamental for emotional, social, physical and cognitive development, according to Brazilian guiding documents. The study suggests continued teacher training to recognize and value these aesthetic experiences, proposing future research in different educational contexts.

Keywords: Aesthetic experience; Everyday aesthetics; Child Education; Teacher.

Instituição afiliada: Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Autor correspondente: *Makeila Alves Piazza* – piazzamaile@gmail.com

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





INTRODUÇÃO

A experiência estética é um processo que estabelece uma conexão profunda e sensível com o mundo ao nosso redor, permitindo uma percepção mais rica da realidade. Para as crianças, essa vivência é particularmente essencial, pois elas exploram e compreendem o mundo através de seus sentidos - olfato, tato, paladar, visão e audição. Ao se envolverem com experiências estéticas, as crianças tornam-se mais atentas, curiosas e respeitosas tanto para com o ambiente, quanto para com os outros.

A experiência estética vai além do aspecto sensorial, estando intimamente relacionada ao pensamento das crianças, ao processo de percepção e à construção de significados sobre a natureza e sobre si mesmas. Como ressalta Steiner (1919), a experiência estética integra tanto o componente sensorial quanto o cognitivo, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento integral da criança.

A valorização da experiência estética no ambiente pré-escolar pode ser realizada por meio de um planejamento de experiências artísticas como contação de histórias, teatro e dança, estimulando a sensibilidade das crianças (Oliveira, 2021). Desta forma, as experiências estéticas realizadas dentro do ambiente cotidiano de espaços públicos e culturais, podem contribuir para a formação de crianças mais sensíveis, humanas e conscientes. Ao aproximar as atividades artísticas ainda mais do ambiente cotidiano da educação infantil, proporciona-se mais que uma aprendizagem, mas uma apropriação cultural estética significativa no ambiente vivido a partir das crianças (Richter, 2000).

A estética do cotidiano é considerada uma vertente emergente da teoria estética contemporânea e investiga como eventos, objetos e ações oriundas da vida diária podem ser fonte de experiências estéticas (Melchionne, 2017; Haubert, 2023). Como aponta Iannilli (2018), essa experiência estética surgiu inicialmente em diversas regiões, com destaque para os debates iniciados nos países do hemisfério norte e nos Estados Unidos, antes de se expandir para outras partes do mundo. Desde os anos 1990, a pesquisa sobre a estética do cotidiano ganhou destaque, alicerçando-se, conforme Leddy (2012), na teoria estética de John Dewey (1859-1952).

Melchionne (2017) argumenta que os filósofos contemporâneos estão cada vez mais voltados para a experiência estética comum e recorrente, colocando-a no centro



da reflexão e promovendo um engajamento ativo, ao invés de uma mera contemplação. Essa abordagem amplia a definição de estética, não a restringindo apenas aos objetos artísticos ou à natureza, mas reconhecendo sua presença nas interações cotidianas. Tradicionalmente, a experiência estética era associada à apreciação de algo belo nas artes (Haubert, 2023), o que a tornava uma experiência rara, acessível a poucos (Saito, 2007). Contudo, a estética do cotidiano se manifesta em atividades do dia a dia, como cozinhar, cuidar da casa, ler um livro e compartilhar momentos com amigos (Saito, 2001).

Um paradoxo apresentado por Haubert (2023), questiona até que ponto a abordagem das experiências estéticas cotidianas não as transforma em experiências extraordinárias, retirando-as de seu contexto original. Enquanto a pesquisa estética frequentemente busca educar a apreciação artística e promover formas de arte que, muitas vezes, não são acessíveis ao público, é crucial reconhecer que as experiências estéticas devem transcender os ambientes delimitados de museus e galerias de arte frequentados por apenas um público seletivo. É necessário um esforço para torná-las mais acessíveis, especialmente no contexto da educação infantil.

As teorias que buscam compreender a estética do cotidiano, como as de Katia Mandoki⁶ e Yuriko Saito⁷, ressaltam a importância de valorizar as experiências estéticas nas interações diárias. Mandoki (2007) introduziu o conceito de “*prosaico*”, que se refere ao comum ou trivial, contrastando com o “*poético*”, que é percebido como algo elevado e transcendental. Essa distinção é fundamental para analisar diferentes formas de expressão artística e estética, permitindo a compreensão dos diversos significados que elas evocam. Por sua vez, Saito (2007) defende uma “*estética inclusiva*”, que considera as dimensões culturais, sociais e históricas que moldam nossas percepções estéticas, promovendo a valorização de tradições estéticas diversas, evitando a marginalização de certas expressões artísticas e grupos sociais. Ela também se preocupa em criar ambientes estéticos acessíveis a todos, levando em conta aspectos de acessibilidade física, cognitiva e sensorial.

A relevância desta pesquisa se justifica pela carência de estudos que abordem

⁶ Katya Mandoki é filósofa e professora de Estética, Semiótica e Design na Universidade Autónoma Metropolitana do México.

⁷ Esteta e professora emérita de filosofia na *Rhode Island School of Design*, Providence, EUA.



a estética do cotidiano no contexto infantil, oferecendo orientações práticas para professores e famílias na realidade brasileira (Fochi e Carvalho, 2017; Barbosa, 2020; Martins Filho, 2020;). Martins Filho (2020, p.41) enfatiza a urgência de repensar “as minúcias da vida cotidiana no exercício da docência” na educação infantil. Barbosa (2020) argumenta que a rotina das crianças deve ser moldada de maneira mais humana, considerando os gestos e afetos que nos conectam.

A literatura recente, como os estudos de Shih (2018, 2020), indica uma preocupação com a ausência de experiências estéticas nos currículos de creches e pré-escolas, sugerindo que a pedagogia deve respeitar o tempo de desenvolvimento das crianças. O foco deve estar na diversidade cultural e social que impacta a vida da criança (Craemer, 2022), e a ética de preservar a infância deve guiar as práticas educativas (Friedmann, 2022; Craemer, 2022; Lameirão, 2022). Assim, as experiências estéticas são essenciais para enriquecer práticas de cuidado e educação (Greeman, 1988; Ferguson e Kuby, 2015; Lanz, 2019), sendo reconhecidas como um direito da criança.

Diante das demandas atuais, esta pesquisa busca compreender como a estética do cotidiano pode enriquecer o desenvolvimento integral das crianças. O avanço das diretrizes educacionais, conforme o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. art. 9.394 (Brasil, 1996, p.11) estabelece que a educação infantil deve promover o “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. Neste sentido, questiona-se: como a estética do cotidiano pode enriquecer o desenvolvimento integral da criança?

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo segue uma abordagem qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, pautando-se em uma revisão narrativa (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). A pesquisa baseou-se em fontes relevantes, como livros e artigos científicos, acessados por meio de bases de dados como Web of Science, Periódicos da Capes, Scielo e ERIC. O processo de pesquisa foi estruturado, conforme as etapas descritas por Lakatos e Marconi (2003, p. 183), as quais incluem: definição do tema, elaboração do plano de



trabalho, identificação e localização das fontes, coleta de dados, fichamento, análise, interpretação e redação do trabalho. A análise e discussão dos dados, realizada após a leitura e fichamento do material encontrado, pautou-se na recorrência de temas, bem como nos aspectos diferenciados apontados na literatura científica sobre experiências estéticas, especialmente, a estética do cotidiano no desenvolvimento integral de crianças.

CONCEPÇÕES DA ESTÉTICA DO COTIDIANO: O RESGATE AO SENSÍVEL

A etimologia da palavra “cotidiano” na língua portuguesa refere-se a eventos que ocorrem diariamente, englobando ações comuns e até banais que compõem nossa rotina. O cotidiano pode ser entendido como um “[...] conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas” (Brougère, 2012, p.11-12), sendo formado por atividades repetitivas que vão desde tarefas simples, como acordar e fazer refeições, até ações mais complexas, como trabalhar e estudar. Essas experiências estão intrinsecamente conectadas à nossa percepção de tempo e espaço, moldadas por influências de convenções herdadas socialmente e culturalmente. O cotidiano, assim, é um conceito essencial para compreendermos a vida e os processos que a regem, refletindo hábitos e saberes construídos ao longo do tempo (Balandier, 1983), que refletem nossas diferentes realidades e experiências.

Refletir sobre a estética do cotidiano nos leva a perceber e valorizar os pequenos detalhes ao nosso redor, permitindo que apreciemos as atividades simples que nutrem nossa sensibilidade para com a vida diária. Nesse contexto, as concepções de estética do cotidiano, propostas por Katya Mandoki e Yuriko Saito, sugerem a necessidade de uma maior atenção a ações, sentimentos e pensamentos, mesmo em meio a rotinas agitadas. Mandoki (2007) pioneira no estudo da estética do cotidiano, introduziu o conceito *prosaico*, que busca extrair a estética para além do campo artístico, aproximando-a do diálogo social. Para ela, o estudo da estética não se limita à beleza, “[...] mais do que questionar o que é a beleza ou a arte, a questão para estética baseia-se na compreensão de condições e possibilidades para sensibilidade” (Mandoki,



2007, p.61). A estética, portanto, deve ser vista como uma teoria da sensibilidade, presente não apenas nas obras de arte, mas também em experiências cotidianas, como o prazer de uma música ou a sensação de conforto de uma refeição caseira. Essas experiências prosaicas, como o cheiro do bolo da avó, evocam respostas estéticas que, assim como a arte, alimentam nossa sensibilidade ao longo das gerações.

Mandoki defende que a estética não deve ser encarada de maneira objetiva, mas subjetiva, sendo que o sujeito e ambiente se definem mutuamente por meio da experiência. A estética, assim, se orienta pela vivência cotidiana, no que é humano e comum. John Dewey, considerado “[...] o avô da estética do cotidiano” (Leddy, 2014, p.44), compartilha essa visão e acredita que a busca pela experiência estética pode estar presente nas raízes da vida diária, criticando a “atitude de museu” (Campeotto e Viale, 2020, p.162) que isolaria a arte do cotidiano. Dewey (1934) valoriza a importância dos museus, mas também expõe a necessidade de repensar o olhar sobre eles, questionando quem frequenta esses espaços e como as pessoas se sentem pertencente à cultura do museu.

Dewey (1934) ressaltava que as experiências estéticas estariam manifestas no cotidiano e que a arte não deveria ser vista como algo separado da vida, mas como parte integrante dela. Para ele, o estudo das diferentes formas de apropriação da realidade – seja pela ciência, arte, filosofia ou tecnologia – estaria profundamente entrelaçado com a vida cotidiana, sendo “formas de ver e compreender a vida e de transformá-la” (Mandoki, 2007, p. 16).

A abordagem filosófica de Saito (2001) amplia essa discussão, destacando a importância de valorizar a beleza nas experiências cotidianas, que muitas vezes são marginalizadas em relação à arte. Ela propõe uma nova percepção da estética, onde as experiências comuns não são consideradas secundárias, mas sim valorizadas como fontes de beleza. Para Saito (2001), a estética do cotidiano é inclusiva e acessível, permitindo que todos possam apreciar a beleza do dia a dia, independentemente do acesso a espaços e ambientes tradicionalmente considerados artísticos.

Saito (2007), influenciada pela filosofia oriental japonesa, observa que as teorias de conhecimento ocidentais frequentemente excluem a experiência cotidiana dos estudos clássicos, o que contribui para que a estética do cotidiano seja vista como uma categoria cultural secundária, enquanto as experiências estéticas das artes plásticas



recebem maior valorização. Ela, portanto, propõe novas percepções sobre juízo e valor, ressignificando o papel da identidade e das experiências estéticas no cotidiano.

Além disso, Saito sugere uma filosofia de vida que valoriza a simplicidade e as pequenas coisas do cotidiano (Saito, 2007). Na perspectiva de Hepburn (1984), essa abordagem retira a moldura abstrata da obra de arte, destacando a arte nas atividades cotidianas. Saito (2001, p.87), observa que objetos tidos como “não-arte” podem, na verdade, ser apreciados esteticamente por um observador atento à realidade ao seu redor, revelando uma inadequação nas concepções tradicionais das artes plásticas.

Portanto, a estética não se limita às artes plásticas, literatura e música; mas se estende também a experiências cotidianas, como a arte culinária vivida por um chef ou a habilidade artística demonstrada no esporte. A estética também influencia a formação de juízos e valores humanos, moldando a constituição dos indivíduos (Saito, 2001).

Incorporar a estética do cotidiano enriquece nossas experiências diárias e eleva a nossa consciência ética. Ao valorizar o sensível, podemos criar ambientes mais humanizados, promovendo uma melhor qualidade de vida. Além disso, as experiências estéticas integradas ao cotidiano favorecem uma nova interação com a natureza e o meio ambiente (Saito, 2007). A estética do cotidiano se revela como uma forma inclusiva e acessível de apreciação, possibilitando que todos reconheçam a beleza em suas rotinas, independentemente do acesso a obras ou ambientes tradicionalmente considerados artísticos (Saito, 2007).

Para pensadores contemporâneos, a estética do cotidiano propõe a valorização da simplicidade, autenticidade e a experiência estética imediata, promovendo uma conexão mais profunda com o ambiente e as experiências vivenciadas no dia a dia.

A IMPORTÂNCIA DA ESTÉTICA DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) destacam a necessidade de revisar as abordagens educacionais voltadas para crianças em contextos coletivos, promovendo práticas pedagógicas que sejam mediadoras do processo de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) define a



criança como sujeito de direitos e estabelece que o professor deve promover interações e brincadeiras que possibilitem à criança conhecer-se por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos.

As Práticas Cotidianas na Educação Infantil (Brasil, 2009), ressaltam a estética como uma experiência tanto individual quanto coletiva, destacando a importância da sensibilidade, beleza e alegria no cotidiano da criança. A educação dos sentidos é fundamental para a percepção dos detalhes nas relações humanas e culturais. No dia a dia das crianças, são nas situações mais simples que se constroem aprendizados e relações significativas. Ao observar ações simples, como lavar as mãos ou amarrar o tênis, podemos perceber como essas experiências contribuem para os processos de aprendizagem.

A BNCC (Brasil, 2018) reconhece a experiência estética como parte essencial do desenvolvimento infantil, promovendo essa conexão entre corpo, sentimentos e pensamentos. O cotidiano das crianças deve ser um “laboratório contínuo” onde a curiosidade e a descoberta são constantemente estimuladas, afastando-se de práticas escolares rígidas que limitam essa exploração (Staccioli, Ritscher e Fochi, 2017). A rotina deve ser um percurso flexível, permitindo que as crianças descubram e desenvolvam suas potencialidades, respeitando seu tempo e espaço (Ritscher, 2011).

O cotidiano vivido pelas crianças deve ser mais acessível, a fim de possibilitar sua descoberta. A partir do entusiasmo diário, elas se relacionam com os objetos ao seu redor. Ao invés de imposições e repetições, é necessário oferecer um ambiente rico em oportunidades que favoreçam um diálogo constante para novas descobertas estéticas (Shih, 2020). Romper com respostas prontas, alimentar hipóteses e estimular a criatividade são práticas que devem estar presentes na rotina das crianças.

A compreensão do cotidiano também carrega um significado temporal, refletindo as experiências diárias da educação infantil. As atividades são planejadas desde o início do dia, contemplando momentos como receber as crianças, brincadeiras, lanche, higiene, descanso e contação de histórias.

As experiências, organizadas e respeitadas à faixa etária da criança, desde a creche até a pré-escola, devem sempre considerar o aspecto sensível e estético. O encontro entre professor e aluno enriquece a qualidade das interações, e embora a rotina ainda seja um conceito presente, é crucial planejar o cotidiano por meio de



projetos que priorizem a autonomia e a independência (Barbosa e Horn, 2008).

Valorizar práticas que incentivem a criatividade é fundamental para superar pedagogias tradicionais (Barbosa e Horn, 2001). No entanto, o significado de rotina, muitas vezes, ainda está associado a tempos mecânicos que negligenciam a integração do elemento humano nos programas de educação infantil (Duarte Júnior, 2001). A rotina na educação infantil deve ser entendida como um percurso que proporciona à criança a oportunidade de descobrir e desenvolver suas potencialidades, mantendo uma regularidade flexível que promova saúde e bem-estar (Staccioli, Ritscher e Fochi, 2017).

Outra maneira de compreender o cotidiano da criança é por meio de uma concepção de infância que é estudada desde as pequenas coisas do cotidiano (Martins Filho, 2020). O ambiente da educação infantil é formado pelas diversas experiências vivenciadas, envolvendo o papel de professores, coordenadores, gestores e famílias, todos unidos em torno da comunidade escolar. Pesquisadores e docentes têm mostrado a importância dos detalhes, como mudanças nas atitudes, gestos, falas e interações no ambiente coletivo. Atitudes simples, quando recriadas no cotidiano, podem acolher bebês e crianças de maneira significativa. As situações vividas em creches e pré-escolas que valorizam as minúcias da vida cotidiana são essenciais para o "fazer-fazendo" da docência (Martins Filho, 2020, p. 191).

Assim, é necessário acolher a diversidade social, cultural, étnica e racial das crianças, promovendo uma percepção ampliada por parte dos professores. Repensar a rotina na educação infantil, considerando o contexto contemporâneo, significa fomentar uma nova trama cultural e social, onde a arte desempenha um papel transformador. O conceito de campos de experiências (Brasil, 2018) integra as vivências cotidianas das crianças com saberes do patrimônio cultural, artístico e científico, promovendo seu desenvolvimento integral.

A ESTÉTICA DO COTIDIANO COMO DIREITO DA CRIANÇA

Respeitar a aprendizagem da criança desde a educação infantil é assegurar que suas experiências de vida sejam devidamente valorizadas (Fochi e Carvalho, 2017). As crianças, enquanto sujeitos de direitos (Brasil, 1988), devem ter suas vozes acolhidas na



escola, que precisa possibilitar a expressão por meio de movimentos, gestos e interações. A prática pedagógica, portanto, deve buscar “[...] formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos, autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo” (Kramer, 2009, p. 13). Rosemberg (2006) destaca a importância de um esforço conjunto de gestores, coordenadores, professores e pais, que, enquanto atores sociais, devem colaborar na superação das desigualdades sociais e culturais das infâncias, especialmente aquelas das crianças que frequentam a creche e a pré-escola.

A estética no cotidiano da educação infantil precisa ser repensada, considerando as complexidades vividas pelas crianças “[...] como sujeitos mais do que como objetos” (Kramer e Pena, 2019, p. 72). Caso a diversidade cultural, social, racial e econômica das infâncias for mais acolhida, assim de fato poderá proporcionar um ambiente que respeite e valorize mais as experiências de cada criança.

A prática pedagógica na educação infantil, conforme os campos de experiências (Brasil, 2018), valoriza a intencionalidade no planejamento, respeitando os desejos e necessidades das crianças promovendo o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Nesse contexto, as experiências mediadas pelos professores devem ser vistas como um convite para que as crianças explorem suas habilidades, emoções, sentimentos, além de interagirem com seus pares. Isso permite que elas conheçam a si mesma e compreendam o outro, ao mesmo tempo em que desenvolvem relações com a natureza. A prática pedagógica deve contemplar a vontade do ser (Steiner, 1996), conduzindo o aprendizado de forma sensível e reflexiva.

Tradicionalmente, a estética utilizada na educação infantil tem se limitado ao uso de decorações prontas ou criadas pelo professor e em atividades realizadas de forma dirigida com o intuito de apenas embelezar o ambiente. Essas práticas desvalorizam o desenvolvimento da criança, sua criatividade e imaginação, indo contra as DCNEI (Brasil, 2010, p. 16), que afirmam que as propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar os seguintes princípios estéticos, como: “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. Esses princípios estéticos dialogam diretamente com o conceito de estética de Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), que a define como a ciência da percepção sensorial em busca do conhecimento sensível. Ou seja, para Baumgarten, a estética envolve não apenas a apreciação da beleza, mas uma forma de compreensão e



expressão por meio dos sentidos, o que permite um acesso mais profundo à realidade.

Refletir sobre a experiência estética do cotidiano na educação infantil, portanto, implica pensar nas intencionalidades, percepções e sentidos presentes nos cinco campos de experiências propostos pela BNCC (2018): 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5) Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações.

Uma educação estética precisa ser entendida com um ato composto por práticas pedagógicas conscientes e por vivências sensíveis, capazes de gerar momentos de reflexão e significados para criança.

O LUGAR DA ESTÉTICA DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR PARA EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS

Refletir sobre uma aprendizagem estética que tenha raízes no cotidiano é entender que o processo educativo não se restringe às áreas do conhecimento formalmente ensinadas, mas se estende ao que é vivido diariamente. A estética do cotidiano, quando integrada à educação infantil, valoriza não apenas o conhecimento transmitido de forma tradicional, mas também o conhecimento experiencial, aquele que nasce a partir das vivências, dos sentidos e das sensações das crianças. Em outras palavras, trata-se de perceber o valor do aparentemente simples e do corriqueiro, reconhecendo que o aprendizado não se limita aos conteúdos formais, mas se expande pelas percepções, pelos olhares, sons e sentimentos que atravessam o ambiente e a vivência infantil.

Para que essa experiência estética ocupe seu devido lugar na educação infantil, é fundamental que o professor esteja atento e preparado para observar as nuances do cotidiano e criar um ambiente que favoreça esse tipo de aprendizado. O ambiente de aprendizagem, que deve ser entendido não apenas como um espaço físico, mas como um contexto de tempo e relações, precisa ser concebido como um sistema vivo e mutável. O professor deve ser capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças, condicionando positivamente os afetos, os saberes e as interações que ali ocorrem. A forma como o ambiente é estruturado e como as relações se desenvolvem



influencia profundamente o processo de aprendizagem, seja estimulando ou limitando o crescimento emocional, cognitivo e social das crianças (Greeman, 1988).

Atualmente, vivemos uma emergência cultural: as crianças estão imersas em estereótipos e sobrecarregadas com estímulos que não favorecem seu desenvolvimento, mas que alimentam desejos impostos pela publicidade (Ritscher, 2011). Em contraponto a essa realidade, as pedagogias participativas defendem a reavaliação das prioridades nas escolas, propondo que a aprendizagem seja ressignificada e passe a valorizar as sutilezas do cotidiano, ao invés de se prender a um modelo de produtividade.

A ideia de "saber", nesse contexto, encontra inspiração no conceito de "saber sensível" proposto por Duarte Júnior (2001, p.14), que vai além do conhecimento puramente cognitivo e abarca uma gama mais ampla de habilidades, as quais se articulam de forma integrada ao viver cotidiano. Este "saber sensível" é essencial para que adultos e crianças desenvolvam uma relação mais profunda e autêntica com o mundo ao seu redor. Esse saber é moldado por práticas que envolvem não apenas a cognição, mas também os sentidos, as emoções e as experiências do dia a dia. Os saberes delineados para o professor são, portanto, fundamentais para que ele possa perceber e atuar adequadamente no cotidiano da educação infantil, observando e estimulando as experiências sensíveis das crianças.

Em nossa prática enquanto professores, esses saberes podem ser caracterizados da seguinte forma:

- **Saber perceber:** Este saber refere-se à capacidade de observar e valorizar os detalhes do ambiente e das relações, estimulando as crianças a perceberem as belezas e os cuidados estéticos presentes no mundo. Esse olhar atento não só aguça a percepção, mas também alimenta a criatividade e a imaginação das crianças, incentivando-as a explorar novas formas de se relacionar com o que é simples, mas profundo. Ao valorizar os pequenos detalhes, a criança aprende a reconhecer a beleza no cotidiano e a desenvolver uma apreciação pela harmonia e pela ordem estética.
- **Saber escutar:** Escutar de forma atenta e respeitosa as experiências, ideias e perspectivas das crianças é um componente crucial para o desenvolvimento de um ambiente sensível e acolhedor. A escuta ativa não envolve apenas ouvir



palavras, mas também compreender os sentimentos e necessidades que estão por trás das falas e gestos. Ao dedicar tempo e atenção para ouvir a criança, o professor fortalece o vínculo e contribui para que a criança se sinta reconhecida e respeitada em sua individualidade.

- **Saber olhar:** Este saber envolve a habilidade de observar as crianças com sensibilidade, reconhecendo seus talentos, interesses e sentimentos. Ao perceber e valorizar as qualidades únicas de cada criança, o professor pode proporcionar oportunidades para que elas explorem seus potenciais, desenvolvendo confiança e autoestima. Olhar para as crianças de maneira sensível e atenta também permite que o professor ajuste as práticas pedagógicas para apoiar o crescimento de cada uma delas, levando em consideração suas particularidades e necessidades.
- **Saber compartilhar:** O saber de compartilhar está relacionado ao envolvimento das crianças em atividades coletivas, que estimulam o trabalho em equipe, a troca de experiências e o aprendizado mútuo. Ambientes que favorecem a colaboração ajudam as crianças a desenvolverem competências socioemocionais, como empatia, respeito e cooperação, essenciais para a formação de indivíduos conscientes de seu papel na coletividade.

Ao cultivar esses saberes sensíveis, o professor atua como um mediador, proporcionando tempo e espaço para que as crianças possam entrelaçar seus sentidos com o saber, criando uma aprendizagem que é viva e permeada pela curiosidade e pelo encantamento. Duarte Jr. (2001) expressa a preocupação em promover uma educação sensível e crítica, voltada para os sujeitos da atualidade, que ultrapassa os movimentos cotidianos mecânicos e tecnicistas. Trata-se de uma educação integral, que respeita o corpo, os sentidos e a razão, e que tem o potencial de sensibilizar as percepções, estimulando um pensamento mais consciente. Nesse contexto, a estética do cotidiano deixa de ser apenas uma reflexão sobre a beleza, tornando-se um instrumento de educação profunda e integral, que transcende os conteúdos tradicionais.

A vida cotidiana, com todos os saberes que ela encerra, é rica em possibilidades de aprendizagem. Essa vivência cotidiana, com seus altos e baixos, com as belezas e dificuldades que a permeiam, forma o tecido que sustenta a vida das crianças. A



sensibilidade que fundamenta nossa existência é composta por um conjunto complexo de percepções, que jamais deve ser negligenciado em nome de um conhecimento supostamente "verdadeiro" ou objetivo (Duarte Júnior, 2001, p.22). Ao trazer a experiência estética para o cotidiano das crianças, o professor não apenas propõe uma forma de aprender que reconhece a criança em sua totalidade, mas também ajuda a construir uma identidade mais rica, sensível e consciente, integrada a seus saberes e vivências cotidianas.

RUMO AO CONHECIMENTO SENSÍVEL

É possível afirmar que as práticas pedagógicas na educação infantil estão voltadas para a alfabetização de letras e números, desconsiderando a percepção sensorial e os movimentos como fundamento para uma educação consciente, alegre e genuína. Uma educação alicerçada na estética do cotidiano, valoriza o sentido de humanização e não se reduz a conteúdos programados e métodos prontos, ela acolhe a criança pela linguagem do brincar e propicia momentos de pesquisa, descobertas, imaginação e curiosidade, valorizando a autenticidade e experiência estética imediata, presente no cotidiano da escola e da vida, valorizando as experiências vividas (Friedmann, 2022; Craemer, 2022; Lameirão, 2022). No campo da educação infantil, os benefícios podem ser colhidos com uma abordagem que focaliza a criança como um todo (Siemsen; Stoltz, 2022), em vez de tratar a mente, o corpo e os sentimentos de maneira desconexa (Gonzalez-Mena, 2015).

Uma abordagem educativa que se fundamenta na sensibilidade não ignora a importância do conhecimento acadêmico, mas reconhece que a verdadeira aprendizagem envolve a integração de mente, corpo e sentimento (Gonzalez-Mena, 2015). Assim, ao contrário de uma abordagem fragmentada, que separa esses elementos, a educação sensível entende a criança como um ser completo, que se desenvolve e aprende de forma holística. Quando trabalhamos essa perspectiva, os benefícios para o desenvolvimento das crianças são imensos, pois elas passam a vivenciar o aprendizado de uma maneira que é tanto intelectual quanto emocional e físico (Siemsen, 2022).



Várias abordagens pedagógicas têm se alinhado a essa filosofia, dando grande importância à estética e à humanização do processo educativo. Os modelos como a Pedagogia Froebeliana, a Pedagogia Waldorf, o Método Montessori, as abordagens Reggio Emília e Pikler reconhecem o valor essencial da experiência sensorial no aprendizado. Esses métodos demonstram que atividades que envolvem movimento e interação direta com o ambiente, como brincadeiras, arte e trabalhos manuais, são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento sensível (Gonzalez-Mena, 2015). O movimento e as experiências táteis, por exemplo, não apenas promovem a coordenação motora, mas também contribuem para a construção de uma compreensão mais profunda do mundo.

Essas abordagens defendem que o ambiente educacional deve ser cuidadosamente pensado para que seja um espaço vivo e dinâmico, no qual as crianças possam sentir-se pertencentes e exercer sua autonomia e liberdade de maneira autêntica. Dentro dessa visão, o ambiente não é apenas um cenário passivo onde a aprendizagem ocorre, mas um “terceiro professor” (Malaguzzi, 1999), um elemento ativo que contribui diretamente para o desenvolvimento sensível da criança. O ambiente educacional deve ser estético e estimulante, promovendo uma conexão entre o mundo das ideias e o das sensações, equilibrando a prática criativa com o pensamento reflexivo (Easton, 1997; Walsh e Petty, 2007). Ao criar esse equilíbrio, o ambiente favorece o desenvolvimento de uma visão holística da aprendizagem, como sugerido por diversos estudiosos (Stoltz e Weger, 2015).

Porém, educar para a sensibilidade, em um contexto contemporâneo saturado de estímulos tecnológicos e artificiais, representa um grande desafio. Vivemos em uma sociedade em que o contato direto com a realidade sensorial é muitas vezes substituído pela presença constante de dispositivos digitais, os quais, embora possam enriquecer o aprendizado, também podem alienar os indivíduos da percepção direta do mundo físico. Nesse cenário, recuperar a conexão com “as coisas mesmas” (Merleau-Ponty, 1971) – ou seja, retornar ao conhecimento obtido por meio da experiência sensorial e da percepção direta – torna-se fundamental. O resgate dessa conexão permite que as crianças desenvolvam uma compreensão mais genuína e profunda do mundo ao seu redor. Como apontam Costa e Stoltz (2021), “são os sentidos que viabilizam ao homem perceber o mundo e, a partir desta percepção, caminhar pelo real.”



A educação sensível, que reconhece o valor da percepção sensorial e a importância da estética do cotidiano, é um caminho vital para a construção de uma aprendizagem mais rica, consciente e humanizada. Ela nos convida a repensar a maneira como ensinamos e aprendemos, colocando em evidência o papel crucial dos sentidos na formação do ser humano, e, por consequência, na formação de uma sociedade mais atenta, crítica e empática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos compreender como a estética do cotidiano pode enriquecer o desenvolvimento integral das crianças. Iniciamos com a análise das concepções de Katya Mandoki e Yuriko Saito sobre a estética do cotidiano, bem como com a importância de valorizar as experiências estéticas nas práticas pedagógicas. Observamos que os resultados apontam para a necessidade de repensar as rotinas escolares, promovendo um ambiente que valorize a sensibilidade, a criatividade e a liberdade de expressão das crianças.

O resgate da literatura indica que o cotidiano da educação infantil pode ser um espaço rico para a vivência de experiências estéticas. Os dados coletados sustentam que práticas pedagógicas que incorporam a estética são fundamentais para o desenvolvimento emocional, social, físico e cognitivo das crianças, conforme recomendado pelas DCNEI (Brasil, 2010) e pela BNCC (Brasil, 2018).

Sugerimos que futuros estudos explorem a implementação de práticas pedagógicas estéticas em diferentes contextos educacionais, bem como a formação continuada de professores para que possam reconhecer e valorizar a estética nas interações diárias com as crianças. A pesquisa também indica a importância de considerar as especificidades culturais e sociais das comunidades em que as escolas estão inseridas, promovendo uma educação estética inclusiva.

Por fim, refletimos sobre as limitações deste trabalho. A pesquisa se baseou em uma revisão bibliográfica, o que pode restringir a aplicação prática das conclusões. Além disso, a realidade das instituições de educação infantil brasileira é diversa, e as experiências estéticas podem variar significativamente entre diferentes contextos.



Assim, é fundamental que futuras investigações adotem metodologias que incluam observações diretas e intervenções práticas nas escolas.

A valorização da estética do cotidiano na educação infantil emerge como uma estratégia fundamental para promover uma educação integral, que vai além dos aspectos cognitivos. Ao criar ambientes agradáveis e acolhedores, onde as crianças se sintam motivadas e engajadas, reconhecemos sua integralidade e suas múltiplas formas de expressão. Essa abordagem não só enriquece as habilidades cognitivas, mas também fortalece competências socioemocionais essenciais, como autonomia e empatia, que serão determinantes em suas vidas futuras.

Em suma, a estética do cotidiano é uma abordagem que valoriza as vivências das crianças, considerando momentos simples como brincar, comer e vestir-se como oportunidades ricas para o seu desenvolvimento. Ao priorizar essa estética, promovemos a valorização da cultura, da diversidade e do respeito às diferenças, ampliando o repertório cultural e social dos alunos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e sensível. A estética do cotidiano, portanto, é uma abordagem que reconhece a riqueza das experiências simples do dia a dia, transformando-as em oportunidades valiosas de aprendizado e crescimento.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. O Deus das pequenas coisas. In: MARTINS FILHO, A. J. (Ed.). **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020. p. 9-12.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e tempo na escola infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.



BALANDIER, G. **Essai d'identification du quotidien**. Cahiers Internationaux de Sociologie, v. 74, p. 5-12, 1983.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as orientações curriculares. MEC: UFRGS, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

BENJAMIN, W. (2009). **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Summus.

BOTELHO, Louise L. R.; CUNHA, Cristiano C. de A.; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1220. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BROUGÈRE, G. **Vida cotidiana e aprendizagens**. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). Aprender pela vida cotidiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 11-23.

CAMPEOTTO, F.; VIALE, Claudio Marcelo. Educar através de la experiencia estética: el museo según John Dewey. **Diálogos pedagógicos**, Córdoba, v. 34, p. 152-177, 2020. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/175067>. Acesso em: 3 jan. 2024.

COUTINHO, A. S. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. In:

FOCHI, P. S.; CARVALHO, R. S. de (Org.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114, set./dez. 2017.

COSTA, H.; STOLTZ, T. **Estesia, Educação e Design**: rumo à Educação Estética. São Paulo: Pimental Cultural, 2021.

CRAEMER, U. Respeito à diversidade de Infâncias e o seu brincar. In: FRIEDMANN,



Adriana. et al. **Olhares para as crianças e seus tempos**: caminhos, frestas e travessias. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022. p. 14-16.

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

DICIO. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cotidianos/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**. Criar Edições, 2001.

EASTON, F. Educating the whole child, “head, heart, and hands”: learning from the Waldorf experience. **Theory into Practice**, Columbus, v. 36, n. 2, p. 87-94, 1997.

Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1477378>. Acesso em: 21 fev. 2021.

FERGUSON, D.; KUBY, C. Curricular, relational, and physical spaces in the Japanese Hoikuen. **International Journal of Early Childhood**, Dordrecht, v. 47, n. 3, p. 403-421, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0151-z>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FOCHI, P.; CARVALHO, R. de. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-15, set./dez., 2017.

FOCHI, P.; CARVALHO, R. de. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 16-23, set./dez., 2017.

FRIEDMANN, A. A importância do respeito às vidas das crianças na Primeira Infância na perspectiva antropológica. In: FRIEDMANN, Adriana. et al. **Olhares para as crianças e seus tempos**: caminhos, frestas e travessias. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022. p. 18-34.

GONZALEZ-MENA, J. **Fundamentos da Educação Infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. 6.ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GRACYK, T. Review of everyday aesthetics: prosaics, the play of culture and social identities; Everyday aesthetics, por MANDOKI, K; SAITO, Y. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v.66, n. 4, p. 422-424, 2008. Disponível em:

<http://www.jstor.org/stable/40206380>. Acesso em: 10 out. 2023.

GREEMAN, J. **Caring spaces, learning spaces**: children’s environments that work. Redmont, WA: Exchange Press, 1988.

HAAPALA, A. On the aesthetics of the everyday: familiarity, strangeness, and the meaning of place. In: LIGHT, A.; SMITH, J. M. (Eds.). **The aesthetics of everyday life**. New York: Columbia University Press, 2005.

HAUBERT, L. E. John Dewey e as raízes da estética do cotidiano. **Cognitio: Revista de Filosofia**, v. 24, n. 1, p. E61338, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2316-5278.2023V2411:E61338> Acesso em: 07 out. 2023.



HEPBURN, R. Contemporary aesthetics and the neglect of natural beauty. **Wonder and other essays: eight studies in aesthetics and neighboring fields**. Edinburgh: University Press at Edinburgh, 1984.

IANNILLI, G. L. Everyday aesthetics. **International Lexicon of Aesthetics**. Autumn Edition, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7413/18258630039>. Acesso em 12 dez. 2023.

INSTITUTO ALANA. Disponível em: <https://alana.org.br/governo-transicao/>. Acesso em 11 nov. 2022.

KRAMER, S. **Autoria e autorização**: questões éticas nas pesquisas com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>. Acesso em: 10 nov. 2022.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, S.; PENA, A. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, p. 72, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LAMEIRÃO, L. **Pedagogia, prática pedagógica, conhecimento e cultura**: o desenvolvimento do corpo astral: a força da transformação da alma em fantasia, percepção e capacidade de julgar. São Paulo: FEWB, 2017.

LAMEIRÃO, L. A estrela que acompanha a Primeira Infância. In: FRIEDMANN, A. et al. **Olhares para as crianças e seus tempos**: caminhos, frestas e travessias. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022. p. 50-63.

LANZ, H.R. Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, Colônia, Alemanha. **Conhecer: debate entre o público e o privado**. vol. 09, n. 23, p. 220-240, 2019. Disponível em: <https://https://doi.org/10.32335/2238-0426.2019.9.23.1178>. Acesso em: 31 jul. 2020.

LAROSSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em: 05 jan. 2024.

LEDDY, T. **The extraordinary in the ordinary**: the aesthetics of everyday life. Peterborough: Broadview Press, 2012.

LEDDY, T. Everyday surface aesthetic qualities: neat, messy, clean, dirty. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**. v. 53, n. 259, 1995.



LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANDOKI, K. **The sense of earthiness**: everyday aesthetics. *Diogenes*, v. 59, p. 138-147, 2013.

MANDOKI, K. **Everyday aesthetics**: prosaics. *The play of culture and social identities*, 2007.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 1.ed. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020.

MELCHIONNE, K. Definition of everyday aesthetics. *Revista KEPES*, v. 14, n. 16, p. 175-183, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17151/kepes.2017.14.16.8>. Acesso em: 10 out. 2023.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** / Maurice Merleau-Ponty; tradução Reginaldo Di Piero. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1ª edição, 1971.

OLIVEIRA, F.F. de. Experiência estética infantil e a relação com obra de arte nos espaços artísticos. *Olhar do Professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.17645.078>. Acesso em: 04 abr. 2025.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba: Seed, 2018. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

PEREIRA, F. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. *Revista Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 02 ago. 2020.

RITSCHER, P. **Slow School**: pedagogia del quotidiano. Florença: Giunti, 2011.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: M.C. FREITAS (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e juventude**. São Paulo: Cortez, p. 49-86, 2006.

RICHTER, I.M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

SAITO, Y. **Everyday aesthetics**. Nova York: Oxford University Press, 2007.



SAITO, Y. Everyday aesthetics. **Philosophy and Literature**, The John Hopkins University Press, EUA, v. 25, n.1, p. 87-95, 2001. Disponível em:
<https://doi.org/10.1353/phl.2001.0018> Acesso em: 10 out. 2023.

SENHORINHO, J. M. **Um convite à filosofia de Yuriko Saito**. Notas biográficas, resenha e bibliografia, 2021. Disponível em:
<https://germinablog.files.wordpress.com/2021/09/yuriko-saito-notas-biograficas.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

SHIH, Y. Investigating the aesthetic domain of the “early childhood education and care curriculum framework” for young students in Taiwan. **International Journal of Education and Practice**, New York, v. 8, n. 1, p. 37-44, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.37.44>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SHIH, Y. Aesthetic education for young children in Taiwan: importance and purpose. **International Education Studies**, Toronto, v. 11, n. 10, p. 91-95, 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.5539/ies.v11n10p91>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SIEMSEN, F. **A relação entre o professor e a criança bem pequena: uma experiência estética**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SIEMSEN, F.; STOLTZ, T. **Educação da criança bem pequena em Rudolf Steiner e Emmi Pikler**: a estética do cuidado no desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. Curitiba: Juruá, 2022.

STACCIOLI, G.; RITSCHER, P.; FOCHI, P. O laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. In: FOCHI, P.; CARVALHO, R. de (Orgs.). *Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores*. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 159-168, 2017.

STEINER, R. **A educação da criança: segundo a ciência espiritual**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

STOLTZ, T.; WEGER, U. O pensar vivenciado na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 67-83, abr./jun. 2015. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41444>. Acesso em: 25 jul. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

WALSH, B.; PETTY, K. Frequency of six early childhood education approaches: a 10-year content analysis of early childhood education journal. **Early Childhood Education Journal**, v. 34, n. 5, 2007. Disponível em: <http://doi.10.1007/s10643-006-0080-4>. Acesso em: 25 jan. 2021.