

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA

VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRÉ-ESCOLA

CORUMBÁ, MS

2021

MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA

VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRÉ-ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação social. Linha de pesquisa: formação do educador e diversidade

Orientadora: Prof.^a Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade

CORUMBÁ, MS

2021

MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA

VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRÉ-ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade
(Orientadora - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)

Prof.^a Dra. Elaine Sampaio Araújo
(Avaliadora – Universidade de São Paulo – USP)

Profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues
(Avaliadora – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)

Corumbá, MS
2021

*Dedico à memória dos meus queridos pais:
Antônia Marcionília e Raimundo. Doces
lembranças na minha vida, com verdadeiras
vivências de sensibilidade e sabedoria.*

*Ao meu querido companheiro de uma vida,
Nilson, a quem devo muito pela dedicação,
respeito e por vivências felizes.*

*Às minhas filhas Yasmin e Laura que com
amor e carinho sem igual me apoiaram nesta
caminhada.*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é sempre uma demonstração poética daquilo que o outro nos ajudou a transver. Sua singeleza, quando verbalizada, é capaz de assumir um sentido muito profundo. O caminho de reflexões e apreensões foi longo, embora difícil, mas com resultados que me renderam novas aquisições. Mesmo remotamente, devido à pandemia que se espalhou pelo planeta durante este ano de 2020, saímos mais fortes e triunfantes, na certeza de que não estamos sozinhos. Por isso deixo aqui nas linhas destas páginas, a minha eterna gratidão primeiramente a Deus e, também, a todos que se fizeram presentes nesta caminhada.

À minha orientadora querida, professora Érika, pela mediação na proposta desafiadora de pesquisa sobre a qualidade estética das vivências (das práticas pedagógicas enquanto vivências), segundo a teoria de Vigotski. Sem você não seria possível a realização deste trabalho. Saiba que seus ensinamentos conduziram meu aprendizado, inspiraram-me e, ao mesmo tempo, proporcionaram-me descobertas por meio de uma convivência respeitosa, solidária e afetuosa.

Meus agradecimentos para a profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues e para a profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo, pelas considerações e orientações que propiciaram ajustes na pesquisa e no texto desta dissertação.

A todos os profissionais do Centro de Educação Infantil em que a pesquisa foi realizada, os quais me acolheram com carinho e com abertura, colaborando sobremaneira para realização deste estudo.

Aos alunos do pré-encantado que, voluntariamente, aceitaram o desafio de participar da pesquisa e me mostraram nas suas vivências a importância da qualidade estética para uma educação humanística.

À memória dos meus queridos pais, Antônia e Raimundo, que me dedicaram uma vida de amor e me ensinaram a valorizar e a ser grata por tudo que tenho.

À minha família, pela paciência e auxílio nos momentos difíceis, em especial ao meu companheiro de uma vida, Nilson Cabral.

Às minhas filhas Yasmin e Laura pelo amor e carinho dedicados a mim.

Aos meus enteados João, Marcelo e Fábio, pelo carinho, afeto e atenção a mim dedicados nos momentos de dificuldades.

Aos meus irmãos, Tina, Dani, Cláudia, Cláudio, Liana, Robson, Erico e Gelly, pela torcida carinhosa; vocês são meus grandes parceiros na vida; trago, na memória, vivências de nossa infância e juventude.

Às minhas colegas e amigas do mestrado e do grupo de pesquisa *Discursos e Práticas Poéticas na Educação* (UFMS-CNPq).

Às minhas queridas amigas Regina, por ser uma parceira carinhosa, disponível e atenciosa em todas as horas, para todas as horas e Arlei, por ser aquela amiga que sempre teve uma palavra de sabedoria e de encorajamento quando precisei.

A todos os queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, Câmpus do Pantanal, que em suas aulas suscitaram indagações e contribuíram grandemente para o sucesso desta caminhada.

Às minhas companheiras e aos meus companheiros de profissão, com os quais divido momentos e marcos históricos na vida e na arte de educar.

Por fim, dedico este trabalho a todas as crianças que me ensinaram o valor das vivências para a consolidação de uma educação sensível e humanista e às muitas crianças que ainda hão de vir e se farão presentes na minha vida. A presença dos(as) pequenos(as) na minha trajetória foi inspiração para a realização deste trabalho e é motivo que me faz querer ser uma educadora melhor.

Minha eterna gratidão a todos!

Cabeça de menino é terreno fértil do imaginar! Inventam tanta coisa com tão pouco! Um simples boneco de plástico vira herói, desbravador de florestas, vilão dos mais terríveis, luta, dança, fala, é vivo! Caixa de papelão é outra pequenezinha incrível nas mãos de criança: casa, foguete, carro, fogão, caixinha de guardar preciosidades! Em qualquer lugar, em qualquer hora, cabeça de menino é terreno fértil do imaginar!” (GRACIANO NUNES, 2018, p. 135).

RESUMO

O presente trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de Educadores e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS-CPAN) e aos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa *Discursos e Práticas Poéticas na Educação* (CNPq-UFMS/CPAN). O objeto de estudo desta pesquisa foi a noção de vivência educativa com enfoque na sua relação com a dimensão da estética. O objetivo geral da investigação foi compreender a relação entre a vivência educativa e a dimensão da estética, debatendo fundamentos com potencial para delinear a qualidade estética das vivências e propulsionar a formação estética das crianças pré-escolares. Para o alcance desta finalidade foram definidas as seguintes ações específicas: (i) explorar o conceito de vivência e a dimensão da estética na perspectiva de Vigotski; (ii) compreender as ações/relações desenvolvidas na escola – mediante estudo empírico com vistas a contextualizar e sistematizar o debate sobre práticas educativas e estética, tratar a possibilidade de haver fundamentos capazes de garantir a qualidade estética das vivências. A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, foi o Estudo de Caso cuja principal contribuição é a possibilidade de alcançar compreensões mais aprofundadas de realidades singulares. O aporte teórico da pesquisa foi a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, considerando que o conceito de *pereživânie* – vivência – do psicólogo russo traz contribuições imprescindíveis para o debate acerca da formação humana. Os resultados indicaram aproximações entre as características da vivência e as da reação estética, evidenciando, assim, a existência de qualidades estéticas que perpassam as vivências que educam. Também foi possível depreender alguns dos fundamentos capazes de delinear a qualidade estética das vivências: (i) a relação significado social-sentido pessoal, (ii) a unidade afeto-cognição, (iii) a aquisição e o uso da linguagem, (iv) o acesso às artes e a (v) voluntariedade. A título de conclusão verificou-se que *pereživânie* – sempre que as bases que delinham as suas qualidades estéticas são garantidas – se torna indispensável para a consolidação da formação estética e humanista das crianças pequenas, possibilitando a criação de mundos novos, possíveis e melhores para si, para o próximo e para o meio social. A formação inicial e continuada dos professores foi indicada como o *locus*, por excelência, em que os fundamentos da vivência estética ganham sentido, podendo ser apropriados e recontextualizados de maneira criativa e autoral pelos profissionais.

Palavras-chave: Educação infantil. Prática pedagógica. *Pereživânie*. Estética. Vigotski. Formação de professores.

ABSTRACT

The present work is linked to the Research Formation of Educators and Diversity, in the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal (UFMS-CPAN) and the studies developed in the Research Group Discourses and Poetic Practices in Education (CNPq-UFMS / CPAN). The research's study of object was the notion of educational experience with focus on its relationship with the aesthetics' dimension. This investigation's general objective was to understand the relationship between the educational experience and the dimension of aesthetics, debating fundamentals with the potential to outline the aesthetic quality of the experiences and propel the aesthetic training of preschool children. To achieve this purpose, the following specific actions were defined: (i) explore the concept of experience and the dimension of aesthetics in Vygotsky's perspective; (ii) understand the actions / relationships developed at school - through empirical study, in order to contextualize and systematize the debate on educational practices and aesthetics, and to address the possibility of having fundamentals able to guarantee the aesthetic quality of the experiences. The research methodology, with the qualitative approach, was case study, whose main contribution is the possibility of reaching deeper understandings of singular realities. The research's theoretical line was Vygotsky's Historical-Cultural Theory, considering that the Russian psychologist's concept of *pereživânie* - experience - brings essential contributions to the debate about human formation. The results indicated the plausibility of similarities between the characteristics of the experience and aesthetic reaction, inferring that aesthetic qualities permeate the education's experiences. It was also possible to understand some of the fundamentals capable of outlining the aesthetic quality of the experiences: (i) the relationship between social meaning and personal sense, (ii) the affection-cognition unit, (iii) the acquisition and use of language, (iv) the access to the arts and (v) voluntariness. In conclusion, it was found that *pereživânie* - whenever the outline's bases of their aesthetic qualities are guaranteed - becomes indispensable for the consolidation of aesthetic and humanistic training of young children, whose center is the development of sensitivity in favor of creating new, possible and better worlds for them, for others colleagues and for the social environment. The initial and continuing training of teachers was indicated as the locus, par excellence, in which the fundamentals of aesthetic experience gain meaning, and can be appropriated and recontextualized in a creative and authorial way by professionals.

Keywords: Early childhood education. Pedagogical practice. *Pereživânie*. Aesthetics. Vygotsky. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografia 1 – Gaiola no parque, 2019.....	50
Figura 2 – Fotografia 2 – Túnel no parque, 2019.....	50
Figura 3 – Fotografia 3 – Gangorra, 2019.....	50
Figura 4 – Fotografia 4 – Boneco Caio, 2019.....	50
Figura 5 – Fotografia 5 – Bambolês em outra sala, 2019.....	50
Figura 6 – Fotografia 6 e 7 – Brinquedos da Sala de Atendimento Educacional (AEE).....	50
Figura 8 – Fotografia 8 – Andando, 2019.....	51
Figura 9 – Fotografia 9 – Correndo, 2019.....	51
Figura 10 – Fotografia 10 – Oficina confecção de Molongo, 2019.....	60
Figura 11 – Fotografia 11 – Molongo produto final, 2019.....	60
Figura 12 – Fotografia 12 – Registro feito pelas crianças do pré-encantado para Aninha e Dudu.....	61
Figura 13 – Fotografias 13 – A Árvore, 2019.....	74
Figura 14 – Fotografia 14 – A Flor, 2019.....	74
Figura 15 – Fotografia 15 – A Formiga, 2019.....	74
Figura 16 – Fotografia 16 – A Caixa d’água, 2019.....	74
Figura 17 – Fotografias 17– A coruja, 2019	77
Figura 18 – Fotografia 18 – O Dinossauro, 2019.....	77
Figura 19 – Fotografia 19 – Uma baleia, 2019.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos referenciais e atividades propulsoras do desenvolvimento humano	31
---	----

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

a.C. – Antes de Cristo

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEMADIJ – Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-juvenil

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CPAN - Câmpus do Pantanal

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Educon - Centro de Educação Continuada
EJA – Educação de jovens e adultos
MEC - Ministério da Educação
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNAMA – Universidade da Amazônia
UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento de Artigos abordando a experiência/vivência/formação estética na relação com a educação.....	92
APÊNDICE B – Carta de Anuência para Secretaria Municipal de Educação.....	94
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para criança (TALE).....	96
APÊNDICE D – Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido para Pais ou responsável (TCLE).....	98
APÊNDICE E – Termos de Consentimento e Livre e Esclarecido para as Professoras (TCLE).....	100
APÊNDICE F – Roteiro e Descrição da Entrevista com a professora.....	102
APÊNDICE G - Roteiro de Atividades brincantes e Registros de Fotos.....	108
APÊNDICE H - Tempo de duração da observação participante no cotidiano do pré-encantado.....	113
APÊNDICE I – Gravações de voz das crianças em histórias para completar.....	114
APÊNDICE J – Descrição das falas das crianças na atividade de brincadeira para compor.....	123
APÊNDICE K – Brincadeira Musical – Molongo, versão final.....	126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Notas sobre a experiência docente.....	12
1.2 A estética no debate educacional.....	15
1.3 A garantia dos princípios estéticos na educação infantil.....	19
1.4 Os processos da pesquisa e a organização da apresentação dos resultados.....	22
2 A QUALIDADE ESTÉTICA DA VIVÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA REFLETIR A EDUCAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA	29
2.1 Educação e desenvolvimento em Vigotski: contribuições para a educação infantil.....	29
2.2 A vivência no pensamento de Vigotski: relações com a dimensão da estética.....	35
3 FUNDAMENTOS QUE DELINEIAM A QUALIDADE ESTÉTICA DA VIVÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRÉ-ESCOLA	41
3.1 A escola Poesia e o grupo Pré-encantado.....	41
3.2 A relação entre significado social e sentido pessoal como fundamento que delinea a qualidade estética da vivência. “ <i>É que todo mundo que estuda na escola é criança</i> ”.....	44
3.3 A unidade afeto e cognição como fundamento que delinea a qualidade estética da vivência. “ <i>Molongo quer saber: o que no planeta é bom? Amar</i> ”!.....	57
3.4 A linguagem como fundamento que delinea a qualidade estética da vivência. “ <i>O que vocês acham da parlenda Uni duni tê? Essa é muito grande, vou te ensinar outra, assim: céu, terra, 51 cada tiro mata um! Pá, pum, tchau, farinha, farofa, fora!</i> ”	63
3.5 O acesso às artes como fundamento que delinea a qualidade estética da vivência. “ <i>Professora, vai ter tambor pra todo mundo?</i> ”	68
3.6 A voluntariedade como fundamento que delinea a qualidade estética das vivências. “ <i>Será que encontro flores abrindo?</i> ”	71
3.7 Vivências e formação estética na pré-escola. “ <i>Cheirinho bom! Queria fotografar o cheirinho</i> ”	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	95
ANEXOS	126

1 INTRODUÇÃO

Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho. Já não ria. Em festa, não aparecia. Não subia escada, nem descia. Não estava resfriada, mas tossia. Ouvia conto de fada, e estremecia. Não brincava mais de nada, nem de amarelinha. [...] E de todos os medos que tinha. O medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO. [...], mas o engraçado é que, assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo: o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO. Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo. Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo. [...] Não tem mais medo de chuva, nem foge de carrapato. Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato, trepa em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha, com o primo da vizinha, com a filha do jornaleiro, com a sobrinha da madrinha e o neto do sapateiro [...] (BUARQUE, 1994).

Esta história, bem humorada, narra as aventuras de uma menina que amplia o modo de ver o mundo, inclusive, o lobo, criativamente; Chapeuzinho Amarelo entra em “um jogo” em que “as pessoas e as coisas adotam facilmente um novo significado” (VIGOTSKI, 2003b, p. 243). Esse é o fim da formação estética: educar para a criação, educar para a percepção ampliada e para a elaboração de significados e sentidos múltiplos, educar para formação da personalidade plenamente humana. O objeto desta pesquisa é a noção de vivência com enfoque na sua relação com a dimensão da estética. Nesta primeira seção da dissertação são apresentados, para o leitor, o percurso e os estudos iniciais que fomentaram – e justificaram – a formulação da pesquisa; também são descritos os objetivos e a metodologia da investigação.

1.1 Notas sobre a experiência docente

A experiência profissional de pouco mais de 20 anos, como docente na educação infantil, motivou-me à realização desta pesquisa, que tem como objetivo analisar a qualidade estética das vivências promovidas no trabalho pedagógico realizado com crianças pequenas. Iniciei a docência na educação infantil em 1988 e atuei até o ano de 1993. Retornei às atividades de trabalho com a educação infantil no ano de 2004, atuando até o presente momento.

Tive o privilégio de começar as minhas atividades laborais em um período de redemocratização do país, em um ano memorioso devido à homologação da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988). Este documento representou um marco na história da educação infantil brasileira, estabelecendo-a como direito das crianças e de suas famílias, bem

como um dever do Estado, balizando um futuro promissor, no que tange à qualidade do atendimento institucionalizado de crianças pequenas.

A conquista legal suscitou estudos e pesquisas sobre a infância, criança, relações entre aprendizagem e desenvolvimento, práticas pedagógicas renovadas, identidade do profissional que atua com crianças pequenas etc., mobilizando debates importantes junto a professores e gestores atuantes nas creches e pré-escolas. Eu me recordo que as discussões sobre a criança como centro das práticas educacionais, como sujeitos de direitos, como sujeitos capazes e com múltiplas potencialidades me afetaram sobremaneira, impulsionando reflexões e reconsiderações continuadas sobre a minha atuação docente.

A despeito dos avanços legais e das investigações produzidas, eu e outras colegas de trabalho ainda tínhamos de lidar com modelos educativos ultrapassados, marcados pelo assistencialismo e pela educação compensatória, evidentes nas práticas de gestão e nas formas de organizar as instituições. Em meio a estudos e políticas educacionais que ressaltavam as dimensões ética, política e estética do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, muitas escolas de educação infantil continuavam com o mesmo modelo arcaico. Esta problemática vem sendo identificada por estudiosos como Kramer (2000, p. 2) que afirma: “[...]vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis.” Nesse sentido, eu posso dizer que, na minha história como professora na educação infantil, vivenciei tensões e muitas tentativas de superação da *práxis* docente, motivadas por inquietações e parcerias que também vislumbravam mudanças.

Refletindo sobre a minha trajetória profissional, considero que obtive sucesso ao desenvolver trabalhos que valorizassem o afeto junto às crianças, provocando o seu encantamento e dando vazão à sua voz e expressividade. Realizei projetos pedagógicos com contações de histórias, brincadeiras variadas, jogos de faz de conta, experimentos e interações com a natureza, etc. busquei estreitar laços com as famílias, inclusive levando-as para a escola, para compartilhar saberes relacionados às temáticas trabalhadas com as turmas.

Tenho me sensibilizado com a importância de um trabalho que promove a criança, auxiliando-a no fortalecimento identitário, empoderando e levando-a a ter cada vez mais percepção e consciência de seu lugar como sujeito de direitos. Entendo que isso é possível na medida em que nós, professores, desenvolvemos um trabalho pedagógico que encanta e afeta as crianças, encorajando-as a falar, opinar, debater, imaginar e criar, utilizando as manifestações múltiplas da linguagem expressiva.

Posso dizer que o meu interesse científico em integrar as relações entre vivência educativas e a dimensão da estética aos pressupostos de Vigotski é delineado, em parte, pela motivação profissional. Algumas das perguntas que mobilizam meus interesses são: quais são as vivências promovidas junto às crianças que têm o potencial de mobilizar as suas paixões, facultando a apreensão de significados sociais, a elaboração de sentidos pessoais, impulsionando, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento? Quais são as atividades identificadas pelas crianças como belas, legais, importantes, imprescindíveis e, porquanto, estéticas? Quais reflexões podemos tecer no que tange à qualidade estética das vivências e a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas?

Debates realizados na área da educação infantil na atualidade abordam a necessidade de se promover atendimentos de qualidade, que contribuem para a inclusão das crianças, para a formação de identidades múltiplas e valorizadas em suas diferenças; para que isso ocorra, as discussões também mostram a importância do desenvolvimento de práticas capazes de afetar as crianças esteticamente, valorizando as manifestações da linguagem, as suas falas, os seus olhares e gestos expressivos. Busco mostrar isso na seção subsequente.

Nessa primeira aproximação com o leitor, evidencio que tem sido crescente o meu desejo por compreender os meandros do trabalho capaz de apaixonar os pequenos, impulsionando-os a querer conhecer e poetizar o mundo e o próprio eu. Focando, portanto, a centralidade da afecção – do apaixonamento – que mobiliza cada pessoa em particular e profundamente, considere importante realizar um trabalho de pesquisa cujo objeto de estudo foi a noção de vivência com enfoque na sua relação com a dimensão da estética; as perguntas norteadoras do estudo foram: qual é a relação entre a vivência educativa e a dimensão da estética? Há fundamentos que possibilitam garantir a qualidade estética das vivências e, conseqüentemente, propulsionar a formação estética das crianças pré-escolares?

Para debater essas questões, desenvolvi uma pesquisa cujo objetivo geral foi compreender a relação entre a vivência educativa e a dimensão da estética, debatendo fundamentos com potencial para delinear a qualidade estética das vivências e propulsionar a formação estética das crianças pré-escolares. Para o alcance desta finalidade foram definidas as seguintes ações específicas: (i) explorar o conceito de vivência e a dimensão da estética na perspectiva de Vigotski; (ii) compreender as ações/relações desenvolvidas na escola – mediante estudo empírico – com vistas a contextualizar e sistematizar o debate sobre práticas educativas e estética, tratar a possibilidade de haver fundamentos capazes de garantir a qualidade estética das vivências.

Objetivando um arcabouço teórico que me ajudasse a investigar a capacidade das vivências pedagógicas de apaixonar e envolver os sujeitos-crianças na construção de sentidos, ideias e expressões com qualidades estéticas, realizei estudos bibliográficos com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Justifico a escolha deste referencial teórico por entender que o pensamento vigotskiano, especialmente o seu conceito de “*pereživânie*” (ou seja, de vivência), traz contribuições imprescindíveis para o debate acerca da formação da personalidade.

Nos itens subsequentes desta Introdução explicarei, mais detidamente, a centralidade da teoria vigotskiana no debate educacional sobre as vivências que contribuem para uma formação estética; também apresentarei as relações entre o estudo bibliográfico e o estudo de campo pretendidos neste trabalho de pesquisa.

1.2 A estética no debate educacional

Nesta subseção mostro, resumidamente, a relação do campo disciplinar da estética com os debates da educação, situando, também, a relevância de estudos tratando a qualidade estética das vivências propiciadas no trabalho pedagógico, especialmente por professores pedagogos.

O termo estética foi cunhado no século XVIII pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten, remetendo a uma disciplina capaz de abordar o sensível, o belo e a arte. Baumgarten inovou ao atribuir status de ciência à sensibilidade, que passa a ser vista como uma dimensão humana relevante e passível de investigações. Para validar os estudos no campo da estética, em um contexto moderno e positivista que prioriza a materialidade das manifestações humanas, Baumgarten afirma haver regras para definir o sensível, assim como para caracterizar o que é belo. Por um lado, o caráter aberto e polissêmico da estética é negado e, por outro, a estética é contraposta à lógica, que viabiliza o conhecimento cognitivo; a despeito de seu recente status disciplinar, o potencial – ou o papel indispensável – da estética para mobilizar o pensamento intelectual e reflexivo não é reconhecido (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001; CARVALHO, 2010).

A atenção mais detida para a dimensão da sensibilidade em um contexto de consolidação das ciências, as tentativas de estabelecer parâmetros seguros para refletir e/ou valorar o belo, o sublime e o artístico, bem como o aumento das investigações buscando entender a existência – ou não – de dicotomias entre os campos da paixão e da racionalidade são aspectos que colocaram a disciplina do sensível no centro dos debates filosóficos. Kant, Hegel, Marx, Wittgenstein, Nietzsche, Benjamim etc. são exemplos de pensadores que, na

modernidade e na pós-modernidade, trataram a disciplina do sensível, muitas vezes sem menção direta ao termo estética, buscando determinar o seu campo de atuação, seus procedimentos e, sobretudo, a sua relação com a formação humana (TALON-HUGON, 2008; CARVALHO, 2010).

Estudos mostram que embora o contexto científico da modernidade tenha cunhado o termo estética, a reflexão acerca do sensível tem início na Grécia Clássica, destacando as discussões dos Sofistas, especialmente as de Górgias (485-380 a.C.) e Hípias (460-400 a.C.). A retomada da Sofística, a partir do início do século XX, evidencia o desenvolvimento de práticas educacionais que promulgavam a inserção dos sujeitos em experiências cativantes, linguísticas e poéticas, propiciando-lhes condições – ou poder – para participar da vida de maneira criativa, inteligente e reflexiva. A arte retórica dos Sofistas, para além do domínio do *logos* e dos conteúdos históricos, contava com a *aisthesis* e com a *poïesis* enquanto contrapartidas; o intuito não era o de enganar ou o de convencer o outro a qualquer custo, mas o de sensibilizar e mobilizar para o debate consciente e ético (ANDRADE; CUNHA, 2016, 2020; CRICK, 2015; SILVA, 2016).

Em Hípias Maior, Platão (2016) evidencia que a *aisthesis* – o que afeta profundamente os indivíduos –, foi temática refletida na Sofística. Ao ser questionado por Sócrates acerca de uma metafísica do belo – com vistas à identificação do que verdadeiramente deve ser considerado como sublime – Hípias, de modo inovador para a época, indica que a beleza é relativa, está ligada à qualidade das experiências pessoais e/ou coletivas, devendo ser valorada tendo em vista o todo de uma situação (XXV, 301b). Pode-se dizer que os Sofistas tecem uma pré-história da estética, destacando o potencial da *aisthesis* para a Paideia, incitando a emoção e a vontade de debater e elaborar sentidos valorativos sobre o que é vivido. Na cultura ocidental essa é uma primeira sistematização da qualidade estética da atividade com potencial educativo e transformador (CRICK, 2015; BEDORE; BECCARI, 2017).

Recuperando intencionalmente ou não elementos que já estavam presentes nas proposições da Sofística referentes à centralidade da sensibilidade para a educação, perspectivas teórico-filosóficas – do final do século XIX e início do século XX – como as de Schiller, Nietzsche, Vigotski, dentre outras, retomam a conceituação da dimensão estética; sem negar suas peculiaridades e diferenças, pode-se dizer que tais ideários passam a contestar separações entre o sensível e o racional, bem como hierarquizações que valorizam o último em detrimento do primeiro. Em outras palavras, a estética passa a ser debatida como dimensão que sensibiliza profundamente, integrando emoções e reflexões. Evitando a superficialidade do embelezamento – e a sua mera correlação com padrões de beleza – a

estética é abordada como dimensão que amplia a sensibilidade humana pela integração dos desejos e dos atos do pensamento (SOUZA, 2007; ANDRADE; CUNHA, 2016; LOPONTE, 2017).

Friedrich Schiller (1759-1805) – filósofo frequentemente citado nas discussões sobre a experiência/formação estética – explicita a importância do acesso às artes, para impulsionar o desenvolvimento da sensibilidade humana. Embora imerso em uma sociedade que atribuía importância demasiada ao que é estritamente racional e em meio à qual a dimensão do sensível era desvalorizada, ele vislumbra a arte como recurso estético e ativo, para solucionar dificuldades políticas do seu tempo. O desenvolvimento do senso estético pela via das artes, facultando o conhecimento de outros significados, ajuda as pessoas a controlarem as próprias afecções e a terem mais consciência sobre o eu; por meio da educação estética o homem se torna livre, tanto dos anseios próprios da sua natureza, como da rigidez da racionalidade (BARBOSA, 2005; TREZZE 2017).

Silva (2017) e Trezze (2017) trazendo proposições de Schiller apontam a educação estética como sendo de grande relevância pela eficiência em provocar impulsos e desejos novos, humanizadores e reflexivos capaz de unificar emoção e intelecto; a vida se amplia frente aos anseios diversificados, impulsionando a atividade e o pensamento racional; nessa relação entre paixão e pensamento nasce o efeito do belo – o qual pode advir, inclusive, de um estranhamento. Conforme Loponte (2018), Nietzsche considerou que o ser humano é constituído na medida em que tem possibilidades de desenvolver a sua engenhosidade estética e artística; o filósofo lembra que mesmo quando é exigida das pessoas uma forma de ação pautada em conhecimentos imutáveis, absolutamente corretos e inquestionáveis, muitos indivíduos subvertem tais verdades pré-concebidas, especialmente pela via da performance artística, tendo mais possibilidades para constituírem uma personalidade autêntica.

Estudos recentes têm retomado as relações entre a estética e a educação. Em meio às vivências estéticas há a intenção de afetar e mobilizar os sujeitos para sentirem e perceberem mais a natureza, a cultura, as relações sociais, incentivando o querer conhecer mais e o querer elaborar novos conhecimentos; a ampliação da consciência reorienta os sentimentos e as significações habituais, impulsionando condutas que (re)criam e revigoram, mesmo diante das exigências da vida individual e da vida coletiva. As vivências estéticas não silenciam ou subordinam os indivíduos e grupos, pois se reconhece que os posicionamentos pessoais, a expressão dos desejos e das necessidades circunstanciais impulsionam a necessidade intelectual – de reflexão, investigação, debate etc. – enriquecendo os sonhos, fomentando o desejo por novas realidades (CRICK, 2015; ANDRADE; CUNHA, 2017).

Em um levantamento de produções científicas brasileiras, com os descritores experiência/vivência/formação estética e educação, realizado mediante acesso ao Portal de Periódicos CAPES/MEC, abrangendo os anos 2006 a 2019, foram encontrados 25 artigos. Levando em conta essa totalidade, 08 artigos abordam a vivência/experiência/formação estética promovida pela prática do professor especialista em arte e/ou do professor licenciado em educação física; 05 textos abarcam a vivência/experiência/formação estética no trabalho do professor pedagogo e 12 pesquisas tratam a centralidade da educação/experiência estética para a formação inicial e continuada de professores, quer pedagogos ou especialistas¹.

Desta seleção, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Loponte (2008; 2013), Ostetto (2000; 2011) e Ostetto e Silva (2018a, 2018b) que vêm tratando a centralidade da formação estética e artística dos professores, inclusive dos profissionais pedagogos que atuam na educação infantil; as pesquisadoras ressaltam que participações docentes em atividades artísticas, assim como a viabilização de formações que possibilitem aos professores mais acessos e conhecimentos das proposições de artistas clássicos e/ou contemporâneos, podem auxiliar no desenvolvimento de seus processos inventivos e reflexivos, enriquecendo a qualidade de suas práticas educacionais.

Stein e Chaves, (2018), tal como Ostetto e Silva (2018a) ressaltam a necessidade de ações formativas voltadas para a escuta atenta dos anseios infantis, para o olhar sensível às suas atividades criadoras, desapegando dos modelos de conteúdos mecanizados. Há produções científicas, documentais e materiais inestimáveis, construídos para uma educação pautada nas vivências estéticas e brincadeiras das crianças. Todavia, ainda se percebe uma desarticulação desses saberes com as práticas das instituições de educação, inibindo as crianças com exercícios motores repetitivos, intimidando a expressividade, propondo desenhos clichês e estereotipados, que nada têm a ver com o ideal de educação para a garantia de direitos, para a liberdade e para o fortalecimento das identidades.

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa e envolvendo a realização de um Estudo de Caso, buscou contribuir com as investigações que abordam a relação entre a dimensão da estética e a vivência educativa que conduz à formação humana. Há qualidades estéticas nas vivências com as manifestações artísticas, desde que as artes não sejam vividas mecanicamente; mas, podemos dizer que há qualidades estéticas em outras vivências, promovidas em meio às relações e ações cotidianas, propiciadas frequentemente pelos professores pedagogos? A hipótese é a de que, em uma perspectiva ampliada, uma roda de

¹ Ver APÊNDICE A - Tabela 1- Levantamento de Artigos abordando a experiência/vivência/formação estética na relação com a educação.

conversa, uma composição, um debate, uma contação de história, uma assembleia, uma refeição etc., são práticas que também podem promover vivências que abarcam em si qualidades estéticas.

Entendemos que se tornam importantes e necessárias mais pesquisas com o objetivo de compreender e explanar sobre a qualidade estética das vivências nas instituições educativas – em seus tempos, espaços e variações – as quais, de algum modo, impactam e mobilizam o corpo, a fala, a curiosidade, a exploração, a afetividade, a consciência, a significação e até o desempenho imaginativo, criativo e cognitivo das crianças.

1.3 A garantia dos princípios estéticos na educação infantil

Nesta subseção defende-se que os princípios estéticos são direitos que devem ser garantidos na educação infantil, sendo necessários mais debates e estudos para a sua compreensão e garantia.

O atendimento institucionalizado das crianças pequenas no Brasil inicia-se no final do século XIX. As creches constituíram-se por meio de projetos educacionais assistencialistas, geralmente para crianças pobres, com até três anos, subordinando-as a modos de agir considerados ideais por classes hegemônicas. Em seu início, as pré-escolas destinaram-se às crianças de quatro a seis anos, provenientes das camadas mais abastadas, com projeto educacional voltado para a formação de um futuro promissor. Essas dicotomias alicerçaram a crença de que a finalidade da creche é o cuidado e a da pré-escola é a educação, impactando a formação de seus profissionais, ecoando na atualidade, a despeito dos estudos sobre a inseparabilidade do cuidar e do educar, dos consensos sobre a existência de uma identidade comum à educação infantil (KUHLMANN JR., 1998; VIEIRA, 1999; KRAMER, 2006; CORRÊA, 2007).

O histórico das creches e pré-escolas brasileiras também foi caracterizado pela desresponsabilização do Estado quanto ao seu financiamento, expansão e normatização por meio de legislações e documentos orientadores; as parcas políticas elaboradas até a década de 1980 tiveram caráter compensatório ou de antecipação, buscando ajustar a criança para uma vida futura de trabalho. As concepções acerca da educação infantil relacionavam-se com compreensões abstratas de infância, desconsiderando as estruturas sociais que estavam na base da vida das crianças; também eram influenciadas por teorias da privação cultural que conceituavam as crianças – principalmente as mais pobres – como seres incompletos, marcados pela carência, faltando-lhes conhecimentos, higiene, cultura, habilidades e capacidades (ABRAMOWICZ, 2003; CORRÊA, 2007; KRAMER, 2011).

Sobretudo, no contexto de redemocratização em que se encontrava o país na década de 1980, retomam-se pesquisas e debates sobre a educação e seus sujeitos, inclusive na perspectiva histórica e política. A Constituição Federal de 1988 incorpora amadurecimentos críticos relativos ao papel e à importância das instituições de educação infantil (CORRÊA, 2007). A partir da década de 1990 o conceito de criança é rediscutido amplamente. O movimento da Sociologia da Infância defende que as crianças podem ser mais bem compreendidas pela categoria geracional, remetendo a um período específico da vida, influenciado por estruturas econômicas, classistas, ideológicas etc., cujos sujeitos são plenamente ativos, apropriando e reelaborando saberes, valores e práticas compartilhados no meio; conclui-se que as crianças participam de infâncias – diferentes e peculiares – tendo em comum direitos que devem ser garantidos, bem como capacidades ilimitadas para (re)criar modos de ser e agir no mundo (ABRAMOWICZ, 2003; CORSARO, 2011).

Atualmente, a educação infantil brasileira é estatuída como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, psicológica, cognitiva e afetiva; a sua oferta em creches para crianças com até três anos de idade e, em pré-escolas, para crianças do quarto até o final do quinto ano, é um dever do Estado; todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos pequenos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas, cujos trabalhos devem ser realizados com qualidade (BRASIL, 1988; 2018; CORRÊA, 2007).

A dinâmica dos conteúdos – saberes e afetos – trabalhados em creches e pré-escolas deve proporcionar o desenvolvimento integral da criança. A elaboração autoral e coletiva – portanto *in loco* – dos currículos e projetos político-pedagógicos das instituições, das atividades dos professores e das reflexões dos profissionais devem sempre ser amparadas por documentos importantes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), dentre outros (BRASIL, 2010). Esses documentos são imprescindíveis para as discussões sobre a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças, especialmente para a garantia de práticas educacionais que respeitem os direitos dos pequenos.

A dimensão estética é contemplada nas DCNEI; o documento indica que os projetos e propostas nas creches e pré-escolas devem considerar princípios estéticos, remetendo à “sensibilidade”, “criatividade”, “ludicidade” e “liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. Reconhece-se que a criança é inventiva, capaz de significar a vida de maneiras variadas, criando modos próprios de ser e agir; entende-se que o desenvolvimento pleno e integral dos pequenos implica incentivos para o uso da linguagem

em suas diferentes formas de manifestação, de modo que possam conhecer o mundo, expressar e recriar o que é vivido (BRASIL, 2010, p. 16).

A referência à estética no cotidiano escolar da educação infantil – embora a sua conceituação nas DCNEI não seja detalhada e precisada – alude, de algum modo, à meta de uma educação que indissocia cuidados, saberes e afetos em meio a atividades artísticas, brincantes e afetivas. A educação do sensível voltada para as vivências estéticas precisa ser regida por profissionais, cujas sensibilidades são cultivadas – científica e perceptivamente – no curso da trajetória do próprio sistema educacional. Assumir uma postura estética requer abertura às pequenas sutilezas, aos modos particulares, singulares e até efêmeros de afetar e ser afetado (PEREIRA, 2011).

Debates contemporâneos realizados na área da educação infantil abordam a necessidade de se promover a real inclusão das crianças, mediante atendimentos de qualidade, que contribuem para a formação de identidades múltiplas e valorizadas em suas diferenças (ABRAMOWICZ, 2003). O professor de educação infantil, sensível e aberto, explora o potencial criador e humano em si e no outro, contribuindo para a transformação das maneiras de sentir, ver e escutar as coisas. O que se vislumbra para as creches e pré-escolas não é a supremacia dos profissionais peritos em artes, mas pedagogos sensíveis, aptos a viver e a significar esteticamente o cotidiano, especialmente as falas e as ações das crianças, que são cheias de conteúdos que emocionam. É preciso que haja, nas creches e pré-escolas brasileiras, profissionais que queiram dias cada vez mais estéticos para os pequenos, estimulando a ampliação dos seus repertórios, sem censuras e repressões (GUEDES; FERREIRA, 2018).

O direito das crianças da educação infantil de vivenciarem uma formação com qualidades estéticas ainda precisa ser mais bem debatido, compreendido e até melhor descrito nos documentos oficiais, com vistas à sua garantia. A formação com qualidade estética é humanista na medida em que contribui para a transformação, para a formação do gosto que diferencia a guerra da paz, a justiça da injustiça, o acolhimento do preconceito, a democracia da tirania..., para o desenvolvimento de uma sensibilidade alargada, para o desenvolvimento de modos de ver, escutar e sentir em sintonia com utopias e distopias apresentadas pelo teatro, dança, música, artes visuais, etc.

O presente trabalho vincula-se às investigações desenvolvidas no Grupo de Pesquisa *Discursos e Práticas Poéticas na Educação* (CNPq-UFMS/CPAN) e aos estudos da Linha de Pesquisa Formação de Educadores e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (UFMS-CPAN). Buscando contribuir para as reflexões sobre a formação estética na educação infantil,

o objetivo geral da pesquisa, como mencionado, foi compreender a relação entre a vivência educativa e a dimensão da estética, debatendo fundamentos com potencial para delinear a qualidade estética das vivências e propulsionar a formação estética das crianças pré-escolares. Entendemos que a teoria histórico-cultural de Vigotski apresenta a estética como eixo central da formação da personalidade e que *pereživânie* se torna indispensável para a consolidação de uma formação estético-humanista.

A seguir será apresentada a descrição da metodologia empregada para realização da pesquisa, assim como a organização da apresentação dos resultados nesta dissertação.

1.4 Os processos da pesquisa e a organização da apresentação dos resultados

O estudo do ideário vigotskiano abarcou investigações em fontes primárias e, também, em fontes secundárias – estudos desenvolvidos por comentadores da teoria de Vigotski – visando discorrer sobre a relação entre as vivências e o meio educacional verdadeiramente capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento, em especial o desenvolvimento da ação e do pensamento sensível, imaginativo e criativo.

A pesquisa de campo realizada abarcou um estudo de caso em uma pré-escola pública de um município sul-mato-grossense; a investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS; parecer com número 3.678.473 de 01 de novembro 2019.² Conforme Gil (2008) e Ferraro (2012), a principal contribuição das pesquisas qualitativas de estudo de caso é a possibilidade de alcançar compreensões mais aprofundadas de realidades singulares.

A pesquisa foi realizada na Escola Poesia,³ que tem espaço e aparelhamento que favorece a realização de atividades corporais, literárias, artísticas e brincantes. A turma estudada foi o Pré II, com 18 crianças entre 5 e 6 anos, sendo 12 meninas e 6 meninos; uma criança é surda e conta com o auxílio da professora Lavínia (nome fictício), que é intérprete de libras.

Obteve-se o consentimento de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como autorização da Secretaria Municipal de Educação.⁴ No que diz respeito às crianças, para além do Termo de

² ANEXO A – UFMS - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

³ O nome da escola, o nome da professora regente e dos demais profissionais da instituição pesquisada são fictícios.

⁴ APÊNDICE B – Carta de Anuência para Secretaria Municipal de Educação; APÊNDICE C – Termo de Assentimento e Livre e Esclarecido para criança (TALE); APÊNDICE D – Termo de Consentimento e Livre e

Consentimento Livre e Esclarecido assinado por Pais ou Responsáveis, consultamos os pequenos para saber se teriam vontade de participar das atividades da pesquisa (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE); entregamos, para cada criança, uma história em quadrinhos explicando o trabalho de pesquisa; fizemos a sua leitura e cada um/uma assinou o seu TALE. Todos os nomes descritos na pesquisa são fictícios e foram de escolha das crianças e adultos, com vistas à proteção de suas identidades e favorecendo, também, o reconhecimento de si, caso queiram ter contato com as produções finais e públicas.

A decisão pela investigação na pré-escola de responsabilidade da professora Elis foi intencional e justifica-se pelo seu interesse em práticas brincantes, artísticas e diferentes, envolvendo os alunos em atividades como piqueniques, brincadeiras com pipas, música e dança. O desenvolvimento da pesquisa em um grupo cuja professora se preocupa, em alguma medida, com práticas significativas, colocou-se desde o início como uma necessidade, pois teríamos mais condições para refletir as nuances da relação entre a vivência e a formação estética.

A professora Elis é graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia - UNAMA, Campus de Belém-PA e em Serviço Social pela Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, Palmas -TO. Possui uma experiência de mais de 12 anos de trabalho com educação. É pós-graduada em “Educação Infantil” pela Faculdade de Educação São Luiz, em “Gestão Escolar” pelo Centro de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - EDUCON e em “Educação, Pobreza e Desigualdade Social” pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS - Campus do Pantanal. Também é uma professora muito participativa em cursos de atualização na área da educação.

Para efetuar a etapa empírica da pesquisa foram realizadas: (i) descrições sobre a instituição; (ii) cento e noventa e oito horas de observação-participante – cumpridas no decorrer de quatro meses e dois dias – junto à turma de pré-escola escolhida, objetivando compreender as vivências ali promovidas; (iii) entrevista semiestruturada com a professora Elis;⁵ (iv) entrevistas com as crianças da turma, mediante o uso de metodologia específica de pesquisa com crianças.

Para além de entrevistar a professora e participar de suas práticas cotidianas, levou-se em conta a imprescindibilidade de considerar e refletir as vozes e os olhares das crianças. Buscamos inspiração nos estudos desenvolvidos por pesquisadores, como Corsaro (2005),

Esclarecido para Pais ou responsável (TCLE); APÊNDICE E – Termos de Consentimento e Livre e Esclarecido para Professora (TCLE).

⁵ APÊNDICE F - Roteiro da entrevista.

Cruz (2009), Correa e Bucci (2018), Rodrigues et al (2014), Rocha (2008), dentre outros, com vistas ao desenvolvimento de estratégias metodológicas especiais, capazes de estimular a expressão dos pequenos. Foram propiciadas atividades para os participantes falarem sobre o que há de bom, legal e encantador no dia a dia da escola, bem como o que eles gostam de fazer e de ter na pré-escola. Tais atividades foram: (i) histórias para completar, (ii) fotografias tiradas pelas crianças e (iii) brincadeira musical para compor. A primeira e a terceira foram realizadas com todas as crianças, enquanto a segunda ocorreu por trios.⁶

No primeiro dia na escola, fora explicado mais detalhadamente o objetivo da pesquisa para a professora; essa conversa foi feita no momento em que Elis saiu da sala de aula para realizar estudos e planejamentos em serviço. A abertura da professora Elis para o diálogo foi imediata e constante durante todo processo de pesquisa. De início, a professora evidenciou a sua preocupação com o projeto que iria apresentar em um concurso da prefeitura; este concurso voltava-se para o desenvolvimento de projetos pelos professores, que deveriam inscrever os seus trabalhos para serem avaliados, concorrendo uns contra os outros; a escola que apresentasse o melhor trabalho ganharia um parquinho. A professora Elis estava preparando uma readaptação do projeto “Nós Fazemos a Diferença”, de sua autoria, o qual já vinha trabalhando desde o início do ano, cujo principal objetivo era propiciar a integração de um aluno com surdez e fortalecer os vínculos entre as crianças.

Sobre os materiais usados em sua prática, Elis relatou que os brinquedos de sua sala foram adquiridos com recursos próprios e, por isso, eram brinquedos mais variados, como a bandinha rítmica e os apetrechos para brincadeiras de casinha. A professora disse que ainda levou para o grupo de crianças um acervo muito bom de literatura infantil, além de vários materiais de sucata. Ela tinha um cavaquinho e um violão pequeno que as crianças podiam pegar para brincar, sem receios de estragar ou quebrar. A professora por um lado defendia o acesso das crianças aos materiais pedagógicos de qualidade, variados e em quantidade suficiente; por outro, a profissional também afirmava a necessidade de a escola, o sistema educacional público oferecer boas condições de trabalho para o professor, “que precisa ser assistido de alguma forma”, de modo que o material “não tenha que sair tudo do bolso dele, que não seja tão pesado para o professor” (ELIS, 2019).

Na sala de aula, a primeira ação desenvolvida foi explicar para as crianças o motivo da presença da pesquisadora e consultar os pequenos sobre o interesse em participar em pesquisa, obtendo suas autorizações. A pesquisadora se sentou com cada criança para ler o

⁶ APÊNDICE G - Roteiro de Atividades brincantes e registros de fotos.

TALE no formato de história em quadrinhos. No início algumas crianças deram risada, outras ficaram tímidas, mas depois se soltaram, fazendo perguntas sobre as personagens. Quase todas as crianças aceitaram, de imediato, participar da pesquisa; Felipe, de modo bem autoral, disse não e a sua negativa foi acolhida. Todavia, no momento do recreio, Felipe resolveu verificar com a pesquisadora quais seriam as atividades que fariam; pode-se inferir que o tipo de atividades – com história, fotografia, desenho e música – estimularam Felipe que, ao fim, resolveu participar da pesquisa; Felipe mostrou interesse especial pelo manuseio de um instrumento tecnológico usado na vida cotidiana – e muitas vezes negado na escola – que é a máquina fotográfica (na maioria das vezes, acoplada a um celular).

[...] quando a pesquisadora terminou de ler o TALE em quadrinho, a sua resposta:

Felipe: não!

Pesquisadora: Você não quer participar da pesquisa? Tudo bem, você não precisa participar. Você quer marcar não?

Felipe: Sim, onde eu marco?

Então ele marcou sua resposta “não”. Na hora do recreio ele pegou na mão da pesquisadora e perguntou:

Felipe: Mas o que é que vai ter mesmo?

Pesquisadora: Tudo aquilo que foi lido para você na história em quadrinho, lembra? Você vai poder contar história, cantar, dançar e fotografar algumas coisas que você gosta aqui na escola!

Felipe: Mas você vai vir amanhã?

Pesquisadora: sim.

Felipe: A máquina de tirar foto é de verdade?

Pesquisadora: Sim, é de verdade.

No final da aula, Felipe disse baixinho para professora para ela falar a pesquisadora que ele queria participar.

Professora Elis: Ah... eu não vou falar não, fala você!

Ele estava acanhado com aquela situação, por fim ela disse:

Professora Elis: Será que Felipe pode participar? O que você acha?

Pesquisadora: Claro que pode! Vou lhe dar o papel para você autorizar, é só assinar aqui e pronto.

Então ele assinou concordando e quando o pai veio buscá-lo, correu para contar a novidade. Neste dia as crianças levaram para casa uma cópia da autorização em quadrinho (Diário de campo, dia 14/08/2019, às 8h).⁷

Com as autorizações, foi dado prosseguimento na realização da pesquisa no/com o grupo pré-encantado. Como mencionado, a primeira atividade realizada com as crianças consistiu em uma história interativa, com a apresentação de dois personagens de fantoche: Aninha e Dudu. A prática de Histórias para completar é defendida por diversos autores (CRUZ, 2009; CORRÊA; BUCCI, 2018), por ser uma dinâmica que incentiva os alunos a

⁷ Os excertos do diário de campo foram colocados em itálico, subvertendo as normas da ABNT, para dar um destaque aos dados obtidos no trabalho de campo.

imaginarem como poderia ser a sua continuação. A história apresentada para as crianças foi baseada em um diálogo entre Aninha, que vai para escola e Dudu um menino que ainda não foi à escola, mas que gostaria muito de ir. O diálogo segue com Dudu querendo saber: o que tem na escola? O desfecho desta história abarca o que as crianças sentem como imprescindível de se ter na escola, fornecendo indícios de vivências que provavelmente lhes afetam esteticamente.

As crianças foram divididas em dois grupos e a atividade foi realizada na brinquedoteca. Enquanto um grupo de crianças estava na brinquedoteca, o outro estava na sala, com a professora Elis, registrando suas impressões sobre a escola. Foram entregues folhas, canetinhas, giz de cera e lápis de cor para as crianças desenharem algo sobre a escola, ou sobre as atividades que fazem na escola, ou sobre o que gostariam que tivesse na escola.

A história foi contada por meio do teatro de marionetes, com bonecos grandes, de modo a contemplar o aporte vigotskiano, que enfatiza a importância da brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança; para provocar interesses, desejos e a vontade da criança de agir, de se envolver em uma proposta social, no caso, da história, ajudar Dudu a entender o que tem na escola, ou o que não pode faltar na escola de crianças pequenas.

A segunda atividade realizada com as crianças foi a fotografia, que é uma forma de expressão artística, que propicia a possibilidade de as crianças exporem seus olhares e interesses (CRUZ; CRUZ, 2015). Novamente, os personagens Aninha e Dudu foram utilizados como instrumentos de comunicação entre a pesquisadora e os participantes. Os personagens retornaram à escola levando uma carta; após a leitura, eles mostram uma surpresa para as crianças: uma caixa com três câmeras fotográficas, convidando os pequenos para brincarem de ser fotógrafos. Combinamos que faríamos trios para sair e fotografar, pois tínhamos três câmeras; os dois amigos – Aninha e Dudu – propuseram um desafio para aqueles que ficassem em sala: desenhar os lugares (ou coisas) que gostariam de fotografar na escola.

Em data posterior, Aninha e Dudu fizeram outra proposta por meio de uma nova carta; eles levaram as crianças para o laboratório de informática da escola, para que cada um/uma apresentasse e falasse sobre as fotos registradas. As fotos foram projetadas, por meio de aparelho multimídia, propiciando mais conversas que expressaram a perspectiva das crianças sobre as qualidades das atividades vivenciadas nos espaços institucionais, as emoções sentidas e compartilhadas, as interações possibilitadas.

Na terceira proposta de conversa com as crianças, incentivada por uma brincadeira musical, Aninha e Dudu falaram sobre o amigo Molongo, um extraterrestre que acabou de

chegar ao planeta. Por meio de uma canção abordando a história do personagem Molongo, as crianças foram incentivadas a completar a letra da canção, indicando o que Molongo irá gostar de fazer com os adultos e com as crianças aqui, no Planeta Terra. Na roda de música apresentaram-se imensas possibilidades para as crianças expressarem seus gostos e preferências, não só relacionados à escola, mas à vida em geral.

Na última visita de Aninha, Dudu e, também, do Molongo, as crianças foram convidadas para participar de uma oficina de Molongos; logo depois, a sala foi organizada para a festa de despedida dos amigos que iriam embora com a pesquisadora, pois ela havia terminado os seus trabalhos. Em outro dia, a professora Elis propôs, à turma de crianças, a escrita de uma carta para Dudu e Aninha; os pequenos escreveram uma carta gigante para ser entregue de presente para Aninha e Dudu.

No decorrer da pesquisa empírica, os instrumentos de registro foram o diário de campo e as gravações em áudio; as áudio-gravações foram feitas na entrevista com a professora, nas atividades de pesquisa com as crianças e em momentos da observação participante, por exemplo, nas brincadeiras de faz de conta (jogo protagonizado); os registros em áudio e escritos possibilitaram a sistematização dos dados com maior riqueza de detalhes.

A presente dissertação da pesquisa de mestrado, para além desta Introdução, conta com mais duas seções. Na segunda seção constam as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para se pensar a aprendizagem e o desenvolvimento na educação infantil; também são realizados desenvolvimentos teóricos sobre o conceito de *pereživânie* na concepção de Vigotski e suas relações com a dimensão da estética. Verificam-se que qualidades estéticas perpassam as vivências que educam, e, também, depreendem-se alguns dos fundamentos capazes de garantir a qualidade estética das vivências.

A terceira seção é iniciada com uma descrição da escola Poesia e do grupo pré-encantado,⁸ com vistas a apresentar para o leitor o contexto do Estudo de Caso. Cada item da seção apresenta dados e discussões da pesquisa de campo, contextualizando – e buscando sistematizar ainda mais – os fundamentos com potencial para delinear a qualidade estética das vivências educativas.

A título de conclusão, verificou-se que *pereživânie* – sempre que as bases que delineiam as suas qualidades estéticas são garantidas – se torna indispensável para a consolidação da formação estética e humanista das crianças pequenas, cujo centro é o

⁸ Nome fictício da turma; a escolha deste nome decorre da característica do grupo de crianças de se encantarem com os eventos em seu entorno, com a fantasia, com os personagens das histórias e contos de fada.

desenvolvimento da sensibilidade em prol da criação de mundos novos, possíveis e melhores para si, para o próximo e para o meio social.

2 A QUALIDADE ESTÉTICA DA VIVÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA REFLETIR A EDUCAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

No início desta seção são abordadas as colaborações da teoria histórico-cultural de Vigotski para refletir o desenvolvimento na educação infantil. Na sequência apresenta-se o conceito vigotskiano de *pereživânie* – vivência – destacando a sua relação com a dimensão da estética. A seção é finalizada com considerações sobre a qualidade estética das vivências, sobre a centralidade de *pereživânie* para a formação da personalidade e sobre as suas possíveis contribuições, para refletir a educação das crianças pequenas na pré-escola.

2.1 Educação e desenvolvimento em Vigotski: contribuições para a educação infantil

O interesse de pesquisa de Vigotski (1896-1934) volta-se para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano, voltando-se, portanto, para os processos psicológicos em uma perspectiva mais ampla abrangendo, por exemplo, o pensamento, a linguagem, a memória, a atenção, a imaginação, etc.

Vigotski (1991, 2001a) concebe que todos humanos nascem com funções psicológicas elementares – ou naturais – que lhes facultam, por exemplo, reações automáticas, ações reflexas e certas capacidades sensoriais. Considerando que a dimensão natural é insuficiente para explicar os desenvolvimentos e os processos psíquicos humanos mais complexos, o teórico russo afirma que o ser humano – para além das influências biológicas – tem o seu desenvolvimento impulsionado por fatores históricos e culturais, ou melhor, pelas condições de apropriação dos bens de sua época histórica.

Para Vigotski (1991), a humanização implica o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, por sua vez, dependem do acesso da pessoa a situações sociais, a bens sociais e culturais, a instrumentos e materiais desenvolvidos historicamente, a mediações significativas promovidas pelos mais experientes que irão ajudar os mais novos no processo de apropriação – de tornar seu – os conhecimentos, os modos de fazer, pensar e agir, compartilhados no contexto social. Corroborando com esta ideia (REGO, 1995) afirma que pela ação significativa entre pessoas (interpsicológica), os saberes e os afetos humanos (enquanto produtos culturais) são internalizados (se tornam intrapsicológicos), facultando a formação das funções psíquicas superiores, que não são inatas ou adquiridas devido a fatores maturacionais independentes.

Para a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, as noções de zona de desenvolvimento proximal, mediação e atividade são centrais na discussão sobre o desenvolvimento. Seu conceito de zona do desenvolvimento proximal (ou zona do próximo desenvolvimento) diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito, determinado por sua capacidade de solucionar problemas autônoma e independentemente, o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela possibilidade de solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1991; CHAIKLIN, 2011).

A mediação corresponde à atuação do mais experiente junto aos menos experientes, a qual deve oportunizar acessos aos bens materiais, aos saberes e aos afetos humanos. No processo de mediação é preciso refletir sobre: (i) as funções psicológicas já desenvolvidas pela criança, (ii) seus desejos e necessidades, (iii) e as expectativas do meio, concernentes aos saltos qualitativos – em termos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores – que se quer que a criança alcance em determinado momento da vida (VIGOTSKI, 1991; CHAIKLIN, 2011).

Vigotski (1991, 2001a) enfatiza que a mediação é realizada pela ação entre pessoas e, também, pelo intermédio dos instrumentos semióticos, que são os signos das diversas formas de linguagem, construídos historicamente pelas pessoas e dos materiais construídos para dar suporte às atividades humanas que modificam a natureza e as formas culturais de agir. A fala é um instrumento semiótico; na medida em que a criança aprende a falar, mais condições ela tem para atuar no mundo, para elaborar sentidos e significados, para aprender, etc. Convivendo em meios linguísticos, culturais e emocionais significativos, a criança imita, apropria formas de comunicação e de ação, bem como modos de significar e sentir; os signos linguísticos e os modos variados de operação apreendidos são usados para impulsionar e/ou guiar outras ações e explorações, para orientar o domínio de mais (e novas) funções psicológicas.

Para Vigotski (2010a, p.114), a aprendizagem (o fazer algo com o outro) antecede o desenvolvimento; o teórico russo enfatiza que o ensino (ou a mediação) orientado(a) para algo já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, de modo que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. As mediações precisam envolver a ação das crianças; é preciso inserir os educandos em atividades que os mobilizam interna e externamente. Atividade não é sinônimo de execução de tarefa. A atividade verdadeiramente mediadora (e educativa) precisa incitar necessidades na criança, levando-a à construção de

fins e motivos, gerando sentidos e interesses que conduzem o fazer infantil no seu meio (MELLO, 2007).

Refletindo a educação em creches e pré-escolas a partir do ideário histórico-cultural, verifica-se a imprescindibilidade da promoção de atividades significativas, intencionais, mediadas e desafiadoras para provocar a aprendizagem e, subsequentemente, o desenvolvimento das crianças. Para Vigotski (2001a), o meio educacional possibilita às crianças vivenciar e conhecer, sistematicamente, saberes e afetos que vão além dos que elas conseguem acessar nas vivências espontâneas do seu cotidiano. Para que as apropriações ocorram, é imprescindível uma organização do ensino capaz de mobilizar a ação e o interesse por fins desejáveis – linguísticos, científicos, artísticos etc. – bem como o espírito colaborativo e investigativo.

Conforme a teoria histórico-cultural, o fim da educação é possibilitar situações de aprendizagem visando à promoção do máximo desenvolvimento das qualidades humanas, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Busca-se a formação do ser humano, de modo que cada um/uma seja capaz fazer abstrações, utilizar um raciocínio abstrato e conceitual e, principalmente, consiga desenvolver cada vez mais a sua capacidade de imaginação e de criação, que constitui um domínio especificamente humano (VIGOTSKI, 2010a; 2014).

No que diz respeito aos seis (ou sete) primeiros anos de vida da criança, Rego (1995, p. 77) afirma que o fim da escola é levar os pequenos à apropriação dos saberes e dos afetos humanos; as crianças passam a conhecer as coisas do mundo – seus nomes, suas funções sociais, seus sentidos e significados – conhecendo ainda as diferentes formas culturais de sentir, perceber e lidar com a afetividade; nesse processo, os pequenos também desenvolvem “conceitos espontâneos”, que são os saberes advindos da experiência papável do dia a dia, constituídos a partir das vivências e interações do meio social. As vivências significativas viabilizam a elaboração de conceitos espontâneos, que constituem base imprescindível para a internalizações de mais saberes e, também, para que as crianças possam, com o tempo, desenvolver “conceitos científicos” sobre o mundo e as relações humanas (MELO, 2004).

Também é tarefa da escola fomentar, continuamente, a capacidade imaginativa e criativa das crianças. Vigotski (2014) assevera que a multiplicidade de acesso a repertórios distintos, significativos, linguísticos e variados é a principal lei que vai auxiliar no desenvolvimento da criação e da imaginação; as crianças bem pequenas, explica o pensador russo, apreendem muitas coisas do mundo e as reproduzem em suas vivências; embora a incorporação de repertórios seja algo muito importante para os pequenos, eles também são

capazes de imaginar e criar, até porque a reprodução que fazem do que vivenciam com os mais experientes é, na verdade, uma recriação; desde a mais tenra idade, as crianças podem – e devem – ser incentivadas a criar em meio às suas histórias, narrativas, cantos, danças, gestos, expressões, etc.

Segundo Martins (2009), a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – ampliada pelas discussões de Leontiev – aborda alguns marcos referenciais relativos aos diferentes momentos da vida das crianças, sinalizando seus prováveis interesses e necessidades. Em dado momento – ou período da vida – há fins necessários de serem conquistados em termos de mudanças internas, justamente para que a pessoa conquiste um salto qualitativo nas suas funções psicológicas mais complexas. No processo de mediação, devem-se considerar as condições reais da criança e as metas passíveis de serem alcançadas por ela naquele momento da vida; é preciso, ainda, propiciar condições capazes de ajudar as crianças (ou os menos experientes) a alcançarem um próximo patamar de desenvolvimento. Na medida em que a criança se modifica, os seus interesses pelo meio (material e pessoal), bem como suas experiências no meio, também se transformam (LEONTIEV, 2010a; VOLOBUEV; ZVEREVA, 2019).

Os marcos que referenciam as especificidades das crianças de 0 a 6 anos em seus diferentes períodos do desenvolvimento foram periodizados por Elkonin (1987), que descreveu as atividades-guia do desenvolvimento, ou seja, as atividades potencialmente mais capazes de impulsionar os desejos, interesses, motivos, aprendizagens e desenvolvimentos das crianças. Na educação, os marcos referenciais e a consciência das atividades-guia ajudam os professores a pensar nas propostas que podem vir a ser principais para as crianças, não porque dizem respeito à proposição de um algo agradável em si, mas por levarem em conta a necessidade da criança de vivenciar experiências que lhe deem algo de completamente novo no curso de seu desenvolvimento. Quando as ações mediadoras envolvidas na aprendizagem focam a principal atividade da criança, os professores atuam nas necessidades infantis, ajudando os pequenos a criarem motivos para a ação, promovendo a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento (MARTINS, 2009).

QUADRO 1 – Marcos referenciais e atividades propulsoras do desenvolvimento humano

Momentos do desenvolvimento	Marcos Referenciais – O que esperar no desenvolvimento	Atividades-Guia
Bebê	<ul style="list-style-type: none"> • Observação dirigida de objetos. • Ampliação do círculo da atenção. • Primeiras formas de imitação. • Motricidade cada vez mais intencional. • Desenvolvimento dos primórdios da memória. • Desenvolvimento da inteligência prática. • Primeiras transformações afetivas • Desenvolvimento da consciência de si e do mundo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Comunicação emocional direta com o adulto, ou com outros mais experientes. 2) Brincadeiras junto com os mais experientes.
Criança de 1 a 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Complexificação da inteligência prática. • Maior domínio motor. • Domínio da língua materna e outras formas expressivas. • Desenvolvimento da percepção, atenção e memória. • Desenvolvimento da atividade de imaginação e criação. • Complexificação da dimensão afetiva (manifestações afetivo-volitivas). • Desenvolvimento da consciência de si (atividade auto afirmativa) 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividade objetal manipulatória; operações com objetos no meio físico e social, em suas funções sociais. 2) Brincadeiras em um plano mais individual; brincadeiras de construção.
Criança de 4 a 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre imagem e palavra. • Formação de ideias; exploração e ampliação de significados. • Domínio da fala socializada. • Interesse pela “lógica” da vida real. • Elaboração de pré-conceitos. • Simbolização e representação. • Compreensão dos sentimentos próprios e dos outros. • Complexificação do domínio motor. • Interesse maior pelas atividades coletivas e com regras. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Jogo de papéis ou protagonizado. 2) Atividades de construção e planificação. 3) Brincadeiras coletivas e com regras adaptáveis.

Fonte: Maria Franciane Bezerra de Oliveira (2019), com base nos textos de Chaves e Franco (2016), Cheroglu e Magalhães (2016) e Lazaretti (1016).

Com base na teoria histórico-cultural, pode-se defender que a brincadeira é a principal atividade da educação infantil; o brincar medeia aprendizagens, porque é uma atividade que integra o movimento e os processos de pensamento da criança (ou seja, mobiliza-a interna e externamente), impulsionando sua vontade para conhecer e/ou produzir algo, possibilitando a compreensão do mundo, inclusive suas relações sociais. Por exemplo, participando de uma brincadeira musical de roda, as crianças se movimentam de um jeito próprio e ao mesmo tempo controlam o comportamento, garantindo um fazer que contempla as características fundamentais de uma ciranda. As crianças conhecem modos culturais de usar o corpo, ampliam seus repertórios de canções, adquirem habilidades e capacidades (musicais, dançantes, expressivas, simbolistas, etc.), questionam e se interessam por novas aprendizagens (VIGOTSKI, 1991; LEONTIEV, 2010b).

No que diz respeito às crianças de 4 e 6 anos – em idade pré-escolar – verifica-se que o jogo protagonizado é a atividade guia do desenvolvimento. A atenção às propriedades

físicas dos objetos desloca-se para os seus usos e funções, destacando, ainda, o interesse das crianças pelas relações e papéis sociais, que são tratados e mais bem conhecidos no desenrolar da protagonização. As atividades de construção, planificação e registro também mobilizam os interesses das crianças pré-escolares e assessoram seus desenvolvimentos; são atividades que englobam manifestações múltiplas da linguagem, possibilitando ligações entre o plano das abstrações e da realidade. Em termos de mudanças internas, as vivências com os jogos protagonizados impulsionam o desenvolvimento intelectual, a ampliação do vocabulário, a capacidade de atenção e concentração, o desenvolvimento do pensamento, o controle do comportamento, o conhecimento e o fortalecimento da própria identidade (VIGOTSKI, 1991; OLIVEIRA, 1993).

A conversão da brincadeira em uma ação próxima à realidade (como acontece no jogo protagonizado), bem como as lembranças e as significações possibilitadas nas brincadeiras de registro e de construção medeiam o trabalho com a emoção da criança, contribuindo para a formação da sensibilidade. Conforme Vigotski (2014), o meio social – e escolar – tem responsabilidade para com a motivação das crianças, de modo que estas tenham cada vez mais vontade de brincar, de usar a comunicação, de criar significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas. Os questionamentos e as discussões infantis que surgem no contexto dos jogos, brincadeiras, registros, planificações e construções podem ser aproveitados por professores atentos, para conhecer mais sobre os interesses, as necessidades, os sonhos, as criações infantis, e, assim, usar esse conhecimento para os próximos planejamentos, a fim de motivar e encantar ainda mais os pequenos.

Considerando os pressupostos teóricos de Vigotski, pode-se dizer que na educação infantil brasileira – seja na creche ou na pré-escola – é necessário criar um ambiente estimulante, significativo, brincante e plural na democratização das manifestações da linguagem e produções culturais humanas, capaz de gerar situações que possibilitem a imaginação e criação infantil. Brincando e acessando as melhores produções humanas, a criança é enriquecida em termos de repertórios e conhecimentos; ela também alcança novos fins desenvolvimentistas e se torna cada vez mais capaz de fazer novas combinações mentais, significando o mundo e as relações pessoais, imaginando e criando (VIGOTSKI 2014; MELLO, 2004).

É possível estabelecer diálogos entre os princípios histórico-culturais vigotskianos acerca da aprendizagem, do desenvolvimento e o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). Nos textos vigotskianos, assim como neste documento que normatiza a educação infantil brasileira, entende-se que as crianças são

capazes e, para ampliar suas possibilidades, deve-se garantir o acesso dos pequenos aos saberes e afetos humanos; as propostas formativas precisam ser significativas e desenvolvidas em contextos acolhedores; as atividades brincantes envolvendo diferentes formas de linguagem, podem ser qualificadas como poéticas e estéticas no sentido de abranger o real e a fantasia, a regra e a experimentação profunda, incitando problematizações e novos campos imaginários.

2.2 A vivência no pensamento de Vigotski: relações com a dimensão da estética

Para Vigotski (2010b, p. 691), a mediação efetiva é a que toca e mobiliza a vivência pessoal, auxiliando os indivíduos na construção de sentidos humanos, benéficos para si e para seu meio. O termo *pereživânie* é utilizado por Vigotski para destacar a importância – e a característica distintiva das vivências “verdadeiramente formativas” – que medeiam e impulsionam a formação do psiquismo, promovendo a humanização (ANDRADE; CUNHA, 2020, p. 13).

Estudos vêm sendo elaborados sobre o conceito de vivência (*pereživânie*) no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Toassa e Souza (2010, p. 758) explicam que a palavra russa *pereživânie* vai além da tradução que geralmente lhe é atribuída – vivência – podendo ser compreendida como o viver “um(a) forte (poderosa) impressão(sentimento)”; é um conceito que ultrapassa a ideia de mero fazer e de mera emoção, exprimindo a ideia de “sofrer”, isto é, de ser profundamente impactado por algo, considerando que a afecção mobilizará “vários aspectos da vida psíquica”, promovendo a atividade da consciência e da reflexão.

Na mesma linha argumentativa, Capucci (2017, p.102) especifica que o termo *pereživânie* já era bem utilizado pelos intelectuais da Rússia, mas Vigotski lhe confere um sentido muito particular; para Vigotski, “o termo *pereživânie* do verbo *perejivat* indica uma experiência especialmente intensa, profunda, seja ela positiva ou negativa”. Bezerra (1999 apud TOASSA 2011, p.32) assevera que o termo vigotskiano *pereživânie* pode ser, seguramente, compreendido como “vivenciamento”, mantendo relações com a ideia de sentidos e emoções com qualidade “estética”.

Os estudos de Rey (2016, p.9) mostram que *pereživânie* emerge da conexão entre a “influência social e a personalidade da criança”, considerando que o que é próprio da criança advém, prioritariamente, das suas relações com o meio social; no que diz respeito ao sujeito, *pereživânie* integra o intelecto, as narrativas, os sentimentos, as faculdades imaginativas e fantásticas, bem como a criação de sentidos.

De maneira correlata, Yasnitski (2011, p. 128) identifica que o conceito vigotskiano *pereživânie* é desenvolvido com o objetivo de possibilitar análises sobre as inter-relações do meio – ou do ambiente de formação – e a constituição da personalidade; para o pesquisador estadunidense esta palavra abarca significados passíveis de serem expressos como “experiência emocional” ou “sentido emocional” que possibilita e impacta a consciência, a elaboração de interpretações, significações e sentidos.

De acordo com os pressupostos vigotskianos, para que a vivência seja oportunizada e vivida com todo o seu potencial humanizador é necessário que algumas particularidades – em outras palavras, que algumas de suas bases fundantes – sejam consideradas. Pode-se abordar, primeiramente, a relação da vivência com a significatividade. As atividades significativas não dizem respeito a um fazer qualquer e mecânico. Para a criança – adolescente ou adulto – as atividades significativas remetem àquelas que dialogam tanto com os próximos desenvolvimentos relativos a um determinado momento da vida quanto com as expectativas finais do desenvolvimento humano; são atividades que levam em conta os desenvolvimentos reais dos sujeitos e ao mesmo tempo propõem desafios, tendo, portanto, mais potencial para incitar desejos, interesses e mediar desenvolvimentos (VIGOTSKI, 2010b; 1991).

No que diz respeito às crianças com quatro e cinco anos, por exemplo, os jogos protagonizados, as atividades de construção, planificação e registro medeiam próximos desenvolvimentos, além de ajudarem a projetar realidades futuras poéticas e infinitas para as crianças, que dominarão linguagens, terão suas sensibilidades e os seus afetos enriquecidos, terão condições para pensar abstrata e conceitualmente, imaginando e criando com autonomia. Nessa perspectiva, pode-se supor que o faz de conta, bem como as atividades de construção, planificação e registro – priorizando os processos – têm potencial para serem significativos, mobilizando afetos, desejos, interesses, e, principalmente, mediando a construção de sentidos e mais aprendizagens.

Na medida em que as crianças vivenciam meios significativos e internalizam modos de pensar e agir, elas também são modificadas tanto em suas possibilidades internas quanto externas; a criança se torna outra (VIGOTSKI, 2010b). Conseqüentemente, a relação da criança com o meio também se transforma: ela percebe o meio diferentemente, suas necessidades são outras, a sua relação com as coisas e com as pessoas é modificada, o seu modo de lidar com os afetos e os saberes é transmutado (VIGOTSKI, 2010b). Novamente, os formadores precisam estar atentos às características do momento do desenvolvimento das crianças – pois uma criança de um ano de idade vivencia o mundo de maneira diferente do bebê e assim por diante; é preciso atenção para com as atividades possivelmente mais aptas

para impulsionar novas necessidades e novos desenvolvimentos; é preciso, ainda, ter consciência do desenvolvimento real de cada educando, isto é, das suas relações singulares com os saberes e com os afetos.

Outra característica da vivência remete, então, à capacidade de o processo impactar o sujeito de modo particular. Andrade e Cunha (2020, p.11) mostram que:

Segundo Vygotsky (2010, p. 685), *perezhivanie* não atinge todas as crianças do mesmo modo “porque a relação de cada uma delas para com os acontecimentos é diferente”. No decorrer da vivência os efeitos da comunicação são indeterminados e particulares, por dependerem de como o vivido é interpretado pelo sujeito (VYGOTSKY, 2010). A palavra desperta inúmeros sentidos porque é sempre “dinâmica, fluida, complexa”; contextos diferentes e crianças específicas movimentam fatos psicológicos imprevisíveis que enriquecem o significado da palavra, mas também tornam seu “sentido real [...] inconstante” (VIGOTSKI, 2001a, p. 465).

A linguagem e a dialogia também são aspectos fundantes da vivência. Embora os sentidos provenientes do discurso interior sejam singulares e até “intraduzíveis”, Vigotski entende “que eles podem ser recompostos pelo diálogo, cuja prática deve tornar a situação clara para os falantes, sintonizando uns com os outros” (ANDRADE; CUNHA, 2020, p. 12). Clarificando os mecanismos da zona de desenvolvimento proximal vigotskiana, Wertsch (1984) mostra que as discussões entre os sujeitos, sustentadas pelas trocas linguísticas, regula as relações intersubjetivas; o adulto compartilha significados com as crianças, busca entender seus caminhos de raciocínio e, então, ajusta a sua atuação – as suas orientações e intervenções – sem abandonar suas intenções iniciais acerca dos fins vislumbrados para a criança.

No que tange, especificamente, aos sentidos provocados pela vivência na criança, Pino (2006) corrobora o poder das trocas intersubjetivas e explicita que, embora os sentidos da vivência sejam inefáveis e singulares, eles podem ser reelaborados e explicitados por meio de variadas formas expressivas, linguísticas e comunicativas; reforça-se a importância das trocas coletivas e intersubjetivas, mesmo porque o discurso vigotskiano mostra que “quando a pessoa participa reiteradamente de vivências que provocam sentidos estéticos, tornando-os conscientes em alguma medida, há mais oportunidades para o enriquecimento do eu e para a reconstrução da vida” (ANDRADE; CUNHA, 2020).

Em suma, o uso da palavra, bem como o uso de variadas formas linguísticas e expressivas, é essencial para a expressão da criança, e, também, para que o adulto compreenda as suas necessidades, seus desenvolvimentos, como as crianças estão percebendo e sentindo as propostas; a linguagem ainda fornece pistas acerca da qualidade das atividades propostas, de modo que os professores possam pensar em mediações com maior probabilidade de ajudar os pequenos (ANDRADE; CUNHA, 2020).

A afetividade é mais um pilar da vivência, inclusive para regular as interações:

O diálogo também presume “a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos”, bem como a percepção “acústica de todo o aspecto entonacional da fala”. A enunciação sempre é incompleta, mas a “comunicação dialógica” que se constitui de “réplicas”, de uma “cadeia de reações”, possibilita esclarecimentos, vivências e acordos novos, no âmbito da própria relação discursiva (VIGOTSKI, 2001a, p. 456).

Toassa (2014) assevera que, segundo Vigotski, o substrato das vivências tem que envolver um tom afetivo; o contexto afetivo fornece condições para que o ser humano seja e se sinta livre para expressar sem censuras; as respostas do meio também precisam ser cuidadosas, o que requer a negação de juízos apressados. A comunicação afetiva, interessante e mobilizadora retira o sujeito da passividade, facultando a ação intencional no meio cultural.

Ao analisarem o discurso de Vigotski, Andrade e Cunha (2020, p. 96) mostram que “a palavra russa *vivência*, *perejivânie*, tem a conotação de participação em atividades que levam a pessoa a sofrer alterações que produzem sentidos e modificam o material pessoal”; os pesquisadores defendem a existência de aproximações nas qualidades que fundamentam *perejivânie* e nas bases do conceito vigotskiano de apreciação estético-artística.

Para Vigotski, nas atividades de reação (ou apreciação) estética, assim como nas vivências que perpassam a formação humanista, há a afecção e a reação lírica; os conteúdos vividos são incorporados, reinventados e reelaborados subjetivamente; por sua vez, os sentidos pessoais podem ser expressos em alguma medida pelas linguagens, impulsionando a criação de mais conhecimentos – ou de (re)elaborações criativas – sobre o mundo e o eu (ANDRADE; CUNHA, 2020; OLIVEIRA; ANDRADE, 2020, p. 144).

Vigotski (2003b; 2001b) destaca o potencial da arte, mais precisamente da qualidade estética da arte (estilo, lírica etc.), para trazer a realidade à consciência e, também, para nos projetar para frente, incentivando a criação de novas possibilidades, de novas ideias, de novas formas de perceber e de novos sentimentos; “assim o ser humano tem mais condições para reorganizar a sensibilidade e o seu psiquismo, superar a realidade e, enfim, (re)criar a vida pela imaginação e pela atividade no meio social” (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020, p. 144).

Quando observamos, ainda que seja da forma mais superficial, uma reação estética, percebemos que seu objetivo final não é a repetição de qualquer reação real, mas a superação e o triunfo sobre ela. Se os poemas sobre a tristeza tivessem apenas a finalidade de nos comunicar tristeza, isso seria muito triste para a arte. Evidentemente, a tarefa da lírica nesse caso não consiste apenas em nos contagiar, segundo a expressão de Tolstói, com os sentimentos de outra pessoa – em nosso exemplo, a melancolia alheia –, mas colocar-nos acima dela, levar-nos a obter a vitória sobre ela, a superar a tristeza (VIGOTSKI, 2003b, p. 232).

Conforme Oliveira e Andrade (2020, p. 145), “o objetivo e os processos de *perejivânie*” – e suas semelhanças com a ação/reação estética – “ficam claros quando Vigotski (2003b, p.

236) explica que os educandos podem perceber o mundo de forma muito peculiar” e, sendo assim, “é preciso ajudar cada um/uma a “dominar o sistema de suas vivências”: a se elevarem, a vencê-las e superá-las”. Vigotski (2003b, p. 238) afirma que a “estrutura comum da educação social está orientada para ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita”, organizando o “contato da psique” do sujeito “com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada”, inserindo-o “na rede da vida com a maior amplitude possível”.

É possível falar, portanto, da qualidade estética dos fins e meios da vivência que impulsiona a formação humanista, os quais concorrem para mediações dialógicas, para o uso da linguagem com vistas ao domínio e à problematização da realidade, e, principalmente, para o “desenvolvimento” da “imaginação”; o educando “obtem a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando os seus limites”, desenvolvendo-se “com extraordinária liberdade” (VIGOTSKI, 2003a, p. 122). *Pereživânie*, em sua plenitude estética, poética e humanista, é via com potencial para levar o indivíduo a enxergar as coisas sob outros prismas; na realidade, mais do que apreender outros pontos de vista, a vivência humanizadora encoraja a reorganização intencional, autoral e criativa do comportamento pessoal e coletivo (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020, p. 145).

Considerando a plausibilidade, conforme a teoria histórico-cultural de Vigotski, de existirem aproximações entre as características da vivência – que forma e humaniza – e as da reação estética, pode-se inferir que qualidades estéticas perpassam as vivências que educam, ou melhor, que impulsionam aprendizagens e desenvolvimentos – e, dessa forma, a dimensão da estética perpassa, igualmente, toda a formação da personalidade da pessoa. Nessa linha interpretativa, também é possível depreender que alguns dos fundamentos capazes de garantir a qualidade estética das vivências – na realidade, capazes de garantir as vivências – são: (i) as ações/relações que propiciam o compartilhamento de significados (e que, por isso, são significativas para a criança); (ii) as interações dialógicas que impulsionam o uso e o domínio da linguagem (e das suas formas de manifestação); (iii) a valorização da dimensão da afetividade – compreendida como sensibilidade – e percepção humanizada e (iii) as ações/relações que incentivam a criação de sentidos.

Na próxima seção são apresentados dados e discussões da pesquisa de campo – um Estudo de Caso em uma pré-escola – com o objetivo de contextualizar e de tentar sistematizar ainda mais a discussão sobre os fundamentos com potencial para delinear a qualidade estética das práticas educativas, impulsionando a formação estética das crianças. As observações voltaram-se, principalmente, para as vivências envolvendo o jogo de papéis, brincadeiras e demais atividades de construção, tendo em vista suas centralidades para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com idade pré-escolar, conforme aporte vigotskiano. Os dados da

observação participante foram triangulados com trechos da entrevista com a professora e com dados provenientes das conversas com as crianças.

A tomada de consciência acerca da qualidade estética das vivências pode ajudar a enriquecer os debates sobre as práticas e relações sensíveis na educação infantil, contribuindo para que profissionais que atuam com as crianças e pesquisadores da área tenham mais condições para esclarecer – ou transpor para a prática – o que pode vir a ser a garantia dos princípios estéticos, preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com vistas à promoção integral da aprendizagem e do desenvolvimento dos pequenos.

3 FUNDAMENTOS QUE DELINEIAM A QUALIDADE ESTÉTICA DA VIVÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRÉ-ESCOLA

O objetivo desta seção é a apresentação dos dados e análises da etapa empírica da pesquisa. Primeiramente, consta a descrição da localidade, espaços e atendimentos da Escola Poesia, assim como a descrição do grupo pré-encantado. Os próximos itens da seção buscam contextualizar – e sistematizar ainda mais – os fundamentos com potencial para delinear a qualidade estética das vivências educativas, valendo-se da descrição dos dados do Estudo de Caso. A seção é finalizada com considerações sobre a centralidade das vivências – sempre que as suas qualidades estéticas são garantidas – para a formação estético-humanista das crianças na pré-escola.

3.1 A escola poesia e o grupo pré-encantado

A escola Poesia é localizada em um município do estado de Mato Grosso do Sul; a área total da escola é de 16.000 m², sendo 4.700 m² de área construída e 1.551,23 m² de área descoberta. Esta instituição de ensino atende duas etapas da educação básica: educação infantil, creche e pré-escola, com 265 crianças matriculadas; ensino fundamental, com 297 alunos nos anos iniciais e 148 alunos nos anos finais; e ensino fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 111 alunos; no total a escola conta com 821 educandos; uma porcentagem das matrículas é destinada a crianças/adolescentes que residem em país que faz fronteira com o referido município.

A área externa da escola conta com um parque de chão batido, quadra de esportes coberta, horta, campo de futebol, cantina, banheiros, pracinha e espaço verde com variadas espécies de árvores e plantas. No primeiro andar há 10 salas de aula do ensino fundamental I e II, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica e dois depósitos e banheiros. No térreo localizam-se a secretaria, sala da direção, sala de vídeo, sala de informática, laboratório de ciências, cozinha, refeitório, depósitos e banheiros. Uma terceira subdivisão da escola, construída na parte de trás do terreno estão localizadas a creche e a pré-escola.

A creche possui 9 salas: 2 salas para os bebês (nível I - berçário), com um trocador, 4 salas para crianças de 1 a 2 anos (nível II), 3 salas para crianças de 2 a 3 anos (nível III), as quais possuem banheiros internos adaptados para crianças. Na creche também há 1 sala de professores, 1 sala bem pequena para a coordenação, 1 cozinha terceirizada, 2 banheiros de

uso adulto destinados para professores e 1 outro banheiro para funcionários, 1 despensa, 1 copa, 1 lavanderia. Na área externa da creche há um parque de chão batido, que atende as crianças da creche e da pré-escola, com brinquedos como: escorregadores, gangorras, gaiola, argolas e escada para subir e pendurar; há outro parque na área interna da creche, também de chão batido, possuindo carrossel, balanços, escorregador, escada para subir e pendurar e dois túneis.

A pré-escola possui 4 salas, que são pequenas, com mobiliários antigos, porém conservados; pode-se dizer que as paredes precisam de pintura e que os pisos das salas não estão em bom estado. Há 4 banheiros para atender a pré-escola, identificados como: menina e menino; os banheiros são externos às salas, com portas privativas, mas não são muito confortáveis, pois o espaço é limitado, a pia é bem pequena com um espelho acima e não tem sabonete; os vasos sanitários são adaptados para a altura das crianças, há papel higiênico disponível ao alcance. As crianças da pré-escola utilizam o parque que fica no espaço da creche. De um modo geral, os materiais das salas de aula como brinquedos, bandinhas, jogos e outros diferem de uma sala para outra, porque são os professores que compram. Também há materiais de consumo como cadernos, caixas de lápis de cor e outros materiais de uso coletivo fornecidos pelos pais, via lista de materiais escolares.

Entre a área da educação infantil e a área do ensino fundamental estão a biblioteca, um auditório, uma brinquedoteca, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil (CEMADIJ), o qual é integrado à Secretaria Municipal de Educação.

De modo geral, a escola tem boas condições de conservação, embora precise renovar a pintura nas paredes; há uma paisagem bonita, com árvores, vasos de plantas, mas os painéis ainda são esteticamente carregados de estereótipos, na sua maioria com representações de crianças brancas; apenas em algumas pinturas antigas e desgastadas, como na fachada da creche ou no corredor que liga a área do ensino fundamental à educação infantil, que se percebem imagens de crianças negras, pardas e brancas.

O espaço físico da instituição é limpo internamente, mas no seu entorno encontra-se muito lixo no chão, folhas secas e papéis; há alguns elementos antigos e desativados, como bebedouros, que servem como bancadas para plantas, o que leva a um aspecto de descuido. Em relação ao uso dos espaços – laboratório, biblioteca, sala de informática – há um controle burocrático, sendo necessário agendar previamente. Esses espaços não são muito usados com os grupos da educação infantil; o laboratório de informática é usado para as crianças assistirem filmes, ou pelos professores que precisam acessar o sistema online para registrar os

conteúdos trabalhados com os grupos. A biblioteca é pouco usada pelas crianças, embora tenha um bom acervo de literatura infantil. O uso dos parquinhos e das quadras é mais flexível. No período da pesquisa, a brinquedoteca estava em processo de montagem; havia muitos brinquedos, mas ainda não estavam organizados; poucos professores frequentavam a brinquedoteca e para ter acesso era necessário pegar a chave com a coordenadora.

No grupo pré-encantado havia 18 crianças entre 5 e 6 anos, sendo 12 meninas e 6 meninos; uma das crianças é surda e era auxiliada por uma professora intérprete de libras; 6 crianças possuem dupla nacionalidade, pois são de países que fazem fronteira com o Brasil. Para além da professora regente Elis, o grupo contava com outros quatro profissionais: professor de artes, professor de língua moderna estrangeira, professor de recreação e jogos e uma professora intérprete de libras, que é identificada na pesquisa como professora Lavinha.

A sala do grupo pré-encantado era pequena e equipada com ar condicionado, mobiliários antigos, mas em bom estado de conservação; para as crianças havia 5 mesas e 20 cadeiras; havia uma escrivaninha para a professora e dois armários pequenos e uma prateleira de plástico; a professora utilizava caixas para guardar o material, porque não cabiam todos no armário. Havia 1 caixa de brinquedos em bom estado de conservação com bonecas e apetrechos de casinha, 1 caixa cheia de miniaturas de carrinhos aviões e barquinhos, 1 caixa com acervo de livros infantis e 1 caixa com os instrumentos musicais. A professora Elis também guardava no seu armário um estojo para brincadeira de faz de conta de médico, dinheirinho e vários jogos infantis de encaixe, quebra-cabeça e monta-monta.

A professora deixava o armário aberto no seu horário de aula e as crianças pegavam as coisas que desejavam; os outros materiais e brinquedos eram guardados em caixas em cima do armário da professora e usados em momentos específicos do planejamento; a sala era utilizada por outra docente no contraturno, os materiais/brinquedos não eram da instituição e, por isso, a professora Elis preferiu essa forma de organizar os materiais pedagógicos.

Observou-se que na sala também havia uma lousa (ou quadro verde) para escrita com giz, um quadro branco para escrita com pincel marcador e uma lixeira média. Nas paredes havia um espelho pequeno, alguns cartazes com o alfabeto maiúsculo e minúsculo, numerais indo-arábico de 0 a 10, calendário do ano, quadro de quantos somos, quadro de pregas com prismas dos nomes, algumas gravuras de mãos sinalizando em libras e coladas em cilindros de papelão; nas paredes da sala também havia atividades que as crianças pintaram, colaram, em uma perspectiva de trabalho idealizado pelo adulto. Não havia cartazes ou painéis produzidos pelas próprias crianças; a exceção foi um cartaz produzido para a despedida de uma amiga do grupo, que iria se mudar de cidade e de escola.

A pesquisa empírica foi iniciada em 08 de agosto de 2019 e seguiu-se até o dia 4 de dezembro do mesmo ano. ⁹O tempo de realização da pesquisa na escola foi de 198 horas, distribuídas em: 148 horas de observação-participante, 48 horas de atividades visando à escuta das crianças, utilizando metodologia específica e 2 horas de entrevista com a professora.¹⁰

3.2 A relação entre significado social e sentido pessoal como fundamento que delinea a qualidade estética da vivência. “É que todo mundo que estuda na escola é criança”.

Em todas as semanas, a professora Elis reservava um dia do planejamento para brincadeiras de faz de conta (ou jogo protagonizado); algumas vezes, o tema do jogo era iniciado pela professora e, em outras situações, eram as próprias crianças que criavam enredos para desenvolverem papéis sociais como: médico, vendedores, cozinheiros, polícia, ladrão, princesas, reis, mãe, pai, castelo da *Frozen*, repórteres, cabeleireiro e outros. Sabendo que os materiais para os jogos protagonizados eram propiciados pela professora, a pesquisadora também contribuiu para o acervo do grupo, levando uma caixa com colares de miçangas, braceletes e outras bijuterias; os materiais novos para o faz de conta encantaram as crianças que iniciaram as suas experimentações:

Doutora Ariel: É como uma caixa do tesouro!

As crianças colocaram os colares de miçangas na cabeça como se fossem coroas de reis e rainhas, príncipes e princesas.

Fran: Eu sou uma princesa.

As pulseiras quando colocavam no braço, viravam braceletes de super-herói.

Mulher maravilha: Olha! É a pulseira da mulher maravilha! (Diário de campo, 14/08/2019, às 9h30min.).

Todo o grupo se envolveu na manipulação das bijuterias e a professora não interrompeu a curiosidade das crianças; em pouco tempo todos já estavam com os colares nas cabeças; os meninos também gostaram da proposta de experimentar as bijuterias e fazer coroas. Em meio a essa brincadeira livre com as bijuterias, iniciou-se um movimento de criação de narrativa e de organização de papéis; a despeito de as crianças iniciarem a brincadeira remetendo a personagens de desenhos de super-herói e/ou de contos de fadas, a situação escolhida para o jogo protagonizado envolveu a atividade de cozinhar, de preparar – ou vender – alimentos, de cuidar do outro (do próximo) tendo a comida/bebida como mote.

Superman: Eu vou ser o cozinheiro. – Vamos fazer uma sopa?

Coloca os legumes de plástico no prato e dá para o Zezinho.

⁹ Tempo de duração da observação participante no cotidiano do pré-encantado, está descrito no Apêndice H.

¹⁰ A entrevista está descrita, na íntegra, no Apêndice F.

Zezinho: (comunica-se em libras) Faz gestos colocando as mãos na garganta e a língua para fora!

Superman: Você está passando mal! Vou levar para minha titia, - toma titia, come a berinjela. Tá gostoso?

Emília: Eu vou vender salgados, alguém quer um salgado?

Mulher Maravilha: Eu sim!

Emília: Você quer suco ou chá?

Mulher Maravilha: Eu vou querer suco.

Emília: Tá, eu vou ir lá, pegar um suco pra você,

Ela volta com o copinho de brinquedo.

Emília: Bebe! É gostoso.

Mulher Maravilha: Está bem, fingindo beber o suco.

Os pais começaram a chegar; então, as crianças guardaram os brinquedos e organizaram a sala com a professora. Superman foi embora com o pai, mas voltou do meio do caminho para devolver a coroa de miçanga que havia esquecido de tirar da cabeça; retornando à sala, voltou-se para a professora e pediu:

Superman: Você guarda pra mim? (Diário de campo, dia 14/08/2010, às 9h30min.)

O jogo de papéis com as bijuterias continuou no dia seguinte: as crianças levaram os materiais e a brincadeira para o parquinho. Percebe-se que os enredos das crianças são bastante pautados em situações que envolvem super-heróis, príncipes, princesas, reis, rainhas e castelos. Considerando que as crianças criam com base em realidades conhecidas, é possível inferir a prevalência do acesso das crianças às histórias e repertórios relacionados ao universo dos super-heróis e contos de fadas.

A professora levou as crianças para brincarem no parque da escola. Mas, antes eles pegaram alguns colares de miçanga da brincadeira do dia anterior e colocaram na cabeça.

Superman: Eu sou um rei.

No parquinho eles brincavam sempre com os colares na cabeça. Alguns faziam de conta que eram princesas, príncipes e reis. Professora Lavinha:

Superman, você é um príncipe?

Superman: Não, eu sou o rei.

Professora Lavinha: Então tá, vossa majestade.

Enquanto se divertiam subindo e descendo nos brinquedos, as crianças aproveitavam para fazer dramatizações e criar representações, fazendo de conta que estavam no castelo, que iam de avião, de carro e de ônibus

(Diário de campo, dia 15/08/2019, às 9h10min.)

Se o universo fantástico (irreal) interessa às crianças, a exploração da vida concreta também lhes chama muito a atenção; na cena transcrita acima, as crianças aproveitaram a situação fantástica para explorar o uso de meios de transporte da vida real: o avião, o carro e o ônibus. A narrativa abaixo decorre de uma situação iniciada pelas próprias crianças quando a professora as levou para brincar no parque. As crianças se apoiam em personagens de filmes para recriar e fazer parte, com mais efetividade, da vida real; elas se envolvem com as relações do âmbito doméstico e familiar.

Belinha: Espera o colega amarrar o sapato para você começar a brincadeira.

Apontando os colegas começam a definir os papéis que cada um vai representar.

Tutelinha: Você é o jacaré, você é a mulher de ferro, eu sou a Frozen.

Aninha: Eu sou a mamãe Frozen e Gabriel você vai fazer o papai, o menino ferro. Aqui é o nosso castelo.

Tutelinha: Fecha a porta! Vamos! Uni bula, bula, Unidas fechar todas as portas! Encantamento de gelo, ativar!

Doutora Ariel: Vê, o meu tênis come terra!

Tutelinha: Mira, você vai fazer quem?

Belinha: Ela é Ariel.

Doutora Ariel: Eu posso fazer Ariel.

Tutelinha: Mas Ariel fica debaixo da água. Ela não pode fazer.

Doutora Ariel: Eu posso fazer sim, Ariel converte em humana.

Assim as meninas resolvem o problema, mas a conversa continua:

Tutelinha: Mãe eu quero suquinho, pega a garrafa do suquinho, já compramos?

Aninha: Sim, já compramos.

Tutelinha: Pode me dar um copo?

Aninha: Sim, sua mamãe vai lhe dar um copo.

Assim dividem o suco enquanto brincam.

Tutelinha: Eu sou bebê posso tomar tutelo.

Aninha: Não toma tudo, pero se você tomar tudo e vai estar mui gorda.

Tutelinha: Mentirosa, você não é bebê, não pode tomar na teta

Aninha: Eu tenho seis.

Superman: Eu sou Jacaré, vou pegar vocês.

Doutora: Nós somos as poderosas não pode pegar nós.

Emília: Eu tenho sim, tia e eu não tenho 5?

Aninha: Você é grande.

Emília: Eu estou fingindo que sou um bebê.

Tutelinha: Toma dinheiro você está esquecendo o dinheiro, vai comprar o meu tutelo.

Aninha: Mas, o jacaré pode te pegar.

Tutelinha: O Jacaré não pode me pegar, porque ele não pode sair da água e eu estou congelada.

Superman: Tia mira, o passarinho ele é mui lindo! Vamos subir no castelo? (Diário de campo, dia 09/09/2019, às 7h.30min.).

O Superman adora passarinhos e outros bichos; neste dia, no parque, ele observou que um passarinho pousou em cima da cerca e, então, resolveu subir no castelo para conseguir um bom ângulo e olhar melhor o pássaro; observar a natureza, especialmente as aves, era algo que despertava o interesse de Superman; ele sempre chamava as amigas para compartilharem do momento de observação. Nesse dia, especificamente, Tutelinha brincou de fazer de conta que usava um binóculo para ver o passarinho.

A seguir consta o jogo de médico e paciente que foi organizado pelas crianças. Novamente, percebe-se a centralidade dos materiais e instrumentos para incitar os desejos dos pequenos. Esperar, controlar a vontade, combinar e seguir regras, compartilhar, etc., eram atitudes vivenciadas voluntariamente pelas crianças que, entretidas, não desistiam da

brincadeira. Pode-se dizer que ao lidarem com materiais que davam mais suporte para explorar o mundo real e as relações sociais, as crianças desenvolviam discussões e enredos mais complexos, demonstrando interesse mais duradouro na atividade.

Doutora Ariel: Eu sou médica, deixa eu ver sua boca, tem uma sujeirinha no seu dente, vou escovar depois e não pode esquecer de vacinar.
Tutelinha deita a boneca no chão, Doutora pega a tesoura de plástico e faz que está cortando a roupa da criança.
Tutelinha beija a boneca: Bonita! Se deita com ela Liza. Ela é demais!
Liza: Esse é para fazer o quê?
Doutora Ariel: Deita ela, eu sou doutora.
Liza: Aqui, nesta mesa?
Doutora Ariel: Preste atenção, toma isso, vai, abre a boca,
As colegas se aglomeram em volta da Doutora Ariel.
Doutora Ariel: Sai de cima, vai sentar, depois chama o próximo
Alerkina: Eu posso ficar? Eu sou amiga dela.
Doutora Ariel: Corta a barriga dela.
Alerkina: Nós estamos brincando de médico.
As crianças esperam sentadas na cadeira,
Tutelinha: Mas, eu tô com a boneca, já posso entrar?
Doutora Ariel: Vai sentar você, depois, você é a próxima - próxima!
Letícia quer entrar.
Tutelinha: Mas eu sou a próxima.
Frozen está deitada na mesa e a Doutora continua a examinar.
Doutora Ariel: Tira a língua.
Alerkina: Vou escutar o coração dela (risos).
Doutora Ariel: Fica quieta, preciso de silêncio - tia, me deixa olhar você?
Abre a boca, seu dente tá ruim, tá preto. Na sua língua está azul.
Professora Elis: Viu Doutora Ariel, é porque eu chupei pirulito.
Doutora Ariel: Minha vez agora; vou arrumar os instrumentos... (Diário de campo, dia 21/08/2019, às 10h15min.).

A professora Elis também destaca a importância das condições materiais para incitar o desejo das crianças pela vida na escola; segundo a professora, “para a criança brincar, tem de ter coisas que ela possa manusear, que ela possa ver, que ela possa sentir, tocar, pegar”; além dos materiais, a professora considera que é preciso que a criança tenha “liberdade para ser criadora” (Elis, 2019).

No período de observações, ficou claro que o dia da brincadeira de papéis era muito esperado pelas crianças; em certa ocasião, Elis organizou a sala para as meninas e os meninos brincarem de salão de beleza; no desenrolar da brincadeira ficou claro o empolgamento das crianças pelo fato de terem liberdade para lidar com os materiais, para sugerir e criar ações. Nesta atividade a aluna utilizou a câmera fotográfica do celular da professora.

Professora Elis: Eu vou ser a manicure, nós vamos pagar com as flores que catamos no pátio da escola.
Belinha: Tia me deixa tirar a foto com a câmera, depois que fizer a maquiagem e o cabelo da senhora?
Professora Elis: Sim, hoje vamos ter uma fotógrafa.
Aninha: Superman, você não pode você é guri.

Professora Elis: Pode sim, aqui guri pode fazer o que quiser. Zezinho penteia o cabelo da professora, Luí coloca os óculos para tirar a foto, Belinha é a fotógrafa, as crianças pedem para Belinha tirar foto delas, isso não foi combinado previamente (Diário de campo, dia 07/10/2019, às 9h.50min.).

Como mencionado na seção 2 desta dissertação, Vigotski (2008) postula que a atividade humana é educativa e transformadora, quando mobiliza a pessoa interna e externamente, impulsionando a sua vontade para conhecer e/ou produzir algo, modificando o eu e o mundo. Há uma relação indissociável entre atividade e motivo, pois é a satisfação das necessidades e/ou o desejo de alcançar fins interessantes, que incentivam e orientam a atividade das pessoas. Desse modo, na educação, a atividade pedagógica precisa estimular necessidades, criando motivos que incitam a criança a realizar algo no/com o grupo; o objetivo é mediar para que as crianças queiram agir e, assim, possam apropriar significados sociais. Todavia, para que a vontade – de ação e de pensamento – do educando seja mobilizada é necessário que o contexto e a mediação propiciados façam sentido, motivando os pequenos; dialeticamente, os significados sociais também são apreendidos na relação com sentidos singulares que vão sendo tecidos, uma vez que cada indivíduo assimila situações idênticas de modo diferente, o que leva a modos particulares de apropriação da consciência coletiva.

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKI, 2001a, p.465).

Pode-se dizer que a prática pedagógica sensível, atenta e capaz de afetar, ou seja, de mobilizar profunda e singularmente o outro, busca promover situações de aprendizagem que façam sentido para as crianças, visa à apropriação de significados e se preocupa com os novos sentidos que são construídos, na medida em que o sujeito se modifica na relação com as mediações.

Conforme Elkonin (1998), o curso evolutivo das brincadeiras vai dos jogos dramáticos para os jogos com regras e objetivos cada vez mais específicos, até os esportivos. O jogo protagonizado – ou jogo de papéis – é a principal forma de brincar na pré-escola. O jogo de papéis incita o interesse da criança pré-escolar pelas diferentes formas de vida e modos de agir no mundo; também é um meio para a criança trabalhar tensões advindas do seu desejo

tanto por fazer coisas que estão além das suas possibilidades atuais quanto por entender papéis sociais pertencentes ao mundo adulto ou a outras culturas. Atuando no jogo protagonizado e seguindo regras referentes aos significados do enredo que é dramatizado, a criança aprende a dirigir o próprio comportamento e vivencia a atividade do pensamento planejador, devido aos rearranjos que são feitos na história que embasa a brincadeira; No jogo de papéis, as crianças também aprendem significados relativos aos saberes e aos afetos e têm possibilidades para reelaborar – complexificar e modificar – os sentidos que elabora sobre o mundo e sobre si.

Elkonin (1987) explicita que o teatro, esporte, dança, música etc., procedendo dos fenômenos lúdicos, os substituem nos graus superiores de cultura. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o jogo de papéis propicia vivências cujas qualidades estéticas são garantidas, na medida em que o processo afeta a criança e a mobiliza a querer pensar, agir, controlar, combinar, simbolizar e criar; as crianças ultrapassam os limites da realidade, conseguem se colocar em funções e papéis que abrem seus horizontes para mais significações e vislumbram novas possibilidades: fins cada vez mais sofisticados para as condutas individuais e coletivas; considerações e interpretações diferentes para a vida pessoal e comunitária. O potencial estético do jogo dramatizado culmina na ação que vislumbra um fim novo, abarcando novas formas de ser, pensar, agir, sentir e significar.

O principal fundamento das qualidades estéticas das vivências com jogo protagonizado, tal como observado no pré-encantado, foi a dialética entre significado social e sentido pessoal; os jogos de papéis foram vivências capazes de mobilizar motivos e sentidos para a ação; também possibilitaram uma forma de lirismo (de ação poética): apreensões, ou reformulações, de significados sociais, bem como a revisão dos sentidos pessoais sobre si, sobre os outros e acerca das relações, ações, manifestações, objetos, etc. que compõem a cultura. Por exemplo, Doutora Ariel se projeta como médica, como alguém que detém conhecimentos e, por isso, é capaz de ajudar as crianças e as suas famílias; Zezinho entra em um contexto brincante que enfrenta – e quiçá contribui para re-significar – falas e ações do cotidiano que, muitas vezes, segregam os gêneros; no parque, as crianças vislumbram reinos (cidades) diferentes e se veem capazes de dirigir veículos de diferentes tipos.

Para além do jogo de papéis, outras brincadeiras também estavam presentes no cotidiano das crianças, como jogos coletivos com regras que geralmente eram organizados pela professora Elis, mas, sempre que tinham espaço, as crianças criavam outras regras. No período de observação foram presenciadas as seguintes brincadeiras: empinar pipa, jogar peteca, fazer mímica, jogar bingo, jogar baralho (adaptado), brincar de pique alto/pique baixo,

estátua, seu lobo, amarelinha, dominós, passa o anel e pega varetas com os lápis de cores. Foram presenciadas brincadeiras de roda e as brincadeiras musicais: dona aririnha, a história da cobra, a história de um jacaré.

De modo geral, as crianças disseram que o que tem de bom na escola e que, portanto, não pode faltar na escola é brincadeira: brincar com boneca, com bola, com peteca, de correr, de pega-pega, de esconde-esconde, com carrinho, com barquinho, no pula-pula, na piscina de bolinha, de fazer casinha, de desenhar e pintar.

Boneca Aninha (pesquisadora): O que é gostoso na escola, o que é legal e bacana de fazer na escola? O que é que vocês gostam na escola?

Belinha: Brincar!

Boneca: Então vocês gostam de brincar?

Felipe: sim! [...].

Belinha: De pega-pega.

Aninha: Brincamos de boneca.

Felipe: Esconde-esconde.

Belinha: E... parquinho [...].

Belinha: Pra fazer casinha.

Superman: Uma casinha muito grande!

Aninha: Para brincar com bola.

Belinha: Peteca.

Emília: Barquinho!

Aninha: Para brincar no pula-pula [...].

Belinha: Pra fazer bolo de chocolate.

Belinha: Eu gosto de desenhar no quadro, eu gosto de cantar [...].

Eduardo: Tem parquinho também.

Dudu: Tem parquinho, que legal, eu gosto de parquinho!

Eduardo: Tem escorregador, tem bola, tem física [...].

Frozen: Cantar, um gatinho brinca com a gente.

Alerkina: Tem um gatinho que brinca [...].

Boneca Aninha (pesquisadora): Tudo isso?

Crianças: Sim!

Aninha: É que todo mundo que estuda na escola é criança.

(Gravação de voz, dia 23/10/2019 7h45min.)

Conversar por meio do registro fotográfico foi uma vivência que apaixonou as crianças; registrando o presente, os pequenos puderam, também, conversar sobre algo que é passado, mobilizando funções psicológicas, formando e expressando sentidos sobre a vida e sobre si mesmos e, conseqüentemente, evidenciando para o meio social o que lhes sensibiliza, motiva e por quê. O parquinho e outros espaços em que costumam brincar foram as principais escolhas das crianças para os seus registros fotográficos.

Pesquisadora: Qual a sua preferida?

Liza: A do parquinho.

Pesquisadora: Por quê?

Liza: Eu gosto de balançar.

Mulher Maravilha: Alerkina está no castelo (gaiola do parquinho) (Diário de campo, 04/11/2019 às 7h.30min)

Emília: Já sei, vamos naquele lugar onde brincamos de pique alto?

Frozen: O vermelho é o meu.

Emília: O meu é o branco.

Branca de Neve: Aquele é o banco da titia.

Frozen: Mas é de brincadeira, não é de verdade. Vamos lá no parquinho?

Branca de Neve: Vou tirar a foto daqui, tem criança lá (Diário de campo, dia 04/11/2019, às 9h.30min.).

Fotografia 1 – Gaiola no parque.



Fonte: Luí, 2019.

Fotografia 2 - Túnel no parque.



Fonte: Doutora Ariel, 2019.

Fotografia 3 - Gangorra



Fonte: Felipe, 2019.

O boneco Caio, que é envolvido em brincadeiras, também foi escolhido para fotos; em outras salas – como a de coordenação e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) – as crianças fotografaram bambolês, bichinhos e um bilboquê, ou seja, chamou-lhes a atenção os materiais para brincadeiras.

Fotografia 4 – Boneco Caio



Fonte: Felipe, 2019.

Fotografia 5 – Bambolês outra sala



Fonte: Eduardo, 2019

Fotografias 6 e 7 – Brinquedos da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)



Fonte Zezinho, 2019



Fonte: Emília

No espaço externo, as crianças também se interessaram por registrar os próprios movimentos: andando, balançando, subindo escadas, etc. Fazendo referência às atividades de

movimento de que tanto gostam, as crianças pareciam querer mostrar que aprendem explorando os espaços e usando o corpo, e, ainda, que o movimento é parte indispensável das brincadeiras que lhes possibilitam mais aprendizagens, desenvolvimentos e conscientizações acerca das próprias condições (do eu que se constitui); Eduardo justificou o seu pedido para um colega o fotografar subindo em uma árvore: “eu subi bem grande na árvore, porque eu consigo, eu e Superman” (OLIVEIRA, excerto do diário de campo, 2019).

Fotografia 8 – Andando.



Fonte: Belinha, 2019.

Fotografia 9 – Correndo.



Fonte: Superman, 2019.

Na sequência há a descrição de três jogos/brincadeiras propostos pela professora. No jogo com a peteca e na brincadeira de procurar o boneco Caio, foi nítida a animação por parte das crianças, talvez pelo fato de utilizarem mais o corpo e o espaço, que lhes serviram como meios propulsores para estimular necessidades, interesses e, por consequência, motivos para a ação e para a expressão; nota-se que na brincadeira de procurar o macaquinho Caio a escrita estava presente, pois as crianças, juntamente com as professoras, tinham que ler e interpretar pistas; incorporada no brinquedo, a escrita se tornou um elemento que todos desejavam compreender.

Ao término da confecção das petecas as crianças queriam brincar com as suas petecas:

Professora Lavinha: Vamos brincar lá fora, o dia está ótimo para jogar petecas.

Professora Elis: O que vocês acham crianças, vamos lá fora para aprender a jogar peteca?

Lá fora a professora Lavinha ensinou as crianças como jogar.

Professora Lavinha: Pega em cima e bate bem forte embaixo aí olha só, ela vai bem longe, você pode jogar sozinho ou com o coleguinha. Vocês entenderam?

Crianças: Sim.

Professora Elis: Mas cada um vai se responsabilizar pela sua peteca e cuidado para não cair e se machucar.

As crianças brincaram e se divertiram bastante, jogavam para cima, corriam e apanhavam.

Doutora Ariel: É assim, você tem que socar assim, pega aqui e bate assim!

Letícia: A minha não vai.

Aninha: Você está jogando errado, tem que bater bem forte.

Letícia: Tia, joga a minha.

Pesquisadora: Vou jogar, mas, você tem que pegar.

Superman e Eduardo jogaram e inventaram uma nova regra, trocavam de petecas enquanto um jogava para o outro. Quando jogavam as petecas corriam para pegar, para depois trocarem de novo (Diário de campo, dia 12/08/2019, às 8h20min.).

Professora Elis: Espere um pouco, o Caio quer me contar uma coisa, ele está dizendo que quer brincar com vocês de pique esconde, vocês querem?

Crianças: Sim.

Professora Elis: Então vai ser assim, a tia Fran (pesquisadora) vai com o Caio porque ele não conhece a escola direito, eles vão escolher um lugar para o Caio se esconder e depois vocês vão ter que encontrar o Caio.

Belinha preocupada: E se a gente não encontrar mais o Caio?

Professora Elis: Não se preocupem, nós vamos encontrar o Caio.

Pesquisadora volta sem o Caio: Pronto, o Caio já se escondeu, ele deixou este bilhete que tem uma pista de onde ele está.

Professora Elis: Aqui tá escrito assim, eu estou em um lugar feito com caixas de leite. Onde será que é este lugar?

Eduardo: É na casinha que está construindo lá no parquinho, vamos lá.

As crianças correm em direção a casinha.

Superman: Você viu o nosso amigo, Caio, ele é um macaquinho muito fofinho.

Professora construindo a casinha de caixa de leite: Sim, ele passou agorinha por aqui e deixou este recadinho pra vocês.

Professora Elis: O que será que ele escreveu, vamos ver? Eu estou em um lugar que vocês fazem as refeições de vocês, aqui é muito legal e o cheirinho é bem gostoso.

Alerkina: Já sei, é o refeitório.

Crianças: Vamos lá! (correm até lá).

Eduardo: Você viu um boneco, ele é um macaquinho.

Superman: É nosso amigo Caio.

As moças da cozinha: Sim, ele passou por aqui, comeu um prato cheio e foi embora, ah, deixou isto aqui pra vocês.

Professora Elis: Oi crianças, eu esperei vocês aqui, mas, como demoraram, eu fui para um lugar aqui da escola onde a professora Elis gosta de ficar estudando e preparando a aula de vocês.

Belinha: É na sala dos professores, vamos logo, se não ele vai fugir de lá.

Entram eufóricos na sala dos professores.

Luí: Ai, ele fugiu de novo!

Coordenadora: Não pessoal, ele deve ter ido pra outro lugar, porque ele deixou recadinho pra vocês, olha aqui este bilhetinho.

Professora Elis: Agora eu estou em um lugar onde eu posso fazer a coisa que eu mais gosto, ler livros de histórias, já sabem que lugar este?

Crianças: Sim, na biblioteca

Belinha: Vamos logo!

Belinha chegou na frente e de longe já viu o Caio, sentado na mesa lendo o livro de história.

Belinha: Achei o danado.

Superman: Seu fujão!

Professora Elis: Agora vamos pra sala, precisamos nos preparar para saída, amanhã registraremos a nossa aventura com o Caio.

Belinha conversa com Caio: Hum, seu sapequinha, você não vai mais fugir de mim. (Diário de campo, dia 29/10/2019, às 8h. 20min.)

O jogo de bingo com os nomes das crianças, o qual remete a um jogo com regras mais específicas, tarefas fixas e alcance de objetivos mais regulados foi uma situação mais controlada; diferentemente das outras duas brincadeiras, o envolvimento das crianças foi menor; houve mais intervenção da professora Elis no sentido de regular o comportamento dos pequenos, de tentar organizar o jogo; por parte das crianças houve certa dispersão e expressão de frustração. Nos jogos com regras e objetivos específicos, o motivo principal da atividade lúdica é atingir certo resultado por meio de determinado desempenho; algumas crianças pareceram deixar claro que, com seus cinco anos, vivenciam um momento do desenvolvimento cujos sentidos e ações (internas e externas) são mais mobilizados por meio de atividades em que os próprios processos são metas a serem plenamente vivenciadas. Talvez o bingo precisasse ser reformulado com vistas a se tornar uma brincadeira mais capaz de levar os pequenos a mobilizarem sentidos e a vislumbrarem motivos para a ação.

No jogo dos nomes (bingo) a professora Elis trouxe uma caixa com cartelas do bingo com as letras dos nomes das crianças.

Professora Elis: Ganha quem preencher primeiro as letras dos nomes, quem quer brincar de bingo?

As crianças topam e a brincadeira começa.

Professora Elis: Cada criança tem que pegar uma cartela com o seu nome, somente quem eu chamar, vai procurar o seu nome e se sentar novamente

Felipe se levanta sem a professora chamar.

Professora Elis: Não Felipe, ainda não chegou a sua vez!

Felipe fica pertinho observando as crianças; elas identificam o nome e pegam a cartela

Felipe: Já tá na hora tia? Eu já posso pegar?

Professora Elis: Sim, é sua vez, agora pode pegar.

Felipe: Olha, aqui está escrito meu nome Felipe Antônio.

Pesquisadora: Mas está escrito só Felipe e a letra A

Felipe: Então escreve, Antônio para mim. Escreveu? Onde você escreveu?

Pesquisadora: Aqui, depois do Felipe

Felipe anda pela sala e quer pegar mais ficha, a professora disse: mas o que é isso vai pro seu lugar! Ele vai para debaixo da mesa.

Luí: O Felipe tá embaixo da mesa.

Professora Elis: Deixa ele, quando começar o jogo, vai querer voltar para a mesa.

Professora Elis: Agora eu vou pedir para vocês contarem quantas letras têm na cartela de vocês.

Belinha: O meu é 7.

Bebê está olhando para cima.

Zezinho conta as letras em libras, a professora abre o armário e ele corre fazendo sinal que quer um Ratinho, faz cara de medo,

Professora Elis: Já sei você quer o ratinho né? Pegue e vá se sentar.

Professora Lavinha fala com ele em libras.

Professora Elis: Eu vou dar um pedaço de crepom para cada um fazer bolinhas para marcar as letras do bingo.

As crianças fazem as bolinhas;

Professora Elis: Todos já fizeram?

*Aninha: Está faltando uma letra para mim.
A professora começa o bingo, mas
Frozen: Espera aí tia, ainda falta.
Superman: Eu falto 3.
Doutora colocou as bolinhas na cartela.
Doutora: É assim que é pra fazer.
Pesquisadora: Sim, mas tem que esperar a professora falar a letra e depois marcar.
Superman: Ganhei tia!
Professora Elis: Vamos verificar se você marcou tudo certinho, agora você vai receber um palito colorido.
Bebê: Ganhei também!
Frozen: Eu não ganhei, tia!
Professora Elis: Não tem problema, na outra vez você ganha
Frozen: Tia, pode colar as bolinhas no papel?
Professora Elis: Sim, pegue a cola no armário, sim? (Diário de campo, dia 16/09/2019, 7h30min.).*

Se a brincadeira é a vivência mais imprescindível na escola, a que mais motiva estímulos, necessidades e, subsequentemente, a criação de significados e de sentidos; as crianças também mencionam que na escola há tarefa, evidenciando, no entanto, que suas execuções, geralmente não provocam motivos, necessidades, significados e sentidos. Para os pequenos, a palavra tarefa está relacionada às pinturas de desenhos prontos, ao fazer letras e ao aprender o alfabeto. As poucas menções à palavra tarefa não é expressa com entusiasmo; é colocada quase como um aviso para o personagem Dudu saber que na escola tem muita coisa boa, mas, em contrapartida, ele terá que fazer tarefa, terá que aprender o “abecedário” e terá que obedecer sendo que obediência é involuntária nos momentos das atividades mecânicas.

*Boneca Aninha (pesquisadora): Que mais que vocês gostam de fazer na escola?
Superman: Eu vou fazer uma tarefa.
Boneca Aninha (pesquisadora): É? Que tarefa vocês gostam de fazer na escola?
Belinha: Flores.
Felipe: Uma baleia.
Emília: Baleia?
Boneca Aninha (pesquisadora): Tem baleia na escola?
Luí: Não.
Aninha: Mas tem tarefa. (Gravação de voz, dia 23/10/2019 7h45min.).*

Frozen: Chito! Eu vou contar uma coisa pra eles, tem abecedário pra aprender (Gravação de voz, dia 23/10/2019, 8h.25min.).

*Frozen: Tem criança que não obedece! E não obedece, não obedece! Você não obedece.
Dudu: Quem, eu?
Frozen: Sim, tem que obedecer! (risos) [...] (Gravação de voz, dia 23/10/2019 7h.50min.).*

A professora Elis (2019) justifica a presença das atividades de folhinha xerocada/impresa, especialmente as que objetivam o reconhecimento das letras, abordando a tensão entre as expectativas das professoras da educação infantil e as das professoras do ensino fundamental; segundo Elis (2019), “aquela criança que vai para primeira série, o professor quer ele sabendo todas as letras, já copiando, já tirando do quadro [...] E ela não vai sair completa nesse sentido, ela pode sair com base pra começar a fazer essas atividades”. Vale mencionar, mesmo brevemente, as condições de trabalho e de formação continuada em serviço da professora Elis; no sistema educacional do município em questão há vários gestores que valorizam – e até cobram trabalhos ligados a – ideais economicistas, mensuracionistas, importando, portanto, a memorização ou o treino de algumas competências, sem reflexões sobre o fomento da discriminação, da exclusão e de uma formação que não promove o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades. O comprometimento e a responsabilidade percebidos na prática pedagógica da professora Elis são, de alguma forma e em alguma medida, constantemente afligidos por tais discursos e exigências.

A partir dessas situações descritas, pode-se depreender que a relação dialética entre o sentido – gerado pelo cruzamento do motivo provocador da atividade e o fim a ser conquistado – e os significados compartilhados – que, por sua vez, fomentam a renovação dos sentidos formulados sobre o eu e o meio – é fundamento imprescindível para garantir a qualidade estética das vivências. A brincadeira, em especial o jogo de papéis, é atividade que abarca tal fundamento pois, conforme Vigotski (2008, p. 28), “a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas”.

O interesse das crianças – inclusive o interesse pela percepção, pela imaginação e pela criação – é mobilizado pela relação entre o significado social e o sentido pessoal; no caso do jogo de papéis, é no processo da atividade que as crianças são incitadas a – e aprendem a – imaginar e criar, o que reforça o potencial estético do jogo: o seu papel mediador, ao ser via para promover conhecimentos, reelaborações internas e mobilizar funções psicológicas essenciais à atividade poética.

Em relação à imaginação, a primeira consideração é a de que a criança não imagina para jogar, mas no processo de jogo ela imagina. Essa compreensão rompe com a lógica segundo a qual a imaginação é premissa para o desenvolvimento do jogo. Como se sustenta esta afirmação? A partir da compreensão de que a consciência é formada historicamente, ou seja, a imaginação como uma das funções psicológicas superiores é constituída

historicamente. Não se trata de primeiro imaginar para depois jogar, pelo contrário, ao jogar, a criança desenvolve sua imaginação (NASCIMENTO; ARAÚJO, MIGUEIS, 2009, p. 296-297).

“A compreensão adequada e científica da educação das crianças não é inculcar artificialmente, de fora, os ideais, sentimentos ou estados de espírito alheios”, afirma Vigotski (2014, p. 87). No processo da vivência educativa – como pode ocorrer nos jogos das crianças pré-escolares – há mobilização, sensibilização, significação e complexificação nos modos pessoais de sentir e compreender a vida. Por isso, o vínculo entre estímulo-motivo e significado social-sentido pessoal é fundamento *sine qua non* da vivência capaz de garantir a qualidade estética das vivências, de promover a formação estética e impulsionar o desenvolvimento da personalidade na forma mais elaborada.

3.3 A unidade afeto e cognição como fundamento que delinea a qualidade estética da vivência. “*Molongo quer saber: o que no planeta é bom? Amar!*”!

Segundo Pino (2006), o afeto na perspectiva histórico-cultural de Vigotski pode ser compreendido como sensibilidade cultural e, portanto, humana; em outras palavras, todos os animais têm sensações – sentem – mas o ser humano, em meio às interações sociais, produz modos de sentir carregados de significados e de sentidos; o afeto é, portanto, o sentimento enquanto sensação e emoção (reação emocional, a qual é uma manifestação orgânica) modificados e qualificados por meio de significados sociais e sentidos pessoais.

Comentando sobre o estado emocional do atleta no jogo de tênis, Pino reporta-se à explosão emocional, manifestada por gestos, gritos e berros, que resulta do sentir que o contexto do jogo traz e aponta que, nesse momento, “[...] esse sentir, essa percepção do significado que está em jogo não são facilmente controláveis [...]. Por quê? Porque, nesse momento, é todo o ser orgânico que está envolvido na ação”. (PINO, anotações da arguição durante exame de qualificação de doutorado, em 2000). O autor retoma aqui uma ideia defendida também por Wallon (1995) para quem a emoção pode obnubilar a atividade representativa. Nesse contexto, o sentir refere-se à significação/modo de conceber o jogo pelo atleta (OLIVEIRA, 2015, p. 386).

Pino nos aponta que um veio de reflexão frutífero é aquele em que o afetivo é abordado no contexto das relações humanas, produções social e histórica inscritas na materialidade que nos constitui como humanos. Materialidade que, em si, pode abrigar estados de bem-estar ou de mal-estar; mas que, orientada para e pelo outro, por meio do signo, transmuta, significa, pode produzir alegria ou tristeza, amor ou ódio – ou, também, profunda saudade (OLIVEIRA, 2015, p. 388).

É possível pensar, por um lado, que as pessoas mais experientes – na escola, os professores – têm a responsabilidade de apresentar para os sujeitos mais novos as diferentes formas humanas de relacionamento e, igualmente, os modos variados de sentir, perceber e significar os acontecimentos da vida. Para Vigotski (2003b, p. 234), a vivência estética é aquela que possibilita a ampliação da consciência, possibilitando novas direções, fazendo com que “o mundo seja visto com outros olhos”; nessa perspectiva, pode-se inferir que na medida em que as práticas propiciam a ampliação da consciência sobre as relações humanas e sobre as maneiras de sentir e significar o mundo – em suas nuances e suas particularidades – há qualidades estéticas que perpassam todo o processo da vivência; pode-se dizer, ainda, que além da relação entre estímulo-motivo e significado social-sentido pessoal, outro fundamento capaz de garantir a qualidade estética da vivência é a unidade afeto-cognição.

Chamaram a atenção, no período de observação participante, as trocas de cuidado e de carinho que compuseram momentos das relações intersubjetivas entre professora e crianças. A professora Elis assumia a dimensão do cuidado como especificidade da educação das crianças pequenas; por isso, ensinar sobre os afetos humanos foi um objetivo do seu trabalho. Nas situações a seguir verificam-se atos que envolvem o olhar cuidadoso, o socorro imediato à necessidade da criança, a consideração da dor da criança, o diálogo carinhoso com a criança, a qual também expressa afeição pela professora.

Professora Elis: Você tá triste Doutora Ariel? Venha pegar sua ficha.

Doutora Ariel: É que a minha mãe não quis deixar eu trazer meu biscoitinho.

Professora Elis (abraçando-a): Mais tarde quando você chegar em casa você vai comer o seu biscoitinho, agora vamos brincar de bingo, olha sua cartela.

Doutora Ariel, sorriu e volta para sua mesa (Diário de campo, dia 16/09/2019, 7h30min.).

Aninha foi ao banheiro para limpar o nariz e chora no banheiro assustada porque está saindo sangue do nariz. Um funcionário veio de lá avisar pra professora que Aninha estava chorando no banheiro; a professora correu para ajudar a criança.

Professora Elis (abraça Aninha): Você está assim porque o tempo está seco, isso acontece com o meu filho também, não se preocupe que vai passar (Diário de campo, dia 19/09/2019, às 07h15min).

Felipe: Eu fiz um desenho na folha, é você professora

Professora Elis: Está lindo! (abraça o Felipe). Eu fiquei linda neste desenho! Felipe: Espera que eu ainda vou pintar, vou pegar os lápis, agora escolhe uma, o que você quer?

Professora Elis: O que mais gosto, eu acho que meu cabelo é vermelho, eu gosto muito de vermelho, é vermelho

Felipe pega no cabelo da professora: É vermelho, vai ficar bom. E a roupa eu vou pintar com o laranja. Pronto, agora eu vou guardar na sua bolsa.

Professor Elis: Mas e o nome? Tem que escrever o seu nome pra eu saber que é seu.

Felipe: Está bem, vou escrever. Agora vou dobrar e colocar na bolsa de titia.

Superman sai da sala correndo e volta com um copo com água para professora.

Professora Elis: Obrigada meu Rei! (Diário de campo, dia 07/10/2019, às 7h.50min.)

Nos registros fotográficos foi bastante evidente a motivação das crianças em tirar fotos de adultos, talvez com os quais mantinham (e aprendiam) mais (sobre as) relações afetivas; várias crianças quiseram tirar foto do professor de educação física, das professoras Elis e Lavinha; também houve fotos de outros(as) profissionais.

Aninha: Olha o professor de física; queremos tirar fotos do senhor (Diário de campo, dia 30/10/2019, às 8h. 15min.).

Essas situações ilustram a noção de que as vivências de cuidado e de afeto acessadas na escola e em outros espaços sociais – e que também são relações sociais reproduzidas nas brincadeiras de papéis – tocam as crianças singularmente; assim, contribuem para o acesso a novas formas de consciência e para a criação do novo: novos sentidos, novos significados, novos saberes. Pode-se dizer que são atos estéticos e artísticos, na medida em que são (re)criados na própria ação das crianças.

Superman estava passando quando avistou o professor de educação física sentado na sala de espera do dentista da escola; então o menino parou e pôs a mão na testa do professor:

Superman: Você está doente?

O professor: Não.

Superman: Você vai ao dentista?

O professor: Sim.

Superman: Por que está doendo o seu dente?

Professor: Sim, está doendo, vou arrancar.

Superman: E quando você vai pra minha sala?

Professor: Depois de amanhã.

Superman: Está bem! O doutor vai curar o seu dente, Ok? Tchau! (Diário de campo, dia 17/09/2019, às 9h25min.)

A brincadeira musical para compor foi a terceira atividade que formou o processo de pesquisa voltado para a conversa com as crianças; como mencionado na Introdução (subseção 1.4), nas duas primeiras situações (história para completar e fotografias tiradas pelas crianças) foram construídas situações significativas, capazes de incitar o desejo das crianças de falar sobre a escola – mais precisamente, sobre o que elas consideram bom, legal, curioso,

interessante, desafiador e imprescindível para a vida na escola. Com essa terceira situação musical, buscou-se saber, na opinião dos pequenos, o que é imprescindível para a vida de modo geral – para a vida no “planeta” – isto é, para além dos muros da escola.

Ao chegarem no grupo Pré-encantado, Aninha e Dudu apresentaram o seu novo amigo às crianças: o Molongo! Mas quem é o Molongo? Molongo é um amigo diferente e muito legal, que acabou de chegar ao Planeta Terra. Aninha e Dudu explicaram para as crianças que Molongo veio de muito longe, de outro planeta, lá da galáxia. Molongo ficou curioso com a Terra e queria saber o que é bom e legal de fazer aqui, no nosso planeta. Dudu e Aninha propuseram às crianças cantar e dançar com o Molongo, completando a letra de uma música, em meio à qual elas diriam tudo o que ele pode conhecer e fazer de bom no Planeta Terra.

O Molongo, materializado em um brinquedo sonoro, andou de mão em mão para que as crianças o explorassem. Depois, foi feita uma roda para a brincadeira musical; nas primeiras rodadas, exploraram a canção e a completaram; depois, as crianças cantaram a canção que ajudaram a compor, utilizando os instrumentos da sala, brincando de gesticular e imitar as ações que elas mesmas falaram acerca do que Molongo faria de bom na Terra.

Sobre o que Molongo faria de bom na Terra, as crianças citaram: brincar, correr, cantar, estudar, ler um livro, comer um bolo de chocolate, brincar de esconde-esconde, dançar, ouvir/brincar de Patati-Patatá, brincar de pique alto, jogar bola e fotografar. No entanto, Doutora Ariel apresenta para Molongo uma vivência que exprime o que de melhor elaboramos na Terra: amar! A menina de cinco anos mostra que o amor – fazer as coisas com amor, acolher o outro com amor, relacionar-se com amor, etc. – é uma vivência imprescindível nas escolas de educação infantil e, mesmo no mundo, tocando cada um/uma particularmente, provocando emoções e ligações imaginárias, possibilitando a construção de saberes e de novos afetos, viabilizando a criação de sentidos e significados mais alargados sobre o mundo e sobre a própria identidade (para acessar a composição ver: <https://youtu.be/ar0CojTTkdE>).

Aninha menina: Brincar.

Eduardo: De correr.

Liza: De cantar.

Belinha: Estudar.

Fran: De ler um livro.

Doutora Ariel: De amar!

Superman: De comer um bolo de chocolate.

Frozen: De esconde-esconde.

Felipe (fala no ouvido do Bebê): Fala escola.

Bebê: Patati, Patatá

Professora Elis: Patati e Patatá, aqueles palhaços que passa na televisão?

Bebê: Hum rum

Mulher Maravilha: Eu não sei.

As crianças falam coisas para ela falar.

Aninha: Eu sei o que ela gosta, de panelinha.

Mas, ela caba falando: É pique alto.

Letícia: De dançar.

Luí: De jogar bola.

Alerkina: De tirar uma foto.

Boneca Aninha: Então vocês acham que o nosso amigo Molongo vai gostar de tudo isso?

Superman: E vai gostar de uma corridinha também.

(Diário de campo, dia 11/11/2019 às 7h.30min.).

Para concluir as atividades da etapa da pesquisa de campo – especialmente os procedimentos que envolveram as conversas com as crianças – um novo desafio muito divertido foi proposto e, também, uma linda festa de despedida. Dudu e Aninha (personagens) voltaram à pré-escola junto com Molongo; eles apresentaram às crianças uma caixa cheia de materiais de sucatas, com fitas, canetas hidrográficas, tintas de várias cores, bolinhas de desodorante *rool on*, palitos, pincéis e outros materiais. O objetivo foi que cada criança criasse o seu próprio boneco Molongo (a única ajuda do adulto foi para prender a cabeça do Molongo com elástico). Após a oficina de Molongos, deixamos os bonecos secando e as crianças foram para o recreio.

Fotografias 10 – oficina confecção de Molongo



Fotografia 11 – Molongo produto final



Fonte: OLIVEIRA (2019).

Após o intervalo, a sala foi organizada para a festa com doces, balões, músicas, danças para marcar a despedida dos amigos – Aninha, Dudu, Molongo – que iriam embora junto com a pesquisadora, pois o trabalho com a pesquisa já tinha sido finalizado. Ficou combinado que cada criança levaria o seu Molongo para brincar em casa. No decorrer do trabalho de pesquisa, as relações estabelecidas também foram estéticas, contribuindo para a construção de vínculos e para a expressão das crianças e professoras. Em data posterior, quando o período de pesquisa em campo já estava finalizado, a professora Elis propôs ao grupo do pré-encantado que escrevessem/desenhassem para Dudu e Aninha; as crianças fizeram um registro (carta) gigante para ser entregue de presente para Aninha e Dudu.

Superman ficou tão envolvido com a carta que não queria ir para o lanche; voltando do intervalo ele retomou seu desenho/escrita, afirmando: “há mais coisas que necessito fazer para Aninha e Dudu” (OLIVEIRA, excerto do diário de campo, 2019).

Superman: Aqui na carta eu escrevi um regalo de navitá pra eles e a árvore.
Felipe: Vou pegar a tinta no armário para escrever na carta com tinta guache.
Ele abraça a professora Elis.
Felipe: Você é gordinha e você é cheirosa, seu perfume cheira a laranja, hum!!!
Aninha: Vou fazer uma piscina para Aninha e Dudu.
Frozen: O Dudu fez cocô.
Superman: Um passarinho, árvore de navitá, um coração, eu gosto do Dudu, e os animais, e um regalo.
Luí: Eu fiz um boneco. Eu fiz um lugar que contou e escrevi meu nome.
Doutora Ariel: Eu fiz uma borboleta e gostei dela assim.
Letícia: Eu desenhei uma mão está dizendo tchau!
Frozen: Eu fiz bananas pra Aninha e Dudu.
Bebê: O preto e o verde.
Superman explica a pintura do Bebê.
Superman: Ele tá dizendo que pintou bem assim, aí eu pintei, é uma mão.
Liza: Eu fiz uma boneca para Aninha.
Superman ficou tão envolvido com a carta que não queria nem ir para o lanche, quando chegamos ele queria continuar desenhando e logo foi retomando a carta.
Superman: Há mais coisas que necessito fazer para Aninha e Dudu (Diário de campo, dia 24/11/2019 às 8h.).

Fotografia 12 – Registro feito pelas crianças do pré-encantado para Aninha e Dudu



Fonte: OLIVEIRA (2019).

Aninha e Dudu (ou seja, os bonecos guiados pela ação da pesquisadora) estabeleceram vínculos afetivos com as crianças que, por sua vez, tiveram as suas dimensões volitivas e intelectuais impulsionadas. A centralidade das vivências – assim como da unidade afetocognição que as configuram – para propulsionar o desenvolvimento sensitivo, simbólico, abstrato, significativo, imaginativo e criativo das crianças é evidenciado na situação que segue; ao final da sua sessão de fotos, a menina Fran, de cinco anos, ouve uma música; naquele momento também estava próximo o horário do lanche das crianças do ensino

fundamental; sensibilizada – afetiva e cognitivamente – pelas possibilidades de registrar e de criar sentidos para o que a toca, a menina diz:

Fran: Espere, olha esta música, eu queria poder tirar uma foto desta música; eu queria ficar com essa câmera pra mim.

Fran: Cheirinho bom! Queria fotografar o cheirinho (Diário de campo, dia 04/11/2019, às 9h25min.).

3.4 A linguagem como fundamento que delinea a qualidade estética da vivência. “O que vocês acham da parlenda Unidunitê? Essa é muito grande, vou te ensinar outra, assim: céu, terra, 51 cada tiro mata um! Pá, pum, tchau, farinha, farofa, fora!”

A professora Elis ressalta o trabalho comunicativo que buscou fazer com todas as crianças do grupo para acolher Zezinho, com surdez; mediante um trabalho conjunto com a professora Lavinha, intérprete de libras, ela buscou incentivar o interesse de todos(as) pela língua de sinais. Pode-se dizer que, na visão da professora, aprender e usar a língua de sinais de modo mais coletivo foi um meio para propiciar vivências e relações com potencial estético junto a Zezinho, que já está participando mais das atividades e também está interagindo mais com as crianças.

Professora Elis: - as atividades no caderno dele (Zezinho) ele só fazia pra ela (professora Lavinha) e não fazia pra nós, agora ele interage conosco. Ele (Zezinho) sinaliza todos os números e eles (as outras crianças da sala) também sinalizam e reconhecem quando ele não vinha aqui na frente, porque ele não queria vir de jeito nenhum, eu comecei a chamar as crianças que sabiam em língua de sinais, aí ele viu e também queria fazer [...]. Quando as crianças da sala começaram a falar em língua de sinais, isso o estimulou a participar e interagir com as crianças. Lá no parquinho ele se sentava no balanço e ninguém chegava junto. [...] Então assim, essa redoma não fazia bem pra ele, fazia mal, [...] a professora do ano passado dizia: - você não encosta nele que ele não gosta que encoste. Então é um crescimento diário, se ele não gostava hoje ele já gosta (Diário de campo, dia 08/08/2019, às 8h30min.).

O uso da linguagem para ancorar vivências coletivas interessantes e até mesmo atos criativos, pode ser exemplificado nas situações que seguem. Na primeira, Elis faz a contação da história O Lobo não morde! A professora Lavinha faz a contação em libras. Após esse momento coletivo, Elis pergunta para as crianças se elas querem ler outras histórias, sugerindo-lhes pegar livros na caixa de leitura. As crianças pegam os livros, manuseando-os e começam a ler as histórias. Zezinho olha as histórias e passa um bom tempo conversando, trocando com os colegas em língua de sinais; em um determinado momento Zezinho desenha

no quadro uma coroa e mostra para o Superman, que prontamente diz “é um rei, vou desenhar o resto”; Superman finaliza o desenho e os meninos continuam as trocas (OLIVEIRA, 2019).

Em outra situação, as crianças estavam inventando brincadeiras enquanto a professora fazia outra atividade; o Zezinho brincava com os colegas utilizando uma cabeça do jacaré de espuma; foi um momento dialógico entre as crianças, evidenciando a voluntariedade e o ato criativo.

Ao entrar na sala do pré-encantado pela primeira vez, eu estava segurando a cabeça de um jacaré de espuma (a pedido da professora), as crianças estavam em mesas divididas em número de quatro. Zezinho, ao me ver, dirigiu-se até mim e pegou a cabeça do jacaré e, encaixando-a perfeitamente em sua cabeça, começou a brincar; ele foi até a mesa dos colegas, fazendo gestos de ataque do jacaré, produzindo sonoridades e imitando o seu ataque.

Professora Elis: Cuidado ou vai rasgar!

Zezinho (onomatopeia do jacaré) Hoar! Hoar!

As crianças ficaram todas agitadas com o jacaré e deram risadas!

Superman: Seu jacaré, venha até aqui.

Zezinho fingia atacá-lo; as crianças colocavam a mão na boca do jacaré.

Depois que brincou com os colegas, experimentando e criando uma brincadeira nova de assustá-los, realizando trocas gestuais com os colegas, ele veio e me entregou a máscara de volta, fez sinal de positivo para mim, sorrindo! (Diário de campo, dia 08/08/2019, às 7h.15min.).

A linguagem, as trocas dialógicas e as relações intersubjetivas estavam, de modo geral, presentes no grupo pré-encantado. Como mencionado, ao produzirem desenhos e outras construções em meio às manifestações artísticas, as crianças falavam, trocavam, indagavam. Nassif-Schroeder (2012, p. 78) mostra que a teoria vigotskiana considera “a fala” – ou a língua materna/primeira – “[...]como a linguagem privilegiada que possibilitará a constituição da subjetividade e o desenvolvimento do pensamento abstrato, libertando a criança da percepção imediata e do momento presente”; a pesquisadora acrescenta que Vigotski (2009) “[...]atribui extrema importância também às várias formas de arte, sobretudo pelo papel que desempenham no desenvolvimento da imaginação” do ser humano.

Com base na afirmação de Nassif-Schroeder (2012), nos estudos apresentados na seção 2, depreende-se que a linguagem é meio indispensável para apropriações que fomentarão o capital interno da criança, possibilitando a movimentação e a combinação das imagens mentais (a imaginação), a expressão, as regulações nas trocas intersubjetivas, as criações; tais processos têm qualidades estéticas, pois propiciam a complexificação da consciência, a ampliação da sensibilidade e, especialmente, o perscrutamento de novas realidades (de fins melhores para si e para o meio).

No contexto do pré-encantado verificou-se que as rodas de conversa foram momentos específicos, para provocar mais comunicação entre as crianças. Contudo, nas rodas, quando a professora sugeria conversas sobre atividades que não pareceram significativas – como a de confecção de um chapéu de peixe e outra atividade relacionada a uma de dobradura com vistas à confecção de um cachorro – as crianças não se posicionavam ou falavam; em contrapartida, quando o assunto era sobre um tema vivido pelas crianças, ou sobre temáticas que lhes permitiam falar mais sobre os seres, as pessoas, a natureza etc., o interesse pela conversa era renovado.

As crianças não viam motivo para falar da atividade de confecção de chapéu de peixe. A professora muda o rumo da conversa.

Professora Elis: Alguém já viu um peixe colorido? Quem já viu um peixe de verdade? Quem vai pescar com o pai ou a mãe?

Emília: Eu fui pescar com o meu pai e minha mãe

Professora Elis: Pescou muito peixe?

Emília: Um-rum! Conhece algum nome de peixe?

Superman: Tia, meu pai pescou um peixe.

Professora Elis: E era grande ou pequeno o peixe?

Superman: Grande!

Professora Elis: Quem gosta de comer peixe? É gostoso?

Luí: É, mas tem espinha.

Professora Elis: Onde que o peixe vive?

Emília: Na água

Professora Elis: Quem mais vive na água?

Crianças: Tubarão, baleia, a cobra, o caranguejo.

Superman: A baleia.

Felipe Já falou baleia besta.

Bebê: Peixinho também.

Emília: Na lagoa também tem jacaré.

Professora Elis: Eu já fui ao rio de lancha, tinha uma senhorinha que foi junto e me ensinou um monte de coisa sobre o rio, ela ia me contando e mostrando enquanto passeávamos na lancha.

Superman: Eu queria tanto ir pescar peixe!

Professora Elis: E por que não pede para seu pai lhe levar?

Superman: Queria pescar com minha mamãe, meu papai e também pescar um peixe com bigode! (Diário de campo, dia 09/08/2019, 7h45min.)

Quando a professora Elis pediu para as crianças falarem sobre o que tinham produzido na dobradura, as crianças ficaram se sentindo tímidas e falaram pouco. As crianças que conseguiram se expressar sobre a dobradura foram as que atribuíram sentido à ação e não seguiram o passo a passo da professora, criando a partir dali outros elementos; foi o caso do Eduardo que fez uma cobra, amassando e torcendo o papel, e do Superman que criou até uma história com as amassaduras que ele criou.

Superman: Eu fiz uma baleia e um jacaré, eles ficaram amigos e essa baleia está a comer um peixinho.

Professora Elis: E o jacaré? Come peixinho?

Superman: Sim peixinho de sementinha.

Felipe: Eu fiz meu cachorrinho e ele joga bola.

Professora Elis: Como ele se chama?

Felipe: É azurro.

Professora Elis: As meninas o que fizeram?

Aninha: Eu fiz uma flor ela é amarela.

Liza: Eu fiz um gatinho.

Tutelinha: O meu também é um gato, eu já sei fazer gatinho.

Professora Elis: Quem fez essa cobra?

Eduardo: É minha.

Professora Elis: Muito bem, muito criativo você, fez uma linda cobra. Eu gostei muito dessa cobra, ela tem um rabo vermelho, bacana mesmo!
(Diário de campo, dia 03/09/2019, às 10h.10min.)

Em ambas as situações, observa-se que as narrativas das crianças estão fortemente atreladas à participação dos pequenos em atividades que, por terem significado e fazerem sentido, motivam a ação. Quanto mais as crianças se sentem autoras nas construções que criam e elaboram, maiores são as suas percepções acerca do que estão fazendo e mais forte é a vontade de expressarem as suas vivências.

No grupo do pré-encantado, observaram-se, ainda, vários momentos – alguns relatados a seguir – em que as crianças acharam brechas para criar brincadeiras, conversas e fazeres; Elis – de modo intencional – garantia espaço para esses fazeres mais intuitivos e fortuitos das crianças.

Chegou a hora de ir para sala e as crianças fazem o mesmo ritual de sempre, inventado por elas; as crianças correm na frente da professora para chegarem primeiro e pegarem sementinha no pátio e se esconderem da professora no corredor; alguns se escondem atrás de uma porta, outros correm e se escondem no banheiro; quando a professora chega ao corredor, todos ficam quietinhos nos seus esconderijos, quando ela abre a porta, eles aparecem fazendo algazarra,

Frozen: Você sabia onde eu estava escondida?

Pesquisadora: Não, onde?

Frozen: Eu me escondi dentro do banheiro, bem atrás da porta e você não me viu (risos) (Diário de campo, dia 15/08/2019 às 9h.30min.).

Na hora de organizar a sala, a professora pedia a ajuda das crianças para coletar os papéis e sujeiras do chão; em um determinado dia, após o término da atividade de recorte e colagem, o mesmo pedido foi feito:

Doutora Ariel: Vou pegar a lixeira

Ela começa a cantar, fazendo um movimento com a tampa da lixeira

Doutora Ariel: Nhá, nhá! A lixeira está com fome. Vamos pessoal, ela quer comer.

Ela segue cantando e brincando; as outras crianças pegam os papéis e jogam na lixeira (Diário de campo, dia 02/09/2019 às 10h15min.).

Nesta ocasião, após uma atividade de leitura, a professora percebeu que as crianças estavam manipulando os instrumentos; então, ela colocou uma música de Beethoven e as crianças, de imediato, gostaram muito. Ao terminarem de ouvir a música e de explorar os instrumentos, as crianças decidiram se organizar para cantar no microfone. A professora

aproveitou para entrar na brincadeira das crianças, incentivando a percussão corporal e retomando o uso dos instrumentos.

Professora Elis: O som das mãos, batendo, o som dos pés, o som da língua tremendo, as batidas do coração, o estalo dos dedos, tá vendo como que nasceram os instrumentos? Não fica mais bonito quando canta com o instrumento?

Crianças: Sim!

Professora Elis: Qual o instrumento que vocês mais gostaram de tocar?

Superman: Eu gosto do violão,

Luí: Eu também

Aninha: Eu gosto de piano.

Professora Elis: E você, Gabriel, do que gosta?

Gabriel bate na perna com as mãos

Professora Elis: Do tambor?

Bebê: Um, um de bater!

Professora Elis: Muito bem, então é o tambor. (Diário de campo, dia 15/08/2019, às 9h45min.)

Nas atividades que envolviam o movimento do corpo, a relação de diálogo propiciada permitiu que tanto a professora como as crianças se colocassem e expressando opiniões. No jogo de pique alto/baixo, as crianças trouxeram novos elementos para incrementar a brincadeira: uma nova parlenda para escolher o pegador; retomando vários tipos de piques que conheciam, as crianças escolheram a forma que queriam brincar, democraticamente, e problematizaram outras. A professora falou sobre vários piques que existem.

Professora Elis: Vocês já brincaram de pique?

Belinha: Eu já brinquei de pique cola.

Aninha: Eu também já brinquei de pique alto, é assim, que nem quando você fica no alto, ninguém pode te pegar! Tem também o pique baixo.

Doutora Ariel: Eu prefiro o pique baixo.

Eduardo: Eu gosto muito mais do pique gelo, pronto.

Felipe: Abraçando as pernas da pesquisadora: - mas você disse aquele dia que a gente ia brincar de esconder!

A maioria da turma optou pelo pique alto; escolhida a brincadeira a professora Elis escreveu as regras do jogo no quadro e fez os combinados

Professora Elis: Para brincar de pique alto temos que ir a um lugar que tenha bancos ou alguma coisa para subir e ficar no alto e ficar no baixo. Que tal aquele lugar lá fora que parece uma pracinha com bancos e árvores? Vamos para lá?

Na área externa da escola, no lugar que parece uma pracinha com vários bancos, as crianças escolheram o pegador.

Pesquisadora: O que vocês acham da parlenda uni-duni-tê?

Belinha: Essa é muito grande, vou te ensinar outra, assim: céu, terra, 51 cada tiro mata um! Pá, pum, tchau, farinha, farofa, fora!

O Zezinho (aluno surdo) teve um pouco de dificuldade em entender a brincadeira, mas as crianças conseguiram passar para ele o sentido da brincadeira.

O Bebê também teve dificuldade, não conseguia subir no banco, a professora Lavinha o ajudou a subir no banco impulsionando-o para cima, cada vez que o pegador tentava-o pegar. As crianças se divertiram muito neste dia. (Diário de campo, dia 17/09/2019, às 7h45min.)

Uma educação adequada, na percepção das crianças, é a que promove as relações de estímulo-motivo, as elaborações de significados sociais-sentidos pessoais e a unidade afeto-cognição, em meio a trocas dialógicas que acolhem e orientam. Este aspecto imprescindível é percebido pelos pesquisadores Jerebtsov e Preste (2019, p.688) que afirmam: “Chama a atenção o fato de que os estudantes precisam de um pedagogo que seja parceiro [...], uma pessoa com que possam estabelecer um diálogo”; assim, “[...] a relação pedagógica deve ser não apenas uma interação, mas uma vivência mútua”. Os diálogos – e os domínios linguísticos – que poetizam potencialidades na diversidade são, certamente, geradores da qualidade estética das vivências.

3.5 O acesso às artes como fundamento que delinea a qualidade estética da vivência.

“Professora, vai ter tambor pra todo mundo?”.

A professora Elis tem um diferencial no seu trabalho, que é a sua preocupação com o que pode levar as crianças à formação de motivos para a ação, com significação. Em entrevista, Elis (2019) afirmou que sempre busca pensar no que as crianças “têm condições de fazer com autonomia e o que elas querem fazer”. A professora percebia que as crianças demonstravam forte interesse pela música – “a música é algo que mexe bastante com eles” (ELIS, 2019). Por isso, ela procurava propiciar atividades musicais com instrumentos musicais, microfones, canções e brinquedos cantados.

Embora compreenda que a linguagem musical precisa compor o cotidiano das crianças pequenas, Elis ainda não sente segurança no modo de mediar as atividades musicais – e até mesmo no modo de conduzir outras propostas que buscam romper com modelos mecanicistas na educação infantil. Elis (2019) afirma: “[...] eu acho, que falta mais, assim, a minha preparação da parte de música mesmo, de saber tocar alguma coisa pra poder orientar eles melhor”; percebendo que poderia aproveitar mais a música no cotidiano escolar, a professora infere que ela precisaria ter domínio em algum instrumento musical, não estando claro o papel e as possibilidades do pedagogo com o trabalho envolvendo a música, para impulsionar as vivências estéticas junto às crianças pequenas.

Abaixo consta o relato de um momento em que a professora sugere uma atividade com música, com a utilização dos tambores da bandinha. Apesar de o fim da atividade estar voltado para uma apresentação para um evento da prefeitura, a proposta com música imediatamente empolga as crianças, pois cantar e tocar é uma atividade que lhes parece interessante, justamente por ser uma atividade social bastante presente na cultura e que, além

do mais, envolve o movimento, lembrando que as crianças pequenas apreendem o mundo e desenvolvem as funções mentais simbólicas e abstratas, na medida em que realizam ações significativas e mediadas no mundo.

Todavia, o modo de desenvolver e mediar a atividade trouxe impedimentos para a continuidade do apaixonamento e do envolvimento das crianças na proposta. As crianças parecem deixar claro que vivências com música, canto e instrumentos têm potencial estético; todavia, tem que ter instrumento para todos(as); também não pode haver diferenciação na proposta musical, por exemplo, dividindo meninos e meninas, especificando o que cada grupo irá fazer – pois todos e todas conseguem cantar, tocar, dançar. Práticas percebidas pelas crianças como sem sentido - como as que segregam por gênero – constituem-se, muitas vezes, a partir de saberes advindos da empiria, tornando-se sentidos comuns, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino acompanhar os professores em serviço, apoiando-os e formando-os, de modo que tenham cada vez mais autonomia para refletir a partir de saberes científicos, os quais precisam que se sobreponham às noções e aos hábitos calcados na empiria.

Professora: Eu trouxe dois tambores, para fazermos uma apresentação musical para o concurso da prefeitura, eu vou ensinar vocês a tocarem o tambor e vocês irão tocar na apresentação, querem participar?

Crianças: Sim! Respondem empolgadas.

Fran: Professora vai ter tambor pra todo mundo?

Professora: Se todos fizerem bonito, eu vou comprar mais tambores, mas é só para os meninos. Então a professora chama os meninos para mostrar como tem que ser o ritmo dos tambores.

Doutora Ariel: Não tem mais, tia?

A professora: Se vocês participarem eu vou comprar mais, pois é, eu vou ter que comprar mais.

Ao final dos ensaios com os tambores, a professora abre a caixa dos instrumentos musicais e as crianças começam a explorar os instrumentos.

Belinha: Eu consigo tocar o tambor!

Frozen pega o teclado de brinquedo e começa a tocar.

Felipe com a flauta: Eu vou fazer um som bem alto.

Superman: Ai! vai doer o meu ouvido.

As meninas não entenderam por que elas não poderiam tocar tambores na apresentação.

Doutora Ariel insiste com a professora: E se as meninas tocassem estes chocalhos?

A professora Elis: Vamos experimentar outros instrumentos. (Diário de campo, dia 08/08/2010, às 9h30min.).

Em outra situação, Elis organizou a leitura do poema *Leilão de Jardim*, de Cecília Meireles, com o uso de uma caixa surpresa com elementos da história: a boneca Cecílinha e outros personagens. Após a história, a professora Elis sugeriu a elaboração de um desenho, para que as crianças registrassem algo da história. O interesse das crianças pela Cecília

Meireles e pela poesia foi intenso; rapidamente, as crianças embarcaram no tema proposto para o desenho: o universo de Cecília Meireles. Pode-se aventar que conhecer as produções humanas, em suas formas mais desenvolvidas – e de modo expressivo, afetuoso e significativo – motiva e desafia as crianças a querer explorar as narrativas, as manifestações gráficas, gestuais etc., impulsionando-as, ainda, a querer criar de modo singular (uma singularidade autoral e criativa ligada aos significados sociais, mas também permeada pelos sentidos pessoais).

Depois da leitura do poema Leilão de Jardim, a professora propôs que as crianças fizessem um desenho do poema da Cecília Meireles. As crianças exploraram os materiais que estavam na caixa da Cecília. Na hora de desenhar se sentaram para fazer o desenho, cada um na sua mesa e as coisas da caixa estavam todas expostas na mesa da professora, onde todos poderiam visualizar para fazer seus desenhos.

Aninha: Tia, eu tenho que pegar a Cecília, senão eu não posso desenhar.

Professora Elis: Não Aninha, não pode pegar, deixa Cecília no lugar dela.

Aninha: Mas tia, não dá pra fazer sem ela aqui na minha mesa.

A professora não respondeu, estava ocupada com outro aluno, então Aninha pegou a boneca da mesa e conversa com ela:

Aninha: Você vai ficar aqui, bem quietinha!

Enquanto Aninha começava a desenhar, as outras crianças começaram a pegar as outras coisas; havia uma disputa pelo ninho com os ovinhos.

Belinha: Tia, eu quero que ele fique perto de mim.

Felipe: Mas eu peguei primeiro!

Professora Elis: Tá vendo? É por isso que eu não queria que pegassem as coisas na mesa, não sabem dividir, por que não se sentam na mesma mesa?

Belinha se senta na mesa com Felipe e começam a desenhar; as outras crianças também iniciam desenhos com as borboletas, passarinhos e estátuas; as crianças desenharam enquanto brincaram com os personagens (Diário de campo, dia 11/09/2019, às 10h10min.).

No pré-encantado, as expressões, ações e falas das crianças indicam que o trabalho com as linguagens artísticas enseja desafios, problematizações, construções e apropriações que mobilizam sentidos e a vontade de agir. Teoricamente, Vigotski (2014) afirma que as artes incentivam sobremaneira as vivências estéticas, ou seja, aquelas vivências capazes de envolver as pessoas em atividades profundas que afetam a cognição, os sentimentos e toda a construção da personalidade, impulsionando imaginações, criações e transformações com marcas singulares. Conforme Oliveira e Andrade (2020, p. 144):

Vigotski (2003b, p. 233) afirma que a arte “é portadora de algum tema material real ou de alguma emoção totalmente corrente no mundo”. A tarefa do estilo, da lírica, é – para além de trazer a realidade à consciência – possibilitar a destruição “do seu conteúdo pela forma”, projetando-nos para frente, possibilitando a antevisão de novas possibilidades e de novos sentimentos; assim o ser humano tem mais condições para reorganizar a

sensibilidade e o seu psiquismo, superar a realidade e, enfim, (re)criar a vida pela imaginação e pela atividade no meio social (VIGOTSKI, 2001b, p. 271).

Para as crianças, as vivências envolvendo as artes são lúdicas, mobilizam o sentimento e excitam a vontade que predispõe para a ação, permitindo-lhes mais condições para apropriar a realidade, expandindo significações e afetos (VIGOTSKI, 2001b). Mas, a arte – para se constituir como uma vivência, cujas bases estéticas são asseguradas – precisa ser veiculada tendo em vista os seus meios e os seus fins, isto é, um processo que “[...] pressupõe a presença de três componentes: excitação, elaboração [processamento] e resposta” (VIGOTSKI, 2003b, p. 229). Mesmo que a arte para a criança não seja como a arte para o adulto, aproximando-se das características de um jogo, as vivências dos pequenos com as artes – música, literatura, dança, teatro, artes visuais, em suas variadas manifestações – implicará o afetamento (apaixonamento), o conhecimento dos materiais, produtos e artistas, a construção e a expressão de coisas no mundo, ao mesmo tempo em que recriam as suas identidades.

O acesso à arte é mais um fundamento indispensável para fomentar a qualidade estética das vivências. Conforme indicam Oliveira e Andrade (2020, p.151), a teoria vigotskiana mostra que a humanização se relaciona com a mediação capaz de contribuir para a constituição de pessoas criadoras; a arte ensina que “cada ideia nossa” e “cada um de nossos movimentos e vivências” podem ser estéticos na medida em que “constituem a aspiração a criar uma nova realidade” (VIGOTSKI, 2003b, p. 303).

A humanidade mantém, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional que, comparada com ela, toda experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece pobre e miserável. Por isso, quando se fala de educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte (VIGOTSKI, 2003b, p. 238).

3.6 A voluntariedade como fundamento que delinea a qualidade estética das vivências.

“Será que encontro flores abrindo?”

Como mencionado, há o compromisso da professora Elis de observar o que pode vir a mobilizar as crianças; percebendo que os meninos e as meninas gostam muito dos seres da natureza – insetos, flores, plantas, aves e demais animais – Elis leva uma proposta para o grupo: um passeio em um parque localizado em área bem próxima à escola. As crianças

gostaram de participar do processo de organização do passeio; conversar sobre registrar e planejar o passeio foram ações motivantes, instigando a movimentação expressiva dos pequenos, a vontade de falar, de sugerir e de imaginar. Outras ações que poderiam transformar a atividade de planificação em uma experiência muito mais significativa e interessante como pesquisas e explorações sobre o parque, atividades de construção de crachás e viseiras, foram feitas pela professora e as crianças não participaram.

Professora Elis: - O que vamos fazer lá? O que vocês acham de observar os bichinhos? Lá deve ter muitos bichinhos. A mãe do José disse que vai contar uma história.

Fran: Vou trazer minha bolsinha.

Frozen: Vou trazer minha boneca com roupa de boneca.

Professora Elis: Podemos fazer um piquenique, vamos ver quem consegue adivinhar que fruta que eu vou trazer, é uma fruta gostosa que o macaco gosta.

Luí: Banana.

Felipe: Vamos achar um macaco lá.

Professora Elis: Eu acho que sim, lá tem macaco.

Frozen: Amanhã vou trazer meus óculos.

Letícia: Vamos ver Joaninha.

Mulher Maravilha: Eu vou vir de mulher maravilha.

Liza: Vamos ver o urso.

Superman: Eu vou trazer um Jacaré bem pequenininho.

Letícia: Eu acho que vamos ver um tatu.

Professora Elis: Vamos registrar no papel o que vocês querem que tenha no nosso passeio e levar este bilhete para mamãe, não se esqueçam de pedirem para a mamãe ou o papai assinar autorizando vocês a irem ao passeio (Diário de campo, dia 28/08/2019, às 9h.30min.).

Quando chegamos no parque, as crianças ficaram admiradas e deslumbradas, conversavam entre si e faziam perguntas para os adultos que as acompanhavam. O passeio despertou curiosidades sobre o meio ambiente, sobre os animais, sobre a natureza; essas são temáticas que parecem encantar as crianças e que podem ser mais bem aproveitadas na educação infantil, para ampliar a visão de mundo das crianças, promovendo o desejo pelos saberes.

Fran: Nossa, que lindo!

Frozen: Mesmo, não acredito! Acho que vou morrer!

Doutora Ariel: Você vai enlouquecer.

Mulher Maravilha: Eu acho que vi um tuiuiú.

Ao chegarmos o Superman corre atrás da pesquisadora.

Superman: Tia, espera por mim, eu vou ver o peixinho no rio. Tia, vamos no rio? Eu vou pescar um peixinho.

Doutora Ariel: Vamos brincar de quê?

Professora Elis: Primeiro vamos conhecer o local, vamos ver o que tem, depois vamos nos sentar para falar sobre o que viram e aproveitamos pra comer um lanchinho, depois a gente vai ver do que dá pra brincar.

As crianças brincaram com o violão, brincaram de esconder nas árvores, brincaram de cantar. Ao chegarmos na escola, o assunto era todo sobre as coisas que viram e vivenciaram no parque:

Eduardo: Eu peguei na água do rio e tava bem friinha.

Doutora Ariel: Eu brinquei na árvore

Superman: Tinha um jacaré lá longe na água. Quando vi ele nadando eu corri! Eu toquei uma música no violão, eu e Zezinho.

Quando chegou a hora de irem embora continuavam narrando suas histórias para os pais. Superman disse para o seu pai que dava para ver o peixinho nadando no rio (Diário de campo, dia 29/08/2019, às 10h50min.).

Na escola, como as crianças ainda estavam empolgadas com o passeio que fizeram, a professora Elis propôs uma atividade de pesquisa sobre animais em revistas, de apreciação dos animais e de elaboração de quadros com pintura, recorte e colagem das imagens dos animais. Essa atividade de pesquisa e de construção envolveu as crianças, porque fazia sentido explorar ainda mais a natureza vista a olho nu no parque; a proposta instigou a voluntariedade das crianças (isto é, a atividade voluntária, que é a ação dirigida a um objetivo); os pequenos escolheram os animais, exploraram, lidaram com os instrumentos e com materiais envolvidos na composição. Para além da atividade de pintura, recorte e colagem, as crianças cantaram, criaram histórias, apreciaram imagens, construindo sentidos no processo.

Construção envolvendo recorte e colagem de um animal pesquisado em revistas, em um disco de isopor pintado com guache.

Belinha: Olha o meu como ficou lindo! Vou pedir à professora para levar para casa, para pendurar no meu quarto.

As crianças procuram e acham animais nas revistas; também são incentivadas a fazer a leitura das imagens.

Doutora Ariel dança como uma bailarina de felicidade.

Enquanto trabalha, Tutelinha canta: Se você quer navegar pelo Rio (rodopia).

Fran mostra o livro: Tem uma musiquinha bem legal! Gatinho fofinho, pronto acabou.

Mulher Maravilha: Agora é eu (pegando o livro). Olha, eu vou ler as turmas do pessoal, a vaca está voando, o sapo está escutando, o sapo conversa com uma minhiquinha. Chegando perto do pato, o pato sorriu! sapo canta, nada e pula no Rio.

Fran: Depois você vai passar para mim este livro.

Mulher Maravilha: Pode ver, eu já acabei

Fran: Olha o passarinho, nhá, nhá, nhá (Diário de campo, dia 02/09/2019, às 9h45min.).

Segundo Vigotski (2003b, p. 76), “[...] se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade de exercer uma influência educativa direta, que tenha a capacidade mística de ‘modelar a alma alheia’, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior”. O professor desempenha um papel ativo na educação, compreendendo que a criança e o meio também são ativos.

[...] o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (VIGOTSKI, 2003b, p. 79).

O processo dinâmico e revolucionário de ensino precisa contar com a promoção de vivências que, como vem sendo descrito, tenham as suas bases estéticas garantidas pela relação significado social-sentido pessoal, pela unidade cognição-afeto, pela apropriação e mediação da linguagem e pelo acesso às artes. A vivência – impulsionada por tais elementos fundantes – contará, então, com mais um pilar que é a voluntariedade. Na instituição escolar, o professor não tem como incidir, diretamente, na vontade de agir das crianças. Todavia, Vigotski (2003c, p. 144) lembra que no desenvolvimento humano, “além dos caminhos fixados entre dois pontos”, “cabe uma conexão mediatizada”; “[...] essa conexão pode ter o caráter de complicadas formações estruturais mediatizantes, que adotam um estado dinâmico nos casos em que dois pontos não podem estabelecer conexão direta entre si”. No âmbito da formação humana é possível contar com mediadores internos – como os signos, o discurso interno, novas conexões estruturais etc. – e mediadores externo – como a fala do outro, a ação com o outro, os materiais e instrumentos da cultura, etc.

Pode-se dizer que a participação das crianças em situações que, em determinado momento de suas vidas, sejam mais capazes de propiciar a integração entre afetos e cognição, de levá-las à criação de significados e sentidos e, enfim, à elaboração de motivos para a ação, é aspecto que medeia a formação da vontade da criança. Assim, a voluntariedade – o direcionamento da consciência em busca de um fim – é resultado da qualidade da vivência, mas também se torna base para a continuidade da vivência que toca particular e profundamente, que leva a pessoa a conhecer, imaginar e criar. A seguir constam descrições de situações que suscitaram motivos para a ação das crianças e, conseqüentemente, suas voluntariedades.

Na atividade com fotografia e na conversa sobre as imagens captadas, as crianças corroboraram o potencial das vivências na natureza, nas áreas externas, e, inclusive, nos espaços institucionais que elas não frequentam (ou não podem ir) cotidianamente, para promover a vontade de ação: de exploração, de investigação de usos do movimento e do

corpo. Os meninos e as meninas quiseram fotografar a árvore, a folha, o chão, o vaso, as flores abrindo; algo na estrutura da caixa d'água remeteu Felipe à ideia de piscina, empolgando ainda mais as outras crianças para fotografarem o local; também foram feitos registros imagéticos das coisas pequenas; o Superman fotografou o passarinho quando ele pousou na árvore e, depois, a formiga bem pequenita.

Felipe: Vamos na hortinha?

Doutora Ariel: Vamos na quadra também? [...]

Doutora Ariel: Vamos neste aqui que tem mais árvore.

Felipe: Tia (pesquisadora), você sabia que lá embaixo tem um rio? E se for reto, vai chegar lá no parque que a gente foi aquele dia, vamos lá outra vez?

Pesquisadora: Hoje não podemos ir, porque é muito longe [...] (diário de campo, dia 30/10/2019, 7h.45min.).

Superman: Eu tirei foto do titio e de uma formiguinha bem pequenita [...].

Felipe: Eu também tirei do passarinho, mas ele não tá aparecendo.

Luí: Seu passarinho se escondeu na árvore [...].

Belinha: Será que encontro flores abrindo? Tem uns vasos aqui do lado.

Aninha: É mesmo, vou tirar também. Hum! Que cheirinho!

Belinha: Eu não estou sentindo.

Aninha: Cheira ela também.

Felipe: O que é isso? Será que é uma piscina? Vou tirar uma foto (Diário de campo, dia 04/11/2019, 7h.30 min).

Fotografia 13 – Árvore.



Fonte: Mulher M., 2019.

Fotografia 14 – Flor.



Fonte: Aninha, 2019.

Fotografia 15 – Formiga.



Fonte: Superman, 2019.

Fotografia 16 – Caixa d'água



Fonte: Liza, 2019.

No que diz respeito às propostas com desenhos, Elis (2019) afirmou na entrevista: “[nesse semestre] trabalhei muito o desenho: contei uma história; [depois propunha] vamos desenhar? Vamos ao pátio fazer um passeio; vamos desenhar? [Estamos] sempre desenhando”. No período de observação-participante da pesquisa foi perceptível o desenvolvimento do gosto das crianças pelas propostas envolvendo o desenho, especialmente porque as atividades remetiam a desenhos criados pelas próprias crianças, ou seja, não eram pinturas de desenhos prontos. Em todas as atividades de desenho, as crianças se envolviam em narrativas e em trocas dialógicas entre pares; o desenho estava presente em momentos de atividades planejadas pela professora – e as crianças se engajavam com vontade própria e não por obrigação – e em momentos de atividades autorais, quando os pequenos pegavam giz para desenhar na lousa, ou construíam bilhetes com desenhos para professores e amigos.

A professora constantemente apresentava um tema para o desenho das crianças, ou seja, o convite para desenhar ligava-se ao desenvolvimento de alguma atividade: um jogo, uma brincadeira, uma história, etc.; os desenhos das crianças, na grande maioria das vezes, não tratavam diretamente (ou exatamente) o tema proposto pela professora; as crianças se sentiam acolhidas e sabiam que era garantida a liberdade para transgredirem, fosse em suas narrativas ou em outras formas de expressões; no âmbito da teoria histórico-cultural entende-se que – à primeira vista – as expressões pessoais podem parecer não possuir uma relação lógica com algo que é tratado no coletivo, mas isso se deve ao fato de um tema poder suscitar ligações emocionais, que levam o sujeito à exploração de outras ligações imaginárias e novas criações.

O trecho abaixo mostra o movimento de ligações imaginárias – podemos considerar como movimentos de transgressão, ou de transbordamento criativo – das crianças em uma atividade de desenho. A proposta de desenho decorreu de uma atividade nomeada jogo de expressões: a professora levou bexigas desenhadas com feições alegre, triste, raivosa e assustada; cada criança tinha que escolher uma bexiga, mostrar para a turma e dizer o motivo de se sentir alegre, triste, com raiva ou assustada; quando a atividade terminou, a professora pediu para as crianças desenharem o jogo, ou o que algum amigo disse, etc. As crianças aproveitaram o motivo balões/bexigas para tratar outras temáticas: as festas, as famílias, os amigos!

Superman: Vou fazer um bolo, vou pintar de amarelo.

Frozen: Amarelo é pintinho.

O Superman pega o lápis amarelo.

Superman: Esta cor serve, eu quero fazer um peixe que vive na água, ele é um pescado.

Doutora: Desenhei o bolo porque tem balão.

Belinha: Desenhei o balão.

Tutelinha: Desenhei meu pai, a minha mãe e os colegas na mesa segurando o balão.

Felipe: É o meu pai (Diário de campo, dia 20/08/2019, às 10h.30min.).

Também foi observado o desenvolvimento de várias atividades de construção, propostas pela professora Elis, junto às crianças: construção de peteca para brincar, confecção de pipa, confecção de dobradura, pintura e colagem em disco de isopor, confecção de uma maquete para os meios de transportes, modelagem de animais para maquete, entre outras. A proposta de construir algo mobilizava de maneira quase que imediata a motivação das crianças, que se tornava visível pelas falas, movimentos e expressões; todavia, a qualidade do processo construtivo reforçava, ou dirimia, o potencial estético da proposta.

Na sequência constam duas situações de atividade de construção, cujo motivo principal era reproduzir animais, já que o interesse das crianças estava muito voltado naquele momento para as coisas da natureza, pois as atividades em áreas externas tinham suscitado significados compartilhados pela turma, bem como sentidos pessoais. A primeira atividade foi uma dobradura; a proposta seguiu sem estímulos claros e capazes de gerar motivos para a ação: ao terem que seguir um passo a passo mais rígido e minucioso, as crianças tiveram menos possibilidades de exploração, de identificação de necessidades, de criação de hipóteses, de debates coletivos, de criação de soluções. Todavia, mesmo em meio a uma proposta que gerou insatisfação, ansiedade e até certo sentimento de incapacidade, as crianças que não se envolveram com o passo a passo da forma proposta pela professora queriam saber como fazer outras coisas com o papel; pode-se dizer que as crianças estavam em busca de significados e sentidos para as suas ações; verifica-se é na unidade significado social-sentido pessoal que a voluntariedade é gerada, e que repousa a beleza da ação.

Professora Elis: Hoje vou ensinar vocês a fazerem dobraduras dos bichinhos, vocês querem aprender?

Crianças: Sim!!!

Professora Elis: Ótimo! Primeiro temos que fazer um quadrado com folhas coloridas pra ficar bem bonito

Luí: Não consigo fazer um quadrado.

Felipe: Minha folha amassou.

Professora Elis: É assim mesmo, tem que amassar a folha mesmo, assim vamos formar um bichinho.

Professora Elis: Olha o que eu fiz, um gato, dobrando as orelhas dele para baixo, virou um cachorro.

Felipe: Amassou o papel.

Professora Elis: Sabe o que você fez? (Mexe com a cabeça) Não? Então, você fez uma bola azul. Uma bola de papel só pode ser feita se você amassar bem o papel, não quer jogar?

Felipe: Não, eu queria era um cachorrinho.

Professora Elis: Pede para a tia ali (pesquisadora) te ajudar com a dobradura do cachorrinho.

Felipe ficou triste porque não conseguia fazer sozinho, zangou e amassou o papel. Outros que também perceberam que não conseguiam seguir os passos exatos, queriam saber como fazer outras coisas; o Superman queria saber como fazer uma baleia e um jacaré, Lui queria fazer um gatinho e Eduardo queria saber como fazer uma cobra. Foi em um momento de tensão envolvendo o Felipe, que surgiram outras ideias. Ele, por não conseguir fazer o cachorro de dobradura se zangou e amassou o papel; então, a professora para mostrar que ele era capaz de fazer, disse que ele havia feito uma bola. Assim, as outras crianças perceberam que podiam amassar o papel e, então, poderiam criar amassaduras ao invés de dobraduras, criando os bichos de que eles gostavam (Diário de campo, dia 03/10/2019, às 9h.45min.)

Na segunda situação, a professora Elis levou para as crianças caixas de vários tipos e tamanhos. A professora começa mostrando para as crianças que existem várias maneiras de aproveitar os materiais recicláveis; ela também apresenta um ratinho de sucata feito com uma lata de massa de tomate e, então, propõe para o grupo um desafio: a criação de coisas interessantes com os materiais, usando também tintas, papéis, colas, etc. De modo geral, as crianças demonstraram muito interesse pelas ações, destinando um bom tempo de concentração, explorações, conversas, trocas, ajustes, problematizações e buscas por soluções. As crianças exploraram caminhos diferentes para chegarem às suas criações; todas as crianças conseguiram um produto que lhes satisfizessem; narrando suas ações, as crianças elaboravam sentidos sobre seus fazeres.

Essa proposta expressou muito bem o desejo da professora Elis (2019): “eu não me vejo como uma pessoa que faz impacto, mas eu tento fazer atividades que eles vão gostar. Isso que eu falo, fazer atividade que eles vão dizer: - aí, isso aqui eu fiz, [...] é meu, fui eu quem produziu!”

Professora Elis: Eu trouxe também caixas de muitos tamanhos. Será que dá pra fazer alguma coisa com essas caixas?

Belinha: Dá pra fazer uma baleia com a caixa grande.

Professora Elis: Olha, dá pra fazer este brinquedo aqui, um Jacaré feito com caixa.

Superman canta: O Jacaré foi passear lá na Lagoa...

Tutelinha: Parece um crocodilo.

Superman: Eu prefiro um Jacaré lá no Rio.

Professora Elis: O que vocês acham que podemos fazer com essa caixa que vocês pintaram? Essa daqui dá pra fazer uma boneca, mas, se fizer um corte no meio, dá pra fazer um Jacaré, viram? Dá pra fazer um dinossauro, dá pra fazer um carrinho.

Doutora: Quero fazer uma coruja na árvore; tia, vou fazer pequenininha porque é pra mim, né?

Superman: Eu estou fazendo uma baleia e um dinossauro. Tia, a minha baleia rasgou, necessito outra caixa, eu quero aquela dali.

Professora Elis: Aquela eu não posso te dar, ela é de guardar meus lápis.

Superman: Mas só dá pra fazer com aquela, por favor, por favor, deixa!

Professora Elis: Tá, e onde vou guardar meus lápis? Então, guarda os lápis no saquinho e pega a caixa.

Superman: Éba! Vou fazer a minha baleia. Tia (pesquisadora), corta pra mim?

Pesquisadora: Está bem, venha aqui, vou te mostrar: corta aqui, só deixa esta parte sem cortar, aí é só dobrar. Viu?

Superman: Agora eu já sei, nhá, nhá (cantando e fazendo movimento de abre e fecha com a boca da baleia). Doutora, corta o dente dela?

Doutora Ariel: Tem que ser assim com o papel branco; vamos por uma linguona vermelha também? (Diário de campo, dia 04/09/2019, às 8h.)

Fotografia 17 – A coruja



Fotografia 18 – O dinossauro



Fotografia 19 – Uma baleia



Fonte: OLIVEIRA (2019).

Como mencionado no item 3.2 desta seção, na prática pedagógica da professora Elis também constavam atividades em folhinhas xerocadas, mas em menor quantidade, e ela mesma comentou com a pesquisadora que há crianças que não gostam de realizá-las; Felipe, por exemplo, sempre arranjava um jeito de fazer rapidamente as tarefas mecânicas; às vezes ele chegava a rasgar o papel xerocado, jogando-o no lixo. Na descrição abaixo, Felipe nos ensina sobre a presença – ou ausência – da voluntariedade das crianças na relação com a qualidade das propostas.

Eu observei que a professora pediu para as crianças fazerem bolinhas de papel crepom, para colar na flor da primavera; Felipe foi o primeiro a terminar a tarefa; ele fez umas bolas bem grandes para terminar logo e se livrar da tarefa.

Felipe: Aqui tia, eu já terminei.

Professora Elis: Puxa Felipe, desta vez você se superou, terminou bem rápido! E agora, o que quer fazer enquanto seus colegas terminam a tarefa? Quer me ajudar a organizar os carrinhos?

Felipe: Quero, quero! Cadê os carrinhos?

Professora Elis: Aqui está a caixa de carrinhos; tem uns que estão sem a rodinha, você pode colocar no lugar?

Felipe ficou muito feliz, sentou-se à mesa e começou a brincar com os carrinhos. Os colegas queriam brincar também.

Professora Elis: Quem for terminando, pode ajudar o Felipe com os carrinhos; mas, Felipe é responsável pelos carrinhos; depois ele que vai me entregar tudo bonitinho.

No final as crianças estavam todas brincando com os carrinhos. O Felipe distribuiu carros para todos na sala.

Felipe: Você vai ser o polícia, você vai ser a ambulância... (Diário de campo, dia 19/08/2019, às 7h.30min.)

Pode-se dizer que, no pré-encantado, as vivências que implicaram o uso da linguagem – e de suas variadas manifestações – bem como a unidade afeto-cognição, a elaboração de significados, sentidos e motivos (tornando significativos os momentos de explorações, problematizações, investigações etc.), ofereceram suporte para o desenvolvimento do protagonismo das crianças ou, em outras palavras, sustentaram a formação da voluntariedade.

Os processos voluntários, as ações conscientemente controladas, “dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente” e, por isso, “são considerados superiores e sofisticados” (REGO, 1996, p. 93). Abrindo portas para a imaginação e para a criação e, enfim, para a tessitura de novas possibilidades para o eu e de novos mundos, o ato voluntário também fundamenta – e assegura – o delineamento das qualidades estéticas da vivência.

3.7 Vivências e formação estética na pré-escola. “Cheirinho bom! Queria fotografar o cheirinho”.

Na educação com qualidade estética busca-se afetar e mobilizar os sujeitos para sentirem e perceberem mais as qualidades da natureza, da cultura, das relações e papéis sociais; a ampliação da capacidade perceptiva auxilia na conscientização sobre a realidade, contribuindo para a (re)orientação da consciência, dos sentimentos e das significações habituais. A educação com qualidade estética é humanista; seu objetivo não é mensuracionistas e reacionário; pelo contrário, seus fins são transformadores na medida em que possibilitam a conquista dos melhores patamares do desenvolvimento e, ainda, porque seus processos não silenciam ou subordinam os indivíduos e grupos, enriquecendo as significações, os sonhos e a busca por novas realidades (CRICK, 2015; ANDRADE; CUNHA, 2017; OLIVEIRA; ANDRADE, 2020).

É possível falar da qualidade estética dos fins e meios da vivência que impulsiona a formação estética e humanista, os quais concorrem para a veiculação de propostas que se preocupam com a unidade afeto-cognição, com a relação entre significado social-sentido pessoal, com a instauração de mediações dialógicas, com o uso da linguagem com vistas ao domínio e à problematização da realidade e, conseqüentemente, com o “desenvolvimento” da

“imaginação”; o educando “obtem a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando os seus limites”, desenvolvendo-se “com extraordinária liberdade” (VIGOTSKI, 2003a, p. 122).

Pereživânie, em sua plenitude estética e humanista, é via para levar o educando a enxergar as coisas sob outros prismas; mais do que apreender outros pontos de vista, a vivência humanizadora encoraja a reorganização intencional, autoral e criativa do sujeito, assim como a contribuição da atuação pessoal para a transformação do meio coletivo. Para além do poder estético-poético das artes, a reflexão sobre *pereživânie* possibilita refletir que toda ação educativa está assentada em bases com qualidades estéticas, sempre que fomentar o pensamento sobre as contradições que perpassam o real, a expansão da sensibilidade, o enriquecimento das significações culturais e dos sentidos pessoais, as ligações imaginárias e a criação de formas de transformação do eu e do meio (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020).

Conforme as crianças do pré-encantado sugerem, pode haver qualidades estéticas nas apreciações e fazeres artísticos, assim como nas vivências com a natureza, nas brincadeiras, nas atividades com materiais e produtos da cultura, nas trocas coletivas, nas conversas e situações vividas com professores, etc. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020, p. 145).

A teoria histórico-cultural de Vigotski apresenta a estética como eixo central da formação da personalidade, justamente porque o que é distinto no campo do estético é o valer-se do domínio do real, em profundidade e em suas múltiplas facetas, para fantasiar (poetizar) – imaginar e criar – bens próximos para a vida pessoal e coletiva. Desse modo, *pereživânie* – sempre que as bases que delinham as suas qualidades estéticas são garantidas, torna-se indispensável para a consolidação de uma formação estético-humanista.

As vivências que orientam o caminho do trabalho pedagógico na pré-escola contribuem para a formação estética das crianças quando, por um lado, as características próprias de cada educando são observadas e refletidas, pois colocar todos os sujeitos “em um mesmo molde é o maior dos erros pedagógicos” (VIGOTSKI, 2003b, p. 285). Por outro, o presente estudo indica que, ao evitar mecanicismos e imposições externas sem sentido, as qualidades estéticas das vivências organizadoras do processo pedagógico favorecem a conscientização das condições pessoais e/ou sociais, a imaginação e, enfim, a criação – artística – de vias para o alcance de superações e de vitórias (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020).

Então, a vida do homem se transformará em uma criação ininterrupta, em um ritual estético, que não surgirá da aspiração de satisfazer algumas pequenas necessidades, mas de um ímpeto criador consciente e luminoso. A alimentação e o sono, o amor e o jogo, o trabalho e a política, cada um dos sentimentos e cada uma das ideias se transformarão em objeto da criatividade. O que hoje se realiza nos limitados âmbitos da arte,

posteriormente impregnará a vida inteira, e a vida se tornará um trabalho criador (VIGOTSKI, 2003b, p. 304).

Considerando o cotidiano das escolas de educação infantil na atualidade, as artes – visuais, corporais, literárias, dramáticas, musicais, etc. – tornam-se imprescindíveis para garantir a qualidade estética das vivências pedagógicas e a formação estético-humanista das crianças pequenas. “Para garantir a formação humanista, as propostas artísticas e de apreciação manterão a indissociabilidade entre conteúdo (histórico-social) e forma (lírica), viabilizando processos problematizadores e a formulação poética, isto é, a fantasia e a criação de modos de transver a realidade” (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020, p. 147). O eixo da estética, contudo, também precisa estar presente nas demais vivências que compõem os acontecimentos das escolas:

[...] um lanche pode ser vivenciado mecanicamente ou pode ser um momento oportuno de organização dos alimentos e de trocas; um debate coletivo pode reproduzir falas do senso comum ou provocar questionamentos, identificações de particularidade e generalidades relativas às situações, além de composições autênticas; uma brincadeira/um brinquedo pode ser desinteressante ou pode ser um fim almejado pelo grupo, motivando a ação de cada sujeito; uma conversa/ uma orientação pode ser uma fala passageira (que certamente será esquecida) ou pode incitar inspirações e superações (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020, p. 148).

A estética é operante na formação da personalidade “e o modo como as suas qualidades são tramadas nas vivências impactam na apropriação de umas – ou outras – formas de lidar com os saberes e os afetos humanos” (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020, p. 148). Por isso, o potencial estético-poético das vivências pedagógicas que organizam, de modo geral, a vida na escola mantém relações com os processos de formação estética e humanista; ignorando imposições morais externas ou *a priori*, “a lógica interna dos processos estéticos expande a sensibilidade e contribui, de alguma forma, para a (re)organização do psiquismo e do comportamento”; a consequência da formação estética é o desenvolvimento de sujeitos abertos e críticos diante da identificação de quaisquer traços de ações e/ou pensamentos excludentes, preconceituosos, discriminatórios, fascistas, etc. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020, p. 148).

Vale retomar o final da sessão de fotos da pequena Fran, de cinco anos, conforme consta no item 3.2 da presente seção; a menina ouve uma música e naquele momento também estava próximo o horário do lanche das crianças do ensino fundamental; sensibilizada pelas possibilidades de registrar e de criar sentidos para o que a toca, a menina diz:

Fran: Espere, olha esta música, eu queria poder tirar uma foto desta música; eu queria ficar com essa câmera pra mim.

Fran: Cheirinho bom! Queria fotografar o cheirinho (Diário de campo, dia 04/11/2019 às 9h.30min).

A vivência e a formação estética na pré-escola pode ser pensada na relação com a fala de Fran; o cenário educacional contemporâneo necessita de práticas pedagógicas que mediem a apropriação do real – em suas possibilidades mais completas e variadas – e que ajudem as crianças a compreender que é possível transcender o real pela criação humana; o cheirinho e a música são intocáveis e inefáveis mas, mesmo assim, podemos desejar e aventar maneiras de registrá-los. Está aí o centro da formação estética: o desenvolvimento da sensibilidade em prol da criação de mundos novos, possíveis e melhores para si, para o próximo e para o meio social.

O novo que é criado não quer dizer necessariamente o inédito, enquanto aquilo que nunca existiu na humanidade. Na perspectiva vigotskiana, o novo que é criado pela criança é, também, a história, a brincadeira, o desenho, a ideação de um registro, a expressão de uma percepção, etc., que abarcam elementos aprendidos e sentidos singulares, uma vez que os “jogos” e demais fazeres, “das crianças não são simples recordações de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades” (VIGOTSKI, 2014, p. 6). Na convivência com o outro mais experiente – que medeia o acesso ao universo cultural – a criança também pode vir a criar novos fins desenvolvimentistas para si (e até para os seus pares): os pequenos vislumbram a escrita, a leitura, a construção de maquinários e tecnologias (naves espaciais, roupas especiais e mágicas...), a atuação em profissões, a atuação em papéis sociais, a manipulação de materiais/veículos sofisticados (instrumentos musicais, ônibus, avião, etc.) como capacidades novas que podem ser conquistadas.

Assegurar o delineamento da qualidade estética da vivência é propiciar a vivência no sentido pleno descrito por Vigotski; esse também é o meio principal para a formação estética das crianças que para além do trabalho envolvendo as artes – e sem prescindir da presença das manifestações artísticas no cotidiano escolar – tem como “tarefa mais importante” ajudar os pequenos a “inserir as reações estéticas na própria vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

Quando se pensa em formação das máximas capacidades humanas vividas desde a mais tenra infância, é preciso, também, defender uma educação estética, efetivada por meio de vivências capazes de levar as crianças à apropriações e a movimentos de reelaborações e leituras criativas (questionadoras, investigativas, novas) do real. A formação estética, de caráter humanista, opõe-se a perspectivas educativas que vislumbram fins economicistas, mensuracionistas e subalternantes, pois, garantindo o encontro com o mundo e com os outros,

também tem mais poder para levar o educando a querer reagir – criativamente – as impressões. O fim da formação estética na pré-escola volta-se, portanto, para a criação e para a transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Jerebtsov e Prestes (2019, p. 688), “[...] o quadro do mundo é criado por uma multiplicidade de impressões, de sensações turvas, de emoções diferenciadas, de saberes, conceitos, opiniões de forma independente”. Para os pesquisadores, a “função da vivência” é a “de criação” de “imagens sobre o mundo”, a qual não é passível de “didatismo”, mas advém da “relação comum com o Outro, ou melhor, com o Outro Significativo”; nessa perspectiva, “é merecedor de elogio o pedagogo que encarna em sua pessoa esse Outro Significativo”.

Penso que a presente pesquisa contribui para pensar a atuação – e quem sabe a formação – dos(as) professores(as) da educação infantil, de modo que sejam, verdadeiramente, esse Outro Significativo. Resistir às concepções deterministas que dividem e oprimem a educação é construir um *ser* e *estar* na profissão marcado pela sensibilidade, pela ética e pela significatividade. Para tanto, buscar garantir o delineamento da qualidade estética das vivências no cotidiano institucional parece ser indispensável para a prática do(a) professor(a), cuja mediação leva a criança a se encontrar com o mundo, a tecer leituras e imagens variadas e significativas sobre o meio e sobre a própria constituição identitária. Podemos dizer que esse é o sentido da formação estética e, porquanto, da formação para a formação humana sólida.

Para Vigotski (2003b, p. 239), “[...] a beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança”.

Potebnia disse de uma bela maneira que, assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa poesia de “cada instante” é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética (VIGOTSKI, 2003b, p. 239).

A beleza a que Vigotski (2003b, p. 239) se refere é a da “reelaboração criativa da realidade, isto é, uma elaboração das coisas e do próprio movimento das coisas que iluminará e elevará as vivências cotidianas ao nível das criativas”; a criação do belo nessa acepção implica a formação estética e a participação da pessoa em vivências, cujas bases estéticas também são garantidas. Dessa forma, é possível a inferência de que os princípios estéticos que devem ser garantidos nas instituições e currículos das creches e pré-escolas, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), referem-se a práticas que possibilitam a relação entre significado social-sentido pessoal, a unidade afeto-cognição, a aquisição e o uso da linguagem, o acesso às artes – em suas variadas

manifestações – e o desenvolvimento da voluntariedade; podem haver outros fundamentos da vivência e dos princípios estéticos, que outros estudos poderão indicar.

Enfim, retomo à questão da atuação e da formação do(a) professor(a) da educação infantil. Ser este Outro Significativo, com condições para garantir a qualidade estética das vivências e propiciar a educação estético-humanista das crianças, requer uma formação em que os estudos teóricos – pois fundamentos são necessários – e teórico-práticos – uma vez que toda prática precisa ser guiada pelo aporte construído pela humanidade no decorrer da história, sejam também vivências capazes de levar os profissionais a construir o belo, ou seja, posicionamentos críticos e éticos, bem como falas, ações, mediações etc., criativas, buscando o melhor e o mais adequado para as crianças, em cada momento da aprendizagem e do desenvolvimento.

Os dados registrados a partir da observação participante no Pré Encantado e também (ou principalmente), a partir dos processos que se valeram dos procedimentos de pesquisa específicos com crianças – reconhecendo os pequenos como membros ativos da sociedade em que se inserem – permitem-nos defender a importância de pensar, reiteradamente, os fundamentos da vivência estética nos processos de formação e de profissionalização docente. Conforme Garcia (2010, p. 18), o processo construtivo da identidade docente “se inicia durante o período de estudante nas escolas, [...] se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional”; construir e modelar a identidade docente pressupõe movimentos individuais, mas sobretudo coletivos, “de natureza complexa e dinâmica”, os quais levam a pessoa “à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente”; em outras palavras, que alavancam e fortalecem o modo como a pessoa (o próprio eu) concebe, situa, interpreta e realiza o seu papel profissional no meio/na sociedade.

Se os fundamentos da vivência estética não foram – muito provavelmente – compartilhados na trajetória educativa pessoal dos professores e tampouco o são no âmbito de uma sociedade capitalista, meritocrática, em que o ensino é mercantilizado por sistemas e fundações privatistas (disseminando propostas de educação em massa, sem a tessitura de acontecimentos com poder para impulsionar o saber, o afeto, a criticidade, a criação à exemplo do que fora mencionado e refletido nesta dissertação, etc.), o *lócus* de suas apropriações é a formação inicial, bem como a formação continuada. Em especial, é possível destacar a imprescindibilidade da parceria entre profissionais docentes e pesquisadores atuantes nas universidades e profissionais docentes atuantes na educação básica – os quais também trabalham na *práxis* com a pesquisa e como pesquisadores – para o exercício de aproximar e de lograr brechas com vistas a efetivar os princípios da vivência estética na

realidade da escola pública e, principalmente, no percurso educacional das crianças das camadas populares.

No trabalho coletivo, dialógico e conjunto entre profissionais – respeitando as especificidades das funções – é possível a consciência acerca do real, a consciência dos princípios e fins humanistas que se quer alcançar na atividade pedagógica, a consciência das contradições que invadem a vida na escola, a consciência do contexto escolar – assim como de suas brechas – visando à construção poética. É em meio a essas situações que efetivam a parceria no debate, no acesso a saberes e na investigação profunda do real, que os fundamentos da vivência estética terão sentido e poderão ser apropriados e recontextualizados de maneira criativa e autoral.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, set./dez., p.13-24, 2003.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Linguagem e acordos linguísticos em Aristóteles: contribuições para uma educação artística, poética e retórica. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. Especial, p. 243-268, 2016.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Action research with John Dewey's poetic and rhetoric pedagogy. **International Journal of Action Research**, v. 13, p. 261-275, 2017.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Sophistry in Vygotsky: Contributions to the Rhetorical and Poetic Pedagogy. **Studies in Philosophy and Education**, 39, p. 85–99, 2020.
- BARBOSA, Ricardo. A especificidade do estético e a razão prática em Schiller. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 112, p. 229-242, dez/2005.
- BEDORE, Renato Camassutti; BECCARI, Marcos Namba. Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos. **Revista Gearte**, Porto Alegre v. 4, n. 3, dez., p. 487-498, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/74040>. Acesso em: 16 abr. 2019
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, texto atualizado e consolidado até a Emenda Constitucional nº 99, de 14 de dezembro de 2017. Imprensa Oficial, São Paulo, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC/SEB, Brasília, 2010.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. 13. ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editores Ltda, 1994.
- CAPUCCI, Raquel Rodrigues. Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte. 2017. xiii, 147 f., il. **Dissertação** (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. O surgimento da estética: algumas considerações sobre seu primeiro entrincheiramento dinâmico. Belo Horizonte: **Paidéia**, n. 9, jul./dez., p. 71-83, 2010.
- CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução Juliana C. Pasqualine. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011.
- CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio;

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.), **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p.109-126.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 93-108.

CORRÊA, Bianca Cristina. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.); **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã; 2007.

CORRÊA, Bianca; BUCCI, Lorenza. A Vivência em uma Pré-Escola e as Expectativas Quanto ao Ensino Fundamental Sob a Ótica das Crianças. **Jornal de Políticas Educacionais**. [S.I.], v. 12, n. 9.n. Junho, p. 1-20, 2018. ISSN 1981-1969. Disponível em: DOI: 10.5380/jpe.v12i0.57964.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade** - Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças, n. 91, v. 26, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CRICK, Nathan. **Rhetoric and power**: the drama of classical Greek. University of South Carolina. Columbia, 2015.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A Criança Fala: A Escuta de Crianças em Pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr., p. 308-327, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A Perspectiva de Crianças Sobre a Creche. **Revista Eventos Pedagógicos**: educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 155-175, ago./out. 2015.

ELIS, Mel. **Entrevista I**. [dez. 2019] Entrevistador: Maria Franciane Bezerra de Oliveira. Corumbá, 2019. Arquivo de gravação de voz (120 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no apêndice “F” desta dissertação.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Texto traduzido por Newton Duarte, para fins didáticos. In: SHUARE, M. (org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e Qualidade na Pesquisa em Educação, na Perspectiva da Dialética Marxista. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n.1(67), p.129-146, jan./abr. 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnica de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6.ed. 2008.

GRACIANO NUNES, Letícia. **Quintais do Cariri**. Pequeno Registro do Brincar. Fortaleza: Selo Editorial Aliás, 1ª ed. 2018.

GUEDES, Adrienne Ogêda; FERREIRA, Michelle Dantas. Concepções de docência na educação infantil, arte e educação estética: percurso de investigações de um grupo de pesquisa. Unisul, **Tubarão**, v.12, n. 21, p. 216-234. jan./jun. 2018.

JAPIASSÚ, Hilton.; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JEREBTISOV, Serguei; PRESTES, Zoia. O papel das vivências da personalidade na instrução. **Educação em Foco**, v. 24, n. 2, mai. / ago. 2019.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 9.ed. 2011.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. p. 797-818. 2006.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Anais do Seminário Internacional da OMEP. **Infância e educação infantil**: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, p.34-53, jul. 2000.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação**: uma abordagem Histórica. Porto Alegre: Mediação, 4. ed. 1998.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil. In: Martins, Lígia; Abrantes, Angelo; Facci, Marilda (Org.), **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p.13-34.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar, In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LÚRIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 11ª. Ed, 2010b, p. 119-142.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LÚRIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010a, p. 59-83

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e Docência: Pesquisa e Percursos Metodológicos.

Criar Educação, Criciúma, v. 7, nº1, jan./jul., p. 1-20, 2018.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 112-188, jan./abr., 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona State University, v. 21, n. 25, p. 1-22, mar. 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência, p. 429-452. **Revista Brasileira de Educação**, [online] v. 22, n. 69, abr.-jun., p. 439-452, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226922>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.). **Ensinando os pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vigotski. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 135-15.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun., 2007.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2009, vol.13, n.2, p.293-302. DOI ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000200012>.

NASSIF- SCHROEDER, Silvia Cordeiro. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas de educação infantil. **Leitura: teoria & prática**. Ano 30, n.58, p.77-85, 2012

OLIVEIRA, Maria Franciane Bezerra. **Diário de Campo**. Registros de Pesquisa, Corumbá, 2019. Diário de Campo referente à Pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (PPGE-CPAN).

OLIVEIRA, Maria Franciane Bezerra; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. A qualidade estética da vivência e a organização do trabalho pedagógico. In: MARTINS, Bárbara Amaral; RÜCKERT Fabiano Quadros; SANTOS, Fabiano Antônio. (org.) **Temas e práticas em educação social no estado de mato grosso do sul**. 1. ed. – Curitiba [PR]: CRV, 2020. p.135-152.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Nas fronteiras entre o biológico e o cultural, o afeto. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 35, n. especial, p. 375-389, out. 2015

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensamento e linguagem. In: OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. *Acervo digital da UNESP*, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 12 de jan. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco, In: OSTETTO Luciana Esmeralda. (Org.) **Encontros e encantamento na educação**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na Formação Docente para a Educação Infantil: Procura-se! **Poiésis**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, v. 12, p. 185-203, 2018a. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e212018185-203> Acesso em: 25 maio 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda.; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.15, n.41, p. 260-287, 2018b. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180077> Acesso em: 22 maio 2019.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 18, p. 111-123, 2011. DOI: <https://core.ac.uk/download/pdf/48576361.pdf> Acesso em: 21 nov. 2018.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, maio/agosto, p. 47-69, 2006.

PLATÃO. Hípias maior (ou Do Belo). In: PLATÃO. **Diálogos II**. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In.: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

REY, Fernando González. Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. **Mind, Culture, and Activity**, 2016. 23(4), p. 305-314. DOI: <http://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196> Acesso em: 23 de mar. 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. Com olhos de criança: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente. SP, v. 25, n. 2, maio/ago. 2014. p. 270-290.

SILVA, Carina Zanelato. A educação estética em Friedrich Schiller. **Caderno de Letras**. Pelotas, nº 29, jul./dez. p. 11-34, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15210/cdl.v0i29.9058>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SILVA, Tatiane. Paideia sofista: a retórica na formação do cidadão democrático. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 30, p. 191-212, 2016.

SCHMITT, Miguel Ângelo. Ação-Reflexão-Ação: A Prática Reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. **Protestantismo em Revista**. São Leopoldo, RS, v. 25, p. 59-65, 2011.

SOUZA, Jovelina Ramos. As origens da noção de poieses. **Revista Hypnos**, São Paulo, a. 13, nº 19, p. 85-96, 2007.

STEIN Vinícius; CHAVES Marta. Formação Artística e Estética: Reflexões para Atuação de Professores na Educação Infantil. **Revista Poiésis**, Tubarão, v.12, n. 21, p. 204-215, jan./jun. 2018.

TALON-HUGON, Carole. **A estética, história e teorias**. Tradução: António Maia da Rocha. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas. SP: Papyrus, 2011.

TOASSA, Gisele; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo; v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

TOASSA, Gisele. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo n. 39, p. 15-22, dez/2014.

TREZZE, Clóvis. Estética e Educação. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 6, n. 2, jul./nov., p. 1-11, 2017.

VIEIRA, L. M. F. A Formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n.1, p.28-39, mar. 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, (8), 18-36. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A imaginação e o desenvolvimento na infância. In. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 107-130

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In. VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010a. cap. 6 p. 103-117

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Ática. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O problema da vontade e seu desenvolvimento na infância. In. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 131-146

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**; trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 1926/2003b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pileggi. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010b,.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003> Acesso em: 18 dez. 2019.

VOLOBUEVA, Ludmila; ZVEREVA, Olga. As ideias de L.S. Vigotski na Educação Infantil Russa na atualidade. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 22, n.1, p. 73-77, jan./abr., 2019. DOI: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/47432/pdf_1 Acesso em: 21 nov. 2019.

WERTSCH, James V. The zone of proximal development: some conceptual issues. In Bárbara Rogoff, and James V. Wertsch (Ed). **Children's learning in the zone of proximal development**. New directions for child development, San Francisco: Jossey-Bass, p. 7-18, 1984.

YASNITSKY, Anton Lev Vygotsky: Philologist and defectologist, A socio-intellectual biography. In W. Pickren, D. Dewsbury, & M. Wertheimer (Eds.), **Portraits of Pioneers in Developmental Psychology**, Taylor & Francis Group, New York, v. 7, p. 109-134, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento de Artigos abordando a experiência/vivência/formação estética

Tabela 1 - Levantamento de artigos abordando a relação experiência/vivência/formação estética na educação.

Autor	Título	Palavras chave	Fonte	Ano
ORMEZZA NO; VECHIA; SURDI	Educação estética infantil: uma experiência com crianças de cinco e seis anos	Educação estética. Leitura de imagens. Escola. Educação infantil.	Revista Espaço Pedagógico, v. 13, n. 2, Passo Fundo, p. 160-174	2006
LOPONTE	Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação	dimensão estética e docência; infância; arte contemporânea e educação	Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37	2008
CAMARGO ; BULGACO V	A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica	estética, psicologia sócio-histórica, atividade expressiva na escola.	Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 3, p. 467-475	2008
FARINA	Políticas do sensível no corpo docente - Arte e Filosofia na Formação Continuada de professores	professores de Arte, Formação Continuada, Arte Contemporânea, Filosofias da Diferença	Revista Thema 1	2010
REIS	A experiência estética sob um olhar fenomenológico	Experiência estética; Percepção; Alteridade; Psicologia social; Fenomenologia.	Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 63 (1): 1-110	2011
PEREIRA	Contribuições para Entender a Experiência Estética	Experiência Estética; Didática; Docência.	Revista Lusófona de Educação, 18	2011
BARBOSA; PINO- JUSTE	A Estética Como Factor Promotor da Aprendizagem	Estética, Aprendizagem, Motivação, Criatividade, Imaginação	Teor. educ. pp. 91-109	2011
BACH JUNIOR; MARIN	A educação estética na pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior	imaginário. educação estética. Pedagogia Waldorf	Interfaces da Educ., Paranaíba, v.3, n.8, p.19-34	2012
ANDRADE	A Arte Como um Direito da Criança: O Papel do Professor na Construção de um Mundo Sensível	Educação infantil. Arte. Professor.	Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação	2012
LOPONTE	Arte para a Docência: estética e criação na formação docente	Formação Docente Inicial; Arte; Experiência Estética; Didática; Docência.	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 21, No. 25	2013
PERIC	No exercício da arte: o professor criador. Diálogo entre o fazer artístico e a prática pedagógica	brincar; invenção; iniciação artística; experiência estética; integração de linguagens.	Pro-Posições v. 24, n. 2 (71) p. 195-220	2013
PILLAR; PONTES	Memoriais de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência	Escrita. Experiência estética. Arte educação.	Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 3, p. 412-422	2014
SCHLINDW EIN	As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível.	Percepção estética. Formação de professores.	Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 419-433	2015
EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2016	A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista.	Educação física; Prática pedagógica; Professor-artista; Ensino.	Rev. bras. ciênc. esporte; 38(1): 11-17	2016

Continua

Tabela 2 - Levantamento de artigos abordando a experiência/vivência/formação estética na relação com a educação.

				Conclusão
Autor	Título	Palavras chave	Fonte	Ano
SILVA; BETTI	o jogo na educação infantil: da experiência estética ao significado pedagógico	Jogo. Educação Infantil. Experiência. Estética. Movimento Humano	Revista Temas em Educação, Paraíba, v.25	2016
ANDRADE; CUNHA	. Linguagem e acordos linguísticos em Aristóteles: contribuições para uma educação artística, poética e retórica.	John Dewey; Educação; Estética; Arte; Retórica	<i>Educação e Filosofia</i> , v. 30, n. Especial, p. 243-268	2016
LOPONTE	Tudo isso que Chamamos de Formação Estética: Ressonância para docência	Formação Estética; Docência; Arte Contemporânea.	Revista Brasileira de Educação v. 22	2017
LOPONTE	Arte e Docência: Pesquisa e Percursos Metodológicos	Pesquisa; Metodologia; Educação; Arte; Docência.	Criar Educação, Criciúma, v. 7	2018
OSTETTO; SILVA	Arte na Formação Docente para a Educação Infantil: Procura-se!	Formação de professores- Educação Infantil. Formação Cultural de Professores. Arte e Infância. Educação Estética. Narrativas (Auto)biográficas.	Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 185-203	2018
OSTETTO; SILVA	Formação Docente, Educação Infantil e Arte: Entre Faltas, Necessidades e Desejos	Educação infantil. Educação estética. Arte. Narrativas autobiográficas.	Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.15, n.41	2018
CORRÊA.; OSTETTO	Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte!	Formação cultural docente. Educação estética. Educação Infantil e arte. Narrativas autobiográficas.	Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n. Especial	2018
STEIN; CHAVES	Formação Artística e Estética: Reflexões para Atuação de Professores na Educação Infantil	Formação de professores. Educação Infantil. Arte. Teoria Histórico-Cultural.	Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 204-215	2018
DAL-CIM; REZER	Experiência estética e formação inicial de professores: um olhar para o campo da educação física	Estética; Educação superior; Hermenêutica; Educação física	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2018
FERREIRA; OGÊ DA GUEDES	Arte, estética e diálogo na Educação Infantil: registros invisibilizados e sentidos (des)sensibilizados	Políticas públicas. Educação Infantil. Formação. Arte	Roteiro, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 1051-1070	2018
FERREIRA; OGÊ DA GUEDES	Concepções de Docência na Educação Infantil, Arte e Educação, Estética de um Grupo de Pesquisa: Panorama de um Percurso de Investigação	Educação Infantil; Educação Estética; Arte; Formação de Professores	Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 216-234	2018
Total de trabalhos 26	Professor especialista em Artes 05	Formação do professor pedagogo e/ou artes (inicial e/ou continuada); 13	Professor Educação e Jogos e artes 03	Professor Pedagogo 05

Fonte: CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br



APÊNDICE B - Carta de Anuência Para Secretaria Municipal de Educação

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Corumbá, 07 de agosto de 2019.

Através do presente instrumento, autorizo a realização da pesquisa Vivências estéticas na pré-escola: reflexões com base na teoria de Lev S. Vigotski, que será desenvolvida por Maria Franciane Bezerra de Oliveira, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado em Educação da UFMS/CPAN, orientada pela profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade, coordenadora do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Poéticas na Educação (CNPq-UFMS/CPAN) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPAN. O objetivo da referida Pesquisa é descrever e compreender quais são as vivências estéticas — implicando a arte, afetividades, conversas, manifestações múltiplas da linguagem e diferentes áreas do saber — que mobilizam a ação externa e o pensamento da criança, possibilitando mais aprendizagens e desenvolvimentos.

A pesquisa será realizada na Escola Municipal Poesia com a turma de pré-escola (Pré II B) da professora Elis, no período de agosto a novembro de 2019; serão realizadas 100 horas de observação da rotina e das atividades promovidas pela professora com a turma de crianças; será realizada entrevista com a professora Elis; também serão realizadas as seguintes atividades com as crianças, cujos familiares aceitarem a participação dos menores na Pesquisa: (i) história para completar; (II) fotografias tiradas pelas crianças e (III) brincadeira para compor. Será requerida a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para a professora Elis e para os familiares das crianças da turma.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

5) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;

- 6) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 7) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 8) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

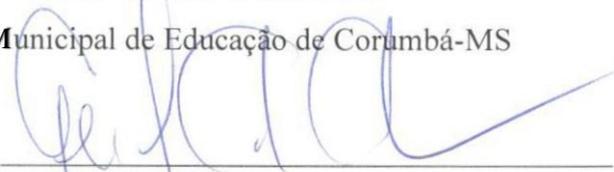
Eu fui informado(a), por Maria Franciane Bezerra de Oliveira, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Deferido

Indeferido

GENILSON CANAVARRO DE ABREU

Secretário Municipal de Educação de Corumbá-MS



Genilson Canavarro de Abreu
Secretário Municipal de Educação

APÊNDICE C – Termos de Assentimento Livre e Esclarecido para criança (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇA

VIVÊNCIAS ESTÉTICAS NA PRÉ-ESCOLA



PROJETO: VIVÊNCIAS ESTÉTICAS NA PRÉ-ESCOLA: REFLEXÕES COM BASE NA TEORIA DE LEV S. VIGOTSKI.

101

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL – CAMPUS DO PANTANAL

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL

PESQUISADORAS: MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA E ERIKA NATACHA FERNANDES DE ANDRADE

ESTA PESQUISA NÃO TEM FINS COMERCIAIS, ESTE ASSENTIMENTO É CONCEDIDO GRATUITAMENTE, NÃO HAVENDO CUSTOS PARA A CRIANÇA E PARA PESQUISADORA.

Termo de assentimento livre esclarecido PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Vivências estéticas na pré-escola: reflexões com base na teoria de Lev S. Vigotski.

Entendi as coisas que irão acontecer no decorrer da pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar bravo comigo. As minhas dúvidas foram tiradas pela pesquisadora que conversou com os meus responsáveis legais. Recebi uma cópia deste termo de compromisso, e eu ouvi a leitura do termo, feita pela pesquisadora, e concordo em participar da pesquisa.

Corumbá, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Menor

Maria Franciane Bezerra de Oliveira

DADOS PARA CONTATO

Pesquisadora: Maria Franciane B. Oliveira E-mail: cianeolive@hotmail.com Tel.: (67) 992732373 (067) 32346201 Rua Domingos Sahib, 99 Bairro Cervejaria Caixa Postal 252 CEP: 79.300-130	Pesquisadora: Erika Natacha F. de Andrade E-mail: erika.andrade@ufms.br Tel.: (16) 999610289 (067) 3234 6201 Rua Domingos Sahib, 99 Bairro Cervejaria Caixa Postal 252 CEP: 79.300-130	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos: Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande Bairro: Caixa Postal 549 CEP79.070-110 UF: MS Município: CAMPO GRANDE Tel.: (67)3345-7187 UF: MS Fax: (67)3345- E-mail: cepconeppropp@ufms.br
---	--	--

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou Responsável)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) responsável, este é um convite para a participação do(a) aluno(a) no projeto de pesquisa **Vivências estéticas na pré-escola: reflexões com base na teoria de Lev S. Vigotski**. Por favor, leia cuidadosamente os itens a seguir antes de tomar uma decisão. Qualquer dúvida pode ser esclarecida diretamente com a pesquisadora responsável **Maria Franciane Bezerra de Oliveira** do curso de mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas *Discursos e Práticas Poéticas na Educação* CNPq-UFMS/Cpan. ou com a pesquisadora **Erika Natacha Fernandes de Andrade** do curso de Pós-graduação da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, CPAN. A pesquisa mencionada não tem fins comerciais e este consentimento é concedido a título gratuito, não havendo custos para o(a) senhor(a) e para as pesquisadoras.

Qual é o objetivo da pesquisa “Vivências estéticas na pré-escola: reflexões com base na teoria de Lev S. Vigotski”?

A pesquisa tem como objetivo caracterizar as vivências estéticas promovidas na turma do Pré II B, escola municipal Poesia, tendo como base reflexiva o ideário de Lev. S. Vigotski. Busca-se descrever e compreender quais são as vivências – implicando a arte, afetividade, conversas, com as manifestações múltiplas da linguagem e diferentes áreas do saber – que mobilizam a ação externa e o pensamento da criança, possibilitando mais aprendizagens e desenvolvimentos.

Qual é a finalidade da pesquisa?

A pesquisa fornecerá dados acerca das vivências escolares capazes de fortalecer as identidades das crianças, suas capacidades expressivas, comunicativas, imaginativas e criadoras; a pesquisa contribuirá para a reflexão sobre as práticas pedagógicas da/na Educação Infantil.

Quais serão os procedimentos utilizados na pesquisa?

A pesquisa envolve uma observação participante que possibilite relacionar as vivências das crianças e as categorias que irá guiar a pesquisa, ocorrerá no período de agosto a novembro de 2019; serão realizadas 100 horas de observação da rotina e das atividades promovidas pela professora, com a turma de crianças; também agendaremos uma entrevista com a professora. Os procedimentos metodológicos específicos com as crianças envolverão atividades brincantes com a pesquisadora: (i) história para completar; (II) fotografias tiradas pelas crianças e (III) brincadeira para compor. A primeira e a terceira serão realizadas em pequenos grupos e a segunda por duplas de crianças.

Como será realizado o registro dos dados?

As atividades com as crianças serão registradas por meio de gravação em áudio (sem imagem) os desenhos das crianças serão escaneados, as fotografias tiradas pelas crianças serão descritas por meio de texto.

A participação na pesquisa envolve riscos ou desconfortos?

A criança participará das atividades brincantes descritas acima; crianças brincando e em movimento podem cair, tropeçar, ou se desentender com o colega; todavia, no decorrer da pesquisa toda atenção será destinada aos pequenos para evitar tais situações. Para evitar desconfortos, as crianças serão consultadas se querem, ou não, participar das atividades com a pesquisadora, que se manterá atenta às demonstrações expressivas dos pequenos, que podem mudar de ideia no que tange às suas participações. Também serão elaboradas outras atividades que não impliquem relação com a pesquisa para serem feitas com o grupo de crianças cujas famílias não tenham autorizado suas participações no estudo, buscando garantir um contexto de inclusão e de respeito ao desenvolvimento emocional e afetivo das crianças. A pesquisa não envolve outros riscos previsíveis a saúde.

Como ocorrerá a publicação da pesquisa?

Os resultados da pesquisa serão publicados em trabalho monográfico, em eventos científicos da área de educação, e em publicação de revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e o nome da criança sob sua responsabilidade serão mantidos em sigilo absoluto. Os desenhos das crianças podem ser usados em publicações (sem nomes)

Eu posso recusar, a qualquer momento, a participação da criança sob minha responsabilidade nesta pesquisa?

Esclarecemos que a participação da criança pela qual você é responsável na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa

Declaro que eu li e entendi este termo de consentimento; todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e eu permito que meu filho(a) participe da pesquisa.

Eu, _____, autorizo
 que o menor sob minha
 responsabilidade _____
 _____ participe no projeto “**Vivências estéticas na pré-escola: reflexões com base na teoria de Lev
 S. Vigotski**”.

Corumbá, ____ de _____ 2019.

 Maria Franciane B. Oliveira

Assinatura do Responsável

DADOS PARA CONTATO

<p>Pesquisadora: Maria Franciane B. Oliveira E-mail: cianeolive@hotmail.com Tel.: (67)992732373 (67) 3234 6201 Rua Domingos Sahib, 99 Bairro Cervejaria Caixa Postal 252 CEP: 79.300-130</p>	<p>Pesquisadora: Erika Natacha F. de Andrade E-mail: erika.andrade@ufms.br Tel.: (16) 999610289 (67) 3234-6201 Rua Domingos Sahib, 99 Bairro Cervejaria Caixa Postal 252 CEP: 79.300-130</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos: Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande Bairro: Caixa Postal 549 CEP79.070-110: UF: MS Município: CAMPO GRANDE Tel.: (67)3345-7187 UF: MS Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br</p>
---	--	---

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada Professora Elis,

Este é um convite para a participação da senhora no projeto de pesquisa **Vivências estéticas na pré-escola: reflexões com base na teoria de Lev S. Vigotski**. Por favor, leia cuidadosamente os itens a seguir, antes de tomar uma decisão. Qualquer dúvida pode ser esclarecida diretamente com as pesquisadoras responsáveis **Maria Franciane Bezerra de Oliveira**, aluna do curso de mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas *Discursos e Práticas Poéticas na Educação* CNPq-UFMS/Cpan. e a pesquisadora **Erika Natacha Fernandes de Andrade** do curso de Pós-graduação da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, CPAN. A pesquisa mencionada não tem fins comerciais e este consentimento é concedido a título gratuito, não havendo custos para o(a) senhor(a) e para as pesquisadoras.

Qual é o objetivo da pesquisa “Vivências estéticas na pré-escola: reflexões com base na teoria de Lev S. Vigotski”?

A pesquisa tem como objetivo caracterizar as vivências estéticas promovidas na turma do Pré II B, escola municipal Poesia, tendo como base reflexiva o ideário de Lev. S. Vigotski. Busca-se descrever e compreender quais são as vivências – implicando a arte, afetividade, conversas, manifestações múltiplas da linguagem e diferentes áreas do saber – que mobilizam a ação externa e o pensamento da criança, possibilitando mais aprendizagens e desenvolvimentos.

Qual é a finalidade da pesquisa?

A pesquisa fornecerá dados acerca das vivências escolares capazes de fortalecer as identidades das crianças, suas capacidades expressivas, comunicativas, imaginativas e criadoras; a pesquisa contribuirá para a reflexão sobre as práticas pedagógicas da/na Educação Infantil.

Quais serão os procedimentos utilizados na pesquisa?

A pesquisa envolve uma observação participante que possibilite relacionar as vivências das crianças e as categorias que irá guiar a pesquisa, ocorrerá no período de agosto a novembro de 2019; serão realizadas 100 horas de observação da rotina e das atividades promovidas por você, professora, com a turma de crianças; também agendaremos uma entrevista com você. Os procedimentos metodológicos específicos com as crianças envolverão atividades brincantes com a pesquisadora: (i) história para completar; (II) fotografias tiradas pelas crianças e (III) brincadeira para compor. A primeira e a terceira serão realizados em pequenos grupos e a segunda por duplas de crianças. Já com a professora regente da turma haverá uma entrevista semiestruturada.

A participação na pesquisa envolve riscos e desconfortos?

Para a professora: a pesquisa oferece riscos mínimos; para evitar desconforto, reiteramos que os dados serão tratados com respeito e à luz do arcabouço teórico estudado; realizaremos as atividades de observação e de entrevista na medida em que você permitir e se sentir confortável. Para as crianças: as crianças participarão das atividades brincantes descritas acima; crianças brincando e em movimento podem cair, tropear, ou se desentender com o colega; todavia no decorrer da pesquisa toda atenção será destinada aos pequenos para evitar tais situações. Para evitar desconfortos, as crianças serão consultadas se querem, ou não, participar das atividades com a pesquisadora, que se manterá atenta às demonstrações expressivas dos pequenos, que podem mudar de ideia no que tange às suas participações. Também serão elaboradas outras atividades que não implicam relação com a pesquisa para serem feitas com o grupo de crianças cujas famílias não tenham autorizado suas participações no estudo, buscando garantir um contexto de inclusão e de respeito ao desenvolvimento emocional e afetivo das crianças.

Como será realizado o registro de dados?

Os dados observados serão registrados por escrito (em Diário de Campo da pesquisadora); sua entrevista será registrada por meio de áudio se, na ocasião, tivermos a sua permissão; as atividades com as crianças serão registradas por meio de gravação em áudio; os desenhos das crianças serão escaneados; as fotografias tiradas pelas crianças serão descritas por meio de texto.

Como ocorrerá a publicação da pesquisa?

Os resultados da pesquisa serão publicados em trabalho monográfico, em eventos científicos da área de educação e em publicação de revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e o nome da criança sob sua responsabilidade, assim como suas imagens, serão mantidos em sigilo absoluto. Os desenhos das crianças podem ser usados em publicação

Eu posso recusar, a qualquer momento, a minha participação nesta pesquisa?

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. As pesquisadoras estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Declaro que eu li e entendi este termo de consentimento; todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e eu permito e manifesto meu livre consentimento em participar nesta pesquisa.

Manifesto o meu consentimento em participar no projeto **“Vivências estéticas na pré-escola: reflexões com base na teoria de Lev S. Vigotski”**.

Corumbá, ____ de _____ 2019.

Professora participante- Elis

Erika Natacha Fernandes de Andrade

Maria Franciane Bezerra de Oliveira

DADOS PARA CONTATO

<p>Pesquisadora: Maria Franciane B. Oliveira E-mail: cianeolive@hotmail.com Tel.: (67) 992732373 (067) 32346201 Rua Domingos Sahib, 99 Bairro Cervejaria Caixa Postal 252 CEP: 79.300-130</p>	<p>Pesquisadora: Erika Natacha F. de Andrade E-mail: erika.andrade@ufms.br Tel.: (16) 999610289 (067) 3234 6201 Rua Domingos Sahib, 99 Bairro Cervejaria Caixa Postal 252 CEP: 79.300-130</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos: Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande Bairro: Caixa Postal 549 CEP79.070-110 UF: MS Município: CAMPO GRANDE Tel.: (67)3345-7187 UF: MS Fax: (67)3345- E-mail: cepconep.propp@ufms.br</p>
--	---	--

APÊNDICE F – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA
A professora ELIS, Mel. em 04 dez. 2019.

Pesquisadora: Maria Franciane Bezerra de Oliveira

- 1) O que é essencial para a consolidação de um contexto verdadeiramente educativo e promotor do desenvolvimento na pré-escola?
- 2) Ao elaborar o seu planejamento de trabalho com essa turma de crianças, o que você leva em conta?
- 3) No que tange à rotina cotidiana da pré-escola, há momentos capazes de afetar (impactar) a criança, promovendo conversas e trocas interessantes, mobilizando o pensamento das crianças? Você pode nos falar sobre esses momentos?
- 4) Quais são as atividades que você considera muito significativas para as crianças, mobilizando seus desejos, seus interesses e suas ações? Você propõe essas atividades? Como? Você pode nos dar exemplos?
- 5) Você propõe atividades envolvendo as manifestações múltiplas da linguagem artística? Você pode nos dar exemplos de atividades realizadas com as crianças e que envolveram as manifestações múltiplas da linguagem artística?
- 6) É possível identificar se as atividades propostas por você impactam cada criança em particular? É possível identificar (ou ter pistas) sobre os sentidos que cada criança elabora acerca das atividades propostas? (Se a resposta for afirmativa: você pode dar exemplos de situações em que você conseguiu identificar os sentidos das crianças sobre o que elas vivenciaram? Quais foram esses sentidos? Como você trabalhou essa identificação dos sentidos das crianças nos planejamentos posteriores?).
- 7) Você encontra desafios, ou dificuldades, para propor vivências que você considera significativas para as crianças? Quais são esses desafios (dificuldades)? O que pode dificultar o trabalho do professor, especialmente no que tange à proposição de atividades essenciais e significativas?

APÊNDICE G – Roteiro de Atividades brincantes e fotos de Dudu e Aninha

1- História para completar

Nome da história: **ANINHA VAI A ESCOLA!** (apresentação da história em fantoche)

Dudu -*Hei! Aninha, vamos brincar?*

Aninha -*Agora não posso, estou indo para minha escola!*

Dudu – *Escola! Eu também quero ir! Mas a minha mãe ainda não me matriculou.*

Aninha -*Pede pra ela te matricular!*

Dudu -*Boa ideia, acho que eu vou pedir mesmo! Aninha me conta como é lá na sua escola?*

Aninha- *Mas, o que você quer saber?*

Dudu- *O que tem lá? Quais as coisas que são legais?*

Aninha: *Vou pedir a ajuda das crianças, então crianças, o que tem de legal e divertido na nossa escola? O que vocês mais gostam de fazer na escola? O que vocês querem contar sobre a escola?*

Aninha pede ajuda das crianças para dizer o que tem na escola que eles mais gostam, assim as crianças são levadas a expressarem as suas impressões sobre a escola e sobre as atividades de que mais gostam de realizar na escola. As conversas serão gravadas em áudio.

Após a conversa sobre a escola, entregaremos folhas, canetinhas, giz de cera e lápis de cor para as crianças desenharem algo sobre a escola, ou sobre as atividades que fazem na escola, ou sobre o que gostariam que tivesse na escola. o ambiente de desenho será de trocas e conversas; após a finalização dos desenhos, faremos um momento de apreciação: as crianças irão narrar o que tem em seus registros.

Fotografia 1: Aninha e Dudu



Fonte: Maria F. B. Oliveira

2- Fotos tiradas pelas crianças

A fotografia é um recurso digital que proporcionará às crianças uma forma estética de refletirem sobre suas experiências afetivas, os lugares que mais gostam, espaços prazerosos que torne possível ressignificar suas vivências e as memórias. As fotos tiradas pelos pequenos serão projetadas, por meio de aparelho multimídia. Pensando nisso espera-se que as fotografias tiradas pelas crianças colaborem como uma ferramenta usada para ampliar a sua fala sobre suas vivências (CRUZ; CRUZ, 2015).

Atividade a ser realizada em 2 dias.

Dia 1:

Esta atividade será realizada por trio de crianças, com três máquinas fotográficas. No primeiro momento, o Dudu e a Aninha voltam à escola e dizem que gostaram muito de estar com eles na escola e que trouxeram uma caixa:

- Vocês querem ver o que tem para vocês nesta caixa?

- Olha só, tem uma carta!

- Vocês querem ouvir o que eles escreveram para vocês?

Leitura da carta 1:

Corumbá, ____/____/____

Queridos amiguinhos! Tudo bem?

Nós gostamos muito de saber o que tem na escola de vocês e o que vocês fazem na escola. Nós também ficamos felizes com os registros que vocês fizeram sobre a escola por meio do desenho. Mas sabem de uma coisa? Nós gostamos tanto das informações de vocês sobre a escola que ficamos ainda mais curiosos. Temos uma proposta, ou melhor, temos uma surpresa para vocês. Trouxemos duas máquinas fotográficas. vocês querem brincar de serem fotógrafos? Sabem o que os fotógrafos fazem? Para brincar de “ser fotógrafo”, gostaríamos que vocês escolhessem lugares, ou outras coisas da escola para fotografar. O que vocês fazem nesses lugares? O que vocês gostariam de fazer nesses lugares? É bom ficar nesse lugar? Por quê? A pesquisadora Franciane irá mostrar para vocês como manusear a câmera e depois é só fotografar. Tudo bem? Como só temos três câmeras, vocês irão em trio de crianças. Fiquem tranquilos, porque todos irão fotografar. Enquanto duas crianças estão brincando de ser fotógrafos, as outras ficarão na sala com uma outra atividade legal. Vocês estão vendo esse papel aqui? O papel está em branco? Ah! tem um desafio neste papel! Uma câmera! Vamos fazer desenhos considerando esta câmera. O que vocês gostariam de

fotografar na escola? Um lugar, uma brincadeira, um acontecimento, uma pessoa... Vamos lá! Vamos todos brincar de fotografar!

assinado: Aninha e Dudu.

Para as crianças que ficaram na sala: entregar metade de uma cartolina para cada criança; em cada cartolina haverá uma interferência: a imagem de uma câmera colada.



Andaremos pelos espaços da escola especulando os lugares favoritos das crianças; garantiremos o direito de escolha das crianças, caso queiram fotografar animais, pessoas, brinquedos, ou outras coisas inusitadas.

Dia 2:

Dudu e Aninha voltam com outra carta. Perguntam se as crianças gostaram de brincar de serem fotógrafos.... registrar as falas das crianças.

Aninha – Crianças, nós trouxemos mais uma carta.

Dudu - vocês querem saber o que escrevemos desta vez?

Aninha – vamos pedir à professora Elis para ler para nós?

Na carta também fazem uma outra proposta para as crianças verem as fotos de cada um(uma). Passar em telão as fotos: indicar o nome da criança e as fotos que ela tirou e conversar com a turma.... entender por que escolheu aquele lugar (coisa... pessoa... etc.). tentar compreender os sentidos das crianças.

Leitura da carta 2

Corumbá, ____/____/_____

Queridos amiguinhos, bom dia!

Queremos que saibam que nós gostamos muito de brincar com vocês, adoramos as fotografias de vocês! Hoje temos uma nova brincadeira, que é o de conversar sobre as fotos de vocês no telão, vocês topam? As fotos de vocês estão com o nome para que cada um(uma) possa identificar a foto que tirou e falar sobre ela. Então, vamos assistir e apreciar as fotos que vocês tiraram?

Assinado: Aninha e Dudu!

1. Brincadeira para compor

As crianças serão convidadas a participar de uma brincadeira musical que elas mesmas irão ajudar a compor. Desta vez, Aninha e Dudu trouxeram um amigo novo para apresentar às crianças: O Molongo. Eles irão ensinar uma canção que aborda a história de Molongo – que é um personagem diferente que acabou de chegar ao planeta – de modo que participando da brincadeira vão expressando o que Molongo vai gostar de fazer com os adultos e com as crianças. Assim será utilizado um boneco, na nave espacial que emite sons (um brinquedo de sucatas feito com copos de iogurtes e bolinhas de desodorante roll on) e o violão para compor um arranjo musical, enquanto usam a sua fala pra expressarem gostos e preferências.

Aninha e Dudu voltam novamente à escola e trazem uma nova carta: o que será que eles irão trazer desta vez?

Dudu, com a carta na mão, diz:

- Olá pessoal, esta carta nós escrevemos para falar de uma surpresa muito legal!

Querem ouvir a leitura desta carta?

Aninha – Hei Dudu, vamos pedir à pesquisadora Franciane para ler para as crianças?

Leitura da carta 3:

Corumbá, _____/_____/_____

Estimados amiguinhos, tudo bem?

Hoje nós queremos apresentar para vocês o nosso amigo Molongo. Ele é um ser que veio de muito longe, de outro planeta, lá da galáxia! Ele quer saber o que é bom e legal de fazer aqui no nosso planeta. Vamos cantar e dançar com o Molongo e vamos completar a letra da música com tudo o que ele pode conhecer e fazer com as crianças.

Assinam: Dudu e Aninha!

Música: 'Molongo'

Autores: Maria Franciane e turma do Pré II

Arranjo musical: André Oliveira



Pongo, Molongo, pongo (bis)

Molongo quer saber o que, no planeta é bom?

*Agora adultos e crianças vão dizer,
o que Molongo vai gostar de fazer?*

Logo entre nesta roda! (bis)

e diga já, do que Molongo pongo vai gostar?

O que Molongo vai gostar de fazer?

O que Molongo vai gostar de dizer?

*O que Molongo vai gostar de...
diga aí (o nome da criança)!.*

Este jogo musical brincante serve de apoio para as crianças expressarem sobre as suas vivências afetivas, com qualidades estéticas ou não. Ao entrar na roda, ajudando a compor a música e fazendo arranjos musicais vão dizer o que Molongo vai gostar de fazer. As crianças serão estimuladas a completar a letra da canção, indicando o que Molongo irá gostar de fazer com os adultos e com as crianças; essa é uma possibilidade para as crianças expressarem seus gostos e preferências, em coerência com a sua vivência de um modo geral. Depois que as crianças já estiverem familiarizadas com a música do Molongo, vamos criar uma coreografia para ela que poderemos fazer na área externa da escola.

Hoje Aninha, Dudu e Molongo vieram se despedir das Crianças e a pesquisadora Franciane também. Mas temos um novo desafio. Vamos fazer uma oficina, para que cada criança possa confeccionar do jeito que quiser seu próprio Molongo, com a cor preferida, formato do rosto, enfeites da nave espacial, nós vamos ajudar as crianças a prenderem a cabeça dele com elástico, vai ser muito divertido! Depois vamos fazer a nossa festa com doces, balões, músicas, danças e brincadeiras para nossa despedida. No final, poderemos trocar cartinhas para levarmos de recordação e cada criança poderá levar seu Molongo para brincar em casa.

Fotografia 2: Festa de despedida



Fonte: Maria F. B. Oliveira

APÊNDICE – H Tempo de duração da observação participante no cotidiano do pré-encantado

Dia/Mês	Horas	Tempo diário	Total de Horas	Estratégias utilizadas
08 e 09 agosto	07: 00 às 11:00	4 horas	8 horas	Observação participante
12, 14, 15 agosto	07: 00 às 11:00	4 horas	12 horas	Observação participante
19, 21, 22 agosto	07: 00 às 11:00	4 horas	12 horas	Observação participante
26, 28, 29 agosto	07: 00 às 11:00	4 horas	12 horas	Observação participante
02, 04, 05 setembro	07: 00 às 11:00	4 horas	12 horas	Observação participante
09,11,12,13 setembro	07: 00 às 11:00	4 horas	16 horas	Observação participante
16,17,18,19 setembro	07: 00 às 11:00	4 horas	16 horas	Observação participante
25, 26, 30 setembro	07: 00 às 11:00	4 horas	12 horas	Observação participante
02, 03 e 05 outubro	07: 00 às 11:00	4 horas	12 horas	Observação participante
07, 08, 09 outubro	07: 00 às 11:00	4 horas	12 horas	Observação participante
17,18 outubro	07: 00 às 11:00	4 horas	08 horas	Observação participante
21,23,24, 25 outubro	07: 00 às 11:00	4 horas	16 horas	Entrevista com criança – história para completar
29, 30 e 31 outubro	07: 00 às 11:00	4 horas	12 horas	Observação participante
04,06,07,08 novembro	07: 00 às 11:00	4 horas	16 horas	Entrevista com criança – fotografias tiradas pelas crianças
11,12,13,14 novembro	07: 00 às 11:00	4 horas	16 horas	Entrevista com crianças– brincadeira musical para compor
25 novembro	07: 00 às 11:00	4 horas	4 horas	Observação participante
04 dezembro	7:00 às 9:00	2 horas	2 horas	Entrevista com a professora Elis
Total			198 horas	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora Maria Franciane Bezerra de Oliveira

APÊNDICE I – Gravações de voz das crianças em histórias para completa

Gravação nº 1. Entrevista com as crianças na Íntegra em história para completar. Duração: 30min. Pesquisadora: Maria Franciane Bezerra de Oliveira

Gravação feita durante a atividade da 1ª apresentação do teatro de fantoche de história para completar (23/10/2019 7h45min.) participaram: Belinha, Superman, Aninha Menina, Emília, Felipe, Luí e Zezinho

Boneca Aninha: - Pessoal vocês vão me ajudar a explicar para o Dudu o que tem na escola?

Felipe: - Vamos!

Aninha: - O que é gostoso na escola, o que é legal e bacana de fazer na escola! O que é que vocês gostam na escola?

Belinha: - Brincar!

Boneca Aninha: Então vocês gostam de brincar?

Felipe: Sim!

Boneca Aninha: - Que mais que vocês gostam de fazer na escola?

Superman: - Eu vou fazer uma tarefa!

Boneca Aninha: - É? Que tarefa vocês gostam de fazer na escola?

Belinha: - Flores!

Felipe: - Uma baleia!

Emília: Baleia?

Boneca Aninha: Tem baleia na escola?

Luí: Não!

Aninha menina: - Mas, tem tarefa!

Boneca Aninha: Que tarefa que tem na escola?

Aninha Menina: Para pintar...

Dudu: - Eu também, gosto de pintar!

Boneca Aninha: Ai, eu adoro pintar! Que mais que tem na escola?

Aninha Menina: - Para brincar com massa!

Boneca Aninha: - Massinha, de modelar? O que fazem com a massinha?

Felipe: - Brincar!

Boneca Aninha:- Vocês brincam com a massinha?

Felipe: Sim!

Belinha: - De pega-pega!

Aninha Menina: Brincamos de boneca!

Felipe: - Esconde-esconde!

Belinha: E... parquinho.

Aninha menina: Para ler um livro, de história.

Superman: - A mim me gusta peixe.

Belinha: - Pra fazer casinha!

Superman: - Uma casinha muito grande!

Aninha menina: Desenhar na parede, com giz.

Belinha: - Eu gosto de desenhar no quadro, eu gosto de cantar.

Felipe: - Eu gosto de ler!

Belinha: Eu gosto de ler em libras!

Felipe: E bonecas...

Boneca Aninha: Vocês sabem falar em libras?

Belinha: - Eu sei falar em libras, a professora nos ensinou.

Aninha Menina: - Para comer.

Boneca Aninha: Você também vem na escola para comer?

Aninha Menina: - Sim!

Belinha: - Pra fazer bolo de chocolate!

Boneca Aninha: Adoro!

Felipe: - Chocolate, delícia!

Aninha Menina: Para brincar com bola!

Boneca Aninha: - Tudo isso!

Crianças: - Sim!

Aninha Menina: - É que todo mundo que estuda na escola é, criança.

Belinha: - Peteca!

Boneca Aninha: E mulher Maravilha, o que você gosta na escola?

Aninha Menina: - Eu sei que ela gosta boneca, de brincar.

Felipe:- Fala barquinho!

Emília: Barquinho!

Aninha Menina: - Ela sempre gosta de boneca, de brincar.

Belinha: - E tem churrasco!

Boneca Aninha: - O quê? Churrasco?

Aninha Menina: -Sim, churrasco para comer.

Superman: A mim me gusta ir donde é piscina!

Boneca Aninha: - Tem piscina na escola?

Belinha: - E quando eu vou na escola, eu levo a minha mochila,

Aninha Menina: - Para brincar pula-pula!

Belinha: - Pra brincar no parquinho pra fazer tarefas. De brincar com tintas.

Gravação nº 2. – Entrevista criança na Íntegra, em história para completar.

Duração: 30min. (gravação de voz 23/10/2019, 8h.25min.) alunos, Doutora Ariel, Frozen, Superman, Eduardo, Alerkina.

Dudu: - Hei! Aninha, vamos brincar?

Aninha: - Agora não posso, estou indo para minha escola!

Dudu: – Escola! Eu também quero ir! Mas a minha mãe ainda não me matriculou.

Boneca Aninha: -Pede para ela te matricular!

Dudu: - Boa ideia, acho que eu vou pedir mesmo! Aninha, me conta como é lá na sua escola?

Boneca Aninha: - Mas, o que você quer saber?

Dudu: - O que tem lá? Quais as coisas que são legais?

Boneca Aninha: -Vou pedir a ajuda das crianças, então crianças, o que tem de legal e divertido na nossa escola? O que vocês mais gostam de fazer na escola? O que vocês querem contar sobre a escola?

Eduardo: - Carrinho!

Superman: - A mim, me gusta pescar um pouco.

Eduardo: Tem parquinho também!

Dudu: Tem parquinho, que legal, eu gosto de parquinho!

Eduardo: Tem escorregador, tem bola, tem física.

Superman: - Tem um barquinho!

Boneca Aninha: - Hêêê... tem escorregador!

Frozen: Tem criança que não obedece!

Superman: Tem uma festa!

Boneca Aninha: Bacana, eu adoro festa, você gosta de festa Dudu?

Dudu: Eu gosto sim, festa tem tanta coisa legal, né?

Frozen: - E num obedece, num obedece! Você não obedece.

Dudu: Quem, eu?

Frozen: - Sim (risos) agora senhor Dudu o que você gosta?

Dudu: - Eu? Eu gosto de pular, dançar...

Superman: Para senhor Dudu, aqui na escola você vai gostar de ir no pula-pula!

Dudu: - Aquele que você fica assim, pula, pula, pula?

Superman: - Eu gosto de ir numa festa e de bolo e chocolate.

Frozen: - Chito! Eu vou contar, tem abecedário pra aprender, correr, pega-pega, esconde-esconde.

Superman: - Orelhão! Nariz!

Frozen: - Cantar, um gatinho brinca com a gente.

Alerkina: - Tem um gatinho que brinca com eu.

Superman: - Eu gosto do trem!

Boneca Aninha: - O que tem no trem

Superman: - E pode viajar donde ele.

Frozen: - Bom dia, Dudu, parabéns, parabéns! Hoje é o seu... (cantando)

Doutora Ariel: Ô tia, pode brincar com eles?

Pesquisadora: - Sim, você quer colocar na sua mãozinha?

Frozen com Aninha na mão: Eu sou uma bonita!

Enquanto conversamos, o Superman pega outro brinquedo na sala da brinquedoteca e começa a brincar de vendedor.

Superman: - Vendo comida! Quem quer comprar!

Boneca Aninha: - Agora nós vamos passar na mão de cada um de vocês. O primeiro é o Bebê.

Eduardo pega o Dudu e conversa com ele.

Eduardo: - Eu vou brincar de esconde-esconde com Dudu.

Pesquisadora: Vamos contar para o Dudu como é o jogo de esconde-esconde?

Frozen: - Pra brincar primeiro tem que contar assim, 1, 2, 3... depois a gente tem que encontrar, então vai lá, caminha e encontra.

Eduardo: - A gente se esconde e o outro procura, e é só!

Boneca Aninha: Tem alguma coisa na escola que vocês não gostam?

Doutora Ariel: - Não pode xingar o coleguinha, brigar...

Boneca Aninha: - Então pessoal vocês acham que o Dudu vai gostar de ir a escola?

Crianças: - Sim!

Gravação nº 3. – Exposição dialogada dos desenhos feitos durante a atividade de história para completar. Dudu e Aninha vão à sala para conversar com as crianças sobre as produções que fizeram, enquanto estávamos na brinquedoteca encenando a história para completar.

Duração: 30min.

Professora Elis: - Agora vocês vão falar pra Aninha e Dudu sobre os desenhos de vocês.

Frozen: - Oi, por favor, senhor Dudu e senhoria Aninha!

Professora Elis: Quem gosta de acordar cedo pra vir para escola?

Superman: - Eu gosto uma baleia muito grande!

Professora Elis: - Mas, aqui da escola, o que você gosta?

Belinha: - Eu gosto de flores e das sementinhas de flores.

Superman: - E eu gosto de um macaquinho.

Aninha Menina: - Ele gosta desenhar baleia.

Superman: - Eu gosto cantar, bailar

Boneca Aninha: - Ah, ele gosta de cantar e dançar.

Felipe: - Eu quero um pintinho amarelinho e um patinho.

As crianças cantam, meu pintinho amarelinho.

Luí: - Brincar com os colegas.

Superman: - Por favor, Duduzinho, e me dê um bolo de chocolate.

Boneca Aninha: - De quem é este desenho?

Frozen: - Emília!

As crianças foram identificando os desenhos e falando o seu significado.

Frozen: - Dudu, olha você aqui no meu desenho.

Mulher Maravilha: Eu desenhei você. (boneca Aninha)

Boneca Aninha: - Muito obrigada, Mulher Maravilha!

Aninha Menina: - Eu desenhei a escola, Dudu, você e sua amiga na piscina, com perrito.

Espera, tem outro, é você e sua irmã.

Belinha: - Eu, Dudu, ela (Boneca Aninha), eu na escola e parquinho e também flores, coração, uma casa e duas escadas, eu não gosto.

Boneca Aninha: - Por que você não gosta da escada?

Belinha: - Porque eu não gosto.

Luí: -Eu fiz um, Dudu e uma casa de futebol.

Alerkina: - Eu desenhei a menina, o Dudu e eu e a escola

Professora Lavíinha: - Fala quem você desenhou?

Doutora Ariel: - Mas, eu esqueci o nome dela

Boneca Aninha: - Eu sou Aninha!

Doutora Ariel: - Eu desenhei Aninha porque ela tá divertindo muito.

Felipe: - Eu desenhei uma boneca!

Professora Lavinha: - E quem é esta boneca?

Felipe: - Titia Franci! (pesquisadora)

Mulher Maravilha: - Eu desenhei Dudu e ela. (boneca Aninha)

Superman: - Eu desenhei uma casa,

Professora Lavinha: - Uma casa cheia de janela? Essa casa aí é igual a uma escola?

Superman: - Eu fiz um Dudu, uma casa bem grande, com muitas janelinhas.

Professora Lavinha: - Esta é a escola?

Superman: Sim, é a escola, ela tem um monte de coisas.

Zezinho: Dudu, Aninha e a titia Lavinha.

Bebê: - Um coleguinha, um parquinho.

Eduardo: - Eu fiz, o Dudu e uma cabeça de abóbora. (gravação de voz 24/10/2019, 7h.30min.)

Gravação nº 4. – Aqui consta exposição dialogada dos desenhos depois da atividade de história para completar, a professora Elis que se interessou sobre as produções que fizeram, enquanto estávamos na brinquedoteca encenando a história para completar.

Professora Elis: - Hoje eu vou falar com vocês sobre o desenho de vocês, mas primeiro eu vou tentar descobrir de quem é, eu vou pegar o desenho, ninguém vai falar de quem é, eu vou tentar adivinhar, deixa eu ver de quem é, essa pessoa que desenhou isso aqui é...

Luí: - Emília!

Professora Elis: - Emília não veio hoje, eu ia tentar descobrir, mas, você já falou que foi Emília.

Professora Elis: - Ela desenha bonito? Que será que ela quis dizer com esse desenho?

Luí: - É uma casa!

Professora Elis: - Será que é a casa dela? Vocês gostaram do desenho dela? Será que ela desenhou a escola? Parece a escola aqui.

Superman: É a escola!

Professora Elis: - Ela desenhou coração, será que é porque ela ama a escola?

Luí: Sim.

Professora Elis: - Sim, ela ama a escola. Sabe por que ela não está aqui conosco? A mãe dela me ligou e disse que ela não ia vir, porque tá fechada a fronteira, porque lá teve eleição e eles

não estão felizes com o resultado, eles queriam outro presidente. Mas ela gosta da escola, ela ama a escola, por isso que ela fez um coraçãozinho.

Professora Elis: - Vamos lá, vamos ver outro, mas não é para falar o nome, eu vou adivinhar.

Dudu: Professora, eu gostaria de falar uma coisinha para as crianças, posso falar?

Professora Elis: - Pode

Dudu: Bom dia! Aninha, hoje veio pouca criança.

Boneca Aninha: - Hoje veio pouquinho, não é?

As crianças:- Não!

Boneca Aninha: - Não, veio bastante?

Superman: Sim, veio bastante!

Aninha: mas naquele dia veio mais, não foi Dudu?

Dudu: - É mesmo, tinha mais crianças, tinha a Aninha Menina, cadê ela?

Professora Elis: - Aninha Menina não veio.

Boneca Aninha: Tinha Frozen também.

Professora Elis: - Ela veio ontem, hoje já não pôde mais.

Boneca Aninha: - É mesmo faltou um monte de gente, que será que aconteceu que eles não vieram hoje?

Luí: - Elas estão doentes.

Superman: - é tava muito doente.

Professora Elis: - E na fronteira, o que eu falei pra vocês?

Luí: - Tava fechado.

Superman: - É, tava muito fechado.

Professora Elis: - É, a fronteira tá fechada, por isso que Aninha Menina também não veio. Ela mora lá do outro lado, lá na (outro país), Letícia também. Você sabe, Superman, por que estão fechando a fronteira?

Superman: - Eles estão prendendo os ladrões, e estão procurando o ladrão.

Professora Elis: - Por isso que fechou?

Superman: - Sim.

Professora Elis: - Não, é porque tão brigando por causa do presidente, não?

Superman: - Não!

Professora Elis: - Quem foi o presidente que ganhou as eleições lá (outro país)? Vocês sabem?

Luí: Não sei, Superman é de lá (outro país).

Superman: - Lá na... (outro país) tá bem e meu amigo está brincando comigo.

Professora Elis: - Ah! Seus amigos estão brincando com você, muito bem! Professora Elis: - Agora eu quero saber desse desenho, quem me desenhou magrinha? Vou tentar adivinhar, foi Belinha? Ou foi Mulher Maravilha?

Felipe levanta a mão.

Professora Elis: - Não acredito, foi você, Felipe?

Felipe: Esta é você.

Professora Elis: Por que você me desenhou?

Felipe: Porque eu quis.

Professora Elis: - E estes cabelos aqui, são os meus? Mas você pintou de azul,

Professora Elis: - Que cor é o meu cabelo?

Felipe: - É vermelho!

Professora Elis: - E esses braços largos, estes olhos grandes e você me desenhou magrinha, obrigada por lembrar de me desenhar.

Professora Elis: - O próximo desenho, eu nem imagino de quem seja, de quem será este desenho lindo, maravilhoso?

Luì: - É de Zezinho, ele não veio.

Professora Elis: - Olha o que ele desenhou, parece um monte de bichos. Será que ele viu algum bicho aqui na escola, tem bicho aqui na escola?

Superman: - Eu já vi um lagarto aqui na escola!

Professora Elis: - E ele tinha os dentes assim como este desenho.

Superman: - Não, era pequenininho assim, eu vi uma barata na minha casa e uma aranha grande,

Boneca Aninha: Ai, eu tenho muito medo de aranha.

Superman: - Pois ela te vai morder! O meu cachorro não te morde.

Dudu: - E por que seu cachorro não me morde?

Superman: - Porque não!

Dudu: Ele é mansinho.

Superman: - Não, ele morde!

Felipe: - Um Pitbull morde!

Superman: Um Pitbull valente!

Professora Elis: Agora vamos pegar o próximo desenho, de quem será?

Mulher Maravilha: - É meu!

Professora Elis: - O que você desenhou? Deixa eu ver, tudo isso? E os outros professores de arte, espanhol, você também gosta?

Mulher Maravilha: Sim!

Professora Elis: E as coisas da sala, vocês gostam também? Felipe, não gosta de fazer tarefas?

Superman: - Eu também não gosto de tarefa.

APÊNDICE J – Descrição das falas das crianças na atividade de brincadeira para compor

Depois que a carta foi lida pela pesquisadora, as crianças ficaram curiosas sobre o Molongo, entraram novamente no jogo de faz de conta. O Molongo andou de mão em mão, para que as crianças explorassem o brinquedo, elas imitavam a voz do ET, “*planeta terra chamando!*”; arrancaram a cabeça do boneco de tanto puxar, para escutar o barulho da cabeça dele batendo no copo, como um pequeno tambor. Depois que amarramos a cabeça dele novamente, quiseram aprender a música tocando violão. Neste dia a pesquisadora trouxe um violão de verdade e a professora Elis trouxe o cavaquinho dela, mais dois violões pequenos e algumas crianças acompanharam a música tocando violão.

Esta estratégia de pesquisa de utilização de um jogo musical brincante se tornou um importante instrumento para as crianças se expressarem sobre as suas vivências afetivas e trazerem para a brincadeira outros elementos, que faziam parte das suas experiências particulares. Visto que as crianças adoram música e instrumentos, principalmente o violão, este momento foi especial para elas, elas queriam muito tocar no violão grande. Na roda, Aninha e Dudu perguntaram às crianças o que elas achavam que seria a coisa que Molongo iria achar mais legal de fazer.

Dudu: - Vamos imaginar a coisa mais legal de fazer no mundo todo?

Aninha Boneca: - Pode ser qualquer coisa! No que vocês estão pensando?

[...] outras falas foram surgindo, coisas triviais do dia a dia deles. As crianças falaram de festa, doces, brinquedos, brincadeiras, bichos, tocar instrumentos, piscina de bolinhas, do pula-pula, etc.; por um momento ficou uma bagunça, todos falando ao mesmo tempo. Mas, depois foi proposto que cada criança falasse individualmente, no microfone, alguma coisa que Molongo iria gostar, para depois irmos lá fora mostrar para ele como é que faz. Então foi uma lista de ações, como:

Aninha menina: - Brincar!

Eduardo: - De correr!

Liza: - cantar.

Belinha: - Estudar.

Fran: - De ler um livro.

Doutora Ariel: - Amar.

Superman: - De comer um bolo de chocolate.

Frozen: - De esconde-esconde.

Felipe (fala no ouvido do Bebê): - Fala escola.

Bebê: - Patati, Patatá!

Professora Elis: - Patati e Patatá, aqueles palhaços que passam na televisão?

Bebê: - Hum rum.

Mulher Maravilha: - Eu não sei.

As crianças falam coisas para ela falar.

Aninha: - Eu sei o que ela gosta, de panelinha.

Mas, ela acaba falando: - É pique alto!

Letícia: - De dançar!

Luí: - De jogar bola!

Alerkina: - De tirar uma foto.

Boneca Aninha: - Então vocês acham que o nosso amigo Molongo vai gostar de tudo isso?

Superman: - *E vai gostar de uma corridinha também.*

As crianças aprendem muito rápido as coisas que lhes tocam e com a música do Molongo não foi diferente. Logo já estavam cantando, dançando e criando uma coreografia, exploraram bastante o violão, principalmente o grande, o Eduardo disse que já sabia tocar e seguiu tocando e apertando os dedos nas cordas, todos tocaram um pouco, explorando o instrumento musical.

A pesquisadora tomou nota de todas as falas das crianças e depois brincamos de coreografar a música do Molongo, para mostrar a ele o como fazer as coisas sugeridas pelas crianças. Na área externa da escola, fizemos uma roda de música fazer e cada um imitou o que falou com gestos, enquanto cantávamos, o que Molongo vai gostar de diz aí... de: brincar, correr, cantar, estudar, de ler um livro, amar, comer um bolo de chocolate, esconde-esconde, dançar, Patati, Patatá, pique alto, jogar bola e fotografar. Os gostos das crianças, como já observados em outras atividades, estavam muito relacionadas às atividades brincantes, coisas que vivenciavam no seu cotidiano, por outro lado nestas brincadeiras houve elementos novos que trouxeram da sua cultura. Por fim, compomos a música.

Assim, manifestações culturais e artísticas foram trazidas para roda quando a aluna Letícia fez uns passos de dança, a pesquisadora perguntou que dança era aquela tão linda, parecem os passos de dança do Michael Jackson e ela disse: “*é a dança do breaking*”. Enquanto batíamos palmas, ela dançou e algumas crianças quiseram dançar com ela. Algumas crianças tinham dificuldades de imitar sua fala, então as crianças ajudavam. Na vez do Bebê, não sabia imitar os palhaços, então as crianças cantaram a música do Patati, Patatá e Mulher Maravilha também, não sabia como fazer a brincadeira do pique alto, então, Eduardo e Luí subiam nos bancos para imitar a brincadeira do pique alto. De volta para sala, as crianças

cantavam a música e corriam em direção à sala. Enfim, chegou a hora em que Aninha e Dudu se despediram e prometeram voltar com uma novidade, mas, será a nossa última visita. Vamos marcar uma linda despedida, o que vocês acham?

Crianças: - *Sim!*

Aninha: - *Vamos voltar quinta-feira, para nossa despedida e vamos trazer uma novidade, mas, não podemos dizer o que é, não é Dudu?*

Dudu: - *Sim, é uma linda surpresa! Então até lá.*

APÊNDICE K – Brincadeira Musical – Molongo, versão final

MOLONGO O ET

Letra e música: Maria Franciane B. Oliveira e Crianças do Pré-encantado
Arranjo: André de Oliveira

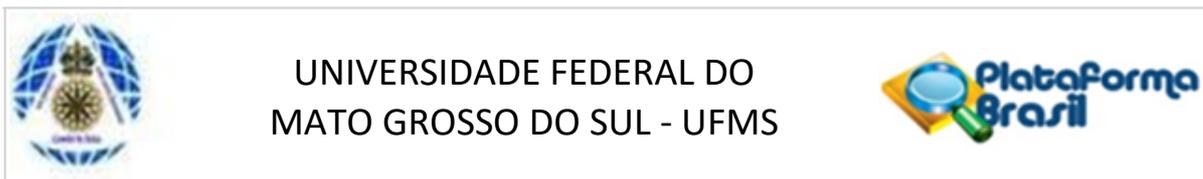


C Am
 Lá lá, lá, lá (bis)
 C Am C Am
 Pongo Molongo pongo, pongo Molongo pongo
 C Am C Am
 Molongo quer saber o que no planeta é bom
 G Am
 Agora adultos e crianças vão dizer o quê Molongo vai gostar de fazer
 C Am C Am
 Logo entre nessa roda, logo entre nessa roda
 G Am
 E diga já! Do que Molongo pongo vai gostar?
 C Am C Am
 O quê Molongo vai gostar de fazer? O quê Molongo vai gostar de dizer?
 G Am
 O quê Molongo vai gostar diz aí (nome da criança)
 C Am
 Molongo vai gostar de brincar
 C Am
 Molongo vai gostar de correr
 G Am
 Molongo vai gostar de estudar
 C Am
 Molongo vai gostar de cantar
 C Am
 Molongo vai gostar de dançar
 G Am
 Molongo vai gostar de comer bolo de chocolate
 C Am
 Molongo vai gostar de ler um livro
 C Am
 Molongo vai gostar de pique alto
 G Am
 Molongo vai gostar de jogar bola
 C Am
 Molongo vai gostar de Patati Patatá
 C Am
 Molongo vai gostar de esconde-esconde
 G Am
 Molongo vai gostar de fotografar
 G Am
 Molongo vai gostar (e o que mais Molongo vai gostar de fazer?) de AMAAAAAR!!!



ANEXO

3 ANEXO A – UFMS - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

4 DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Vivências Estéticas na Pré-escola: Reflexões com base na teoria de Lev S. Vigotski.

Pesquisador: MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA

5 Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21532219.0.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

6 DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.678.473

7 Apresentação do Projeto:

Pesquisa que pretende descrever e compreender são as vivências – a arte, afetividade, conversas, manifestações múltiplas da linguagem e diferentes áreas do saber – que mobilizam a ação externa e o pensamento de crianças pré- escolares.

8 Objetivo da Pesquisa:

Considerando o estudo do ideário vigotskiano, identificar princípios basais às experiências estéticas e elencar categorias capazes de guiar estudos empíricos. Desenvolver pesquisa empírica em uma pré-escola; com base em categorias que expressam princípios essenciais à consolidação das vivências estéticas, identificar,descrever e refletir as vivências com qualidades estéticas promovidas junto às crianças(ou, como estas vivências podem ser ampliadas). Refletir o poder das vivências estéticas para o enriquecimento das práticas nas instituições de educação infantil, especialmente para o fortalecimento das identidades das crianças.

9 Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto assim descreve os riscos e as medidas para mitigá-los: Para a professora: a pesquisa oferece riscos mínimos; para evitar desconforto, os dados serão tratados com respeito e à luz do arcabouço teórico estudado; realizaremos as atividades de observação e de entrevista na medida em que permitir e se sentir confortável. Para as crianças: as crianças participarão de atividades brincantes; crianças brincando e em movimento podem cair, tropear, ou se desentender com o colega; todavia no decorrer da pesquisa toda atenção será destinada aos pequenos para evitar tais situações. Para evitar desconfortos, as crianças serão consultadas se querem, ou não, participar das atividades com a pesquisadora, que se manterá atenta às demonstrações expressivas dos pequenos, que podem mudar de ideia no que tange às suas participações

10 Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada na Escola Poesia, que tem espaço e aparelhamento que favorece as atividades com qualidades estéticas, corporais, literárias, artísticas, brincantes etc. A turma a ser estudada é o Pré II, com 18 crianças com 5 e 6 anos, sendo 12 meninas e 6 meninos – uma criança é surda e conta com auxílio de uma professora intérprete de libras. O objetivo dialógico do trabalho de campo será atingido na medida em que as vozes das crianças forem efetivamente consideradas, refletidas e inseridas no processo de caracterização das experiências estéticas. serão desenvolvidas estratégias metodológicas especiais, a fim de estimular a expressão das crianças e garantir a sua escuta. Serão propiciadas atividades para que os pequenos falem sobre o que há de bom e legal em uma pré-escola, sobre o que as crianças gostam de fazer, e de ter, na pré-escola. Tais atividades são: (I) Histórias para completar, (II) Fotografias tiradas pelas crianças e (III) Brincadeira para compor.

11 Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tipo Documento	Arquívio	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1413635.pdf	08/10/2019 00:28:18		Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.docx	08/10/2019 00:27:10	MARIA FRANCIANE BEZERRA DE	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.docx	08/10/2019 00:27:10	OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alunos.docx	08/10/2019 00:25:17	MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais.docx	08/10/2019 00:24:41	MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORA.docx	08/10/2019 00:24:30	MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA	Aceito

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	23/08/2019 21:37:45	MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	21/08/2019 13:53:49	MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Pesquisadores.jpg	21/08/2019 13:43:14	MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Prefeitura.pdf	21/08/2019 13:42:48	MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	21/08/2019 00:48:54	MARIA FRANCIANE BEZERRA DE OLIVEIRA	Aceito

Apresenta autorização institucional assinada pela secretaria municipal de educação de Corumbá. Apresenta também TCLE, TALE, TCLE aos pais e TCLE para a professora.

12

13 Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma.

14

15 Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Situação do Parecer:

Aprovado

16 Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 01 de Novembro de 2019

17 Assinado por:

Fernando César de Carvalho Moraes (Coordenador(a))

