

---

## FORMAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO POLÍTICO

---

AESTHETIC EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION  
AS POLITICAL ACT

---

FORMACIÓN ESTÉTICA EM LA EDUCACIÓN INFANTIL  
COMO ACTO POLÍTICO

---

*Maria Franciane Bezerra Oliveira<sup>1</sup>, Erika Natacha Fernandes de Andrade<sup>2</sup>*

### RESUMO

O artigo tem por objetivo caracterizar fundamentos das vivências que potencializam a formação estética da criança pequena e refletir acerca de suas contribuições para a construção de sentidos e de propostas políticas na educação infantil. A discussão é feita a partir de dados obtidos em uma pesquisa qualitativa, pautada no método do estudo de caso e inspirada nos estudos de metodologia de pesquisas com crianças, a qual foi desenvolvida com um grupo de meninas e meninos de cinco anos de uma instituição pública de Corumbá-MS. As análises foram realizadas com base na teoria histórico-cultural, especialmente nos pressupostos de Vigotski, e possibilitaram a identificação do jogo protagonizado, das brincadeiras, da linguagem e da arte como vivências que potencializam a formação estética; verifica-se, ainda, que a construção de significados e de sentidos, o incentivo à voluntariedade e a unidade afeto-cognição, são princípios da qualidade estética da vivência. A formação inicial e continuada dos professores é indicada como o *locus*, por excelência, em que tais princípios são discutidos e ganham sentidos políticos, viabilizando partilhas do sensível que visam a formação estética, assim como mobilizações em prol de políticas públicas contra-hegemônicas para a educação infantil que valorizam a pluralidade, a democratização da produção humana, a garantia de direitos e a justiça.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil. Formação estética. Políticas públicas. Formação de professores.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, MS - Brasil. Especialização em Docência na educação infantil - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, MS - Brasil. Professora - Secretaria Municipal de Corumbá-MS - Escola Municipal Profa. Djalma de Sampaio Brasil (ESMEC). Corumbá, MS - Brasil. **E-mail:** [cianeolive@hotmail.com](mailto:cianeolive@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação Escolar - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Araraquara, SP - Brasil. Professora Adjunta - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Naviraí, MS - Brasil. **E-mail:** [erika.andrade@ufms.br](mailto:erika.andrade@ufms.br)

**Submetido em:** 28/02/2023 - **Aceito em:** 13/09/2023 - **Publicado em:** 27/11/2023

**ABSTRACT**

The article aims to characterize the foundations of experiences that enhance the aesthetic development of young children and to reflect on their contributions to the construction of meaning and political proposals in early childhood education. The discussion is based on data obtained from a qualitative research study, using the case study method and inspired by research methodology studies with children. This study was conducted with a group of five-year-old girls and boys from a public institution in Corumbá-MS. The analysis was based on historical-cultural theory, especially the assumptions of Vygotsky, and enabled the identification of play, language, art, and other experiences that enhance aesthetic development. It was also found that the construction of meaning, and sense, encouragement of voluntariness, and the unity of affect and cognition are principles of aesthetic quality in experiences. The initial and continuing training of teachers is indicated as the locus par excellence where such principles are discussed and gain political meaning, enabling sharing of sensory experiences that aim at aesthetic development, as well as mobilization in favor of counter-hegemonic public policies for early childhood education that value diversity, democratization of human production, guarantee of rights, and justice.

**KEYWORDS:** Early childhood education. Aesthetic education. Public policies. Teacher training.

**RESUMEN**

El artículo tiene como objetivos caracterizar los fundamentos de las experiencias que potencian la formación estética del niño pequeño y reflexionar sobre sus contribuciones para la construcción de significados y propuestas políticas en la educación infantil. La discusión se basa en datos obtenidos en una investigación cualitativa, fundamentada en el método del estudio de caso e inspirada en los estudios de metodología de investigación con niños, que se desarrolló con un grupo de niños de cinco años de una institución pública de Corumbá-MS. Los análisis se realizaron en base a la teoría histórico-cultural, especialmente en los supuestos de Vigotski, y permitieron la identificación del juego, los juegos, el lenguaje y el arte como experiencias que potencian la formación estética; se observa además que la construcción de significados y sentidos, el estímulo a la voluntariedad y la unidad afecto-cognición, son principios de la calidad estética de la experiencia. La formación inicial y continua de los profesores se indica como el lugar por excelencia en el que se discuten tales principios y adquieren significados políticos, lo que permite compartir lo sensible que busca la formación estética, así como movilizaciones a favor de políticas públicas contra-hegemónicas para la educación infantil que valoran la pluralidad, la democratización de la producción humana, la garantía de derechos y la justicia.

**PALAVRAS-CLAVE:** Educación infantil. Formación estética. Políticas públicas. Formación docente.

\*\*\*

**1 APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO: ESTÉTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

O termo “estética” foi cunhado no século XVIII pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762), remetendo a uma disciplina que pensa o sensível, o belo e a arte. Baumgarten inovou ao atribuir *status* de ciência à sensibilidade, que passou a ser visto como uma dimensão humana relevante, passível de investigações e de teorizações (TALON-HUGON, 2008; BAYER, 1965). Para validar os estudos no campo da estética, em um contexto moderno e positivista, Baumgarten buscou regras para definir o sensível. O caráter aberto e polissêmico da estética é dirimido, uma vez que os debates sobre o sensível são contrapostos à lógica, considerada como disciplina verdadeiramente capaz de viabilizar o conhecimento cognitivo. (TALON-HUGON, 2008; BAYER, 1965; OLIVEIRA; ANDRADE, 2020).

O contexto científico da modernidade oficializou a estética, todavia, a direção das energias humanas em prol de uma organização social, trazendo o sentimento de satisfação e de fim cumprido, foi experienciada já nas comunidades pré-históricas, correspondendo ao que hoje se espera da vivência estética. Reflexões acerca do sensível ganharam delineamentos e sistematizações pelos gregos antigos, especialmente na temática do belo ligado às discussões sobre o bem (BAYER, 1965). A *aisthesis*, o que afeta profundamente os indivíduos, foi a temática refletida na sofística. Hípias sugere que a beleza está ligada à qualidade das experiências pessoais e/ou coletivas, devendo ser valorizada, tendo em vista o todo de uma situação (PLATÃO, XXV, 301b). Estudos sobre a poética em Aristóteles (ANDRADE; CUNHA, 2016), e sobre as proposições sofistas (CRICK, 2015; ANDRADE; CUNHA, 2020), debatem o potencial conferido à *aisthesis* para a *Paidéia*, para a atividade com potencial educativo e transformador.

Sistemas filosóficos subsequentes à Baumgarten continuam as reflexões sobre o belo, o artístico, o gosto, a fruição, abordando, além do mais, as integrações entre os campos da paixão e do conhecimento, da estética e da ética, da objetividade e da subjetividade, da imaginação e da criação (SUASSUNA, 2018). Kant, Hegel, Marx, Wittgenstein, Nietzsche, Dewey, Benjamim e outros pensadores, nos períodos moderno e contemporâneo, abordaram a disciplina do sensível; muitas vezes, eles o fizeram sem mencionar diretamente o termo estética, buscando determinar o campo de atuação, os procedimentos e a relação do sensível com a formação (TALON-HUGON, 2008).

Em Marx, a dimensão estética é motor *sine qua non* do fazer-se humano; é uma dimensão cultivada que remete à formação da sensibilidade, da percepção acurada das produções artístico-culturais, da vivência da fruição, do desenvolvimento do gosto, do alargamento dos horizontes e da capacidade de criação (DELLA FONTE, 2020). A dimensão estética se torna substancial para o desenvolvimento humano omnilateral, da pessoa com consciência, com apropriação da totalidade cultural e do seu próprio ser, e com o cultivo das suas máximas potencialidades. A omnilateralidade impulsionada pela estética segue em oposição à vida unilateral, fixada na fragmentação do trabalho, marcada pelas estreitezas, isolamentos, tarefas enfadonhas e mecânicas, que cindem o sujeito (DELLA FONTE, 2020).

As manifestações artísticas condensam o trabalho estético, criativo e não alienado, promovendo vivências que visam envolver o sujeito integralmente em possibilidades sensíveis, que não são mais vistas como algo externo ao próprio ser humano. Pela vivência estética a pessoa é situada no campo da liberdade, horizonte em que a progressão das forças humanas é tomada como um fim em si e não como mero meio para a sobrevivência,

ou para o acúmulo de capital (DELLA FONTE, 2020). De acordo com Vigotski (2003b, 2014, 2021), a arte, a sensibilidade e a reação lírica (ou catarse) são parte essenciais da cultura e compõem a vivência estética. Essa vivência não se limita a uma resposta sensorial, mas é uma interação ativa entre o sujeito e o mundo, levando à expansão da consciência e transformando a forma como as pessoas sentem e agem.

Os debates em torno da estética têm se mostrado cada vez mais relevantes para a reflexão sobre a educação que, segundo Paulo Freire (2013), é uma prática de natureza estética, voltada para a construção de conhecimentos que permitem a criação e a recriação dos conteúdos e do mundo. Nesse sentido, é possível afirmar que a estética é fundamental para a educação infantil, considerando a concepção da criança como sujeito ativo, capaz e detentor de direitos. A educação infantil brasileira é a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, psicológica, cognitiva, afetiva e social. É responsabilidade do Estado garantir o acesso à educação infantil em creches para crianças com até três anos de idade e em pré-escolas para crianças do quarto até o final do quinto ano de vida. Todas as famílias que optarem por compartilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos devem ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecem princípios estéticos que incluem sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010), que devem ser considerados na prática pedagógica com bebês e crianças pequenas, pois reconhece-se que elas são inventivas e capazes de significar a vida de maneiras variadas, criando modos próprios de ser e agir. O desenvolvimento pleno e integral das crianças requer acessos culturais e incentivos para o uso da linguagem em suas diferentes formas de manifestação, para que possam conhecer o mundo, expressar, criar e transformar o que é vivido, desenvolvendo identidade, autoestima, comunicação e interações sociais complexas.

Embora a formação estética seja mencionada nas DCNEI, sua conceituação não é detalhada e precisa. Portanto, é necessário debater, compreender e descrever melhor o direito das crianças da educação infantil de vivenciarem uma formação com qualidades estéticas, visando garantir a sua efetivação. Com o objetivo de caracterizar vivências que potencializam a formação estética da criança pequena e refletir sobre suas contribuições para a construção de propostas políticas na educação infantil, este artigo se baseia em uma pesquisa realizada em uma pré-escola, tratando cuidadosamente as necessidades das

crianças de quatro até seis anos, mas cujos dados obtidos permitem análises mais amplas e proposições voltadas para a integralidade da etapa da educação infantil.

A próxima seção deste texto é destinada à descrição da metodologia da pesquisa. Na sequência, o jogo protagonizado, as brincadeiras, a linguagem e a arte são identificadas como vivências que potencializam a formação estética, pois favorecem a construção de significados e de sentidos, a voluntariedade e a unidade afeto-cognição, princípios que fundamentam a qualidade estética da vivência. Quando as propostas da educação infantil (refeições, passeios, histórias, conversas, movimentos, desenhos, construções etc.) primam por tais princípios, há mais chances para a frequência das reações estéticas na própria vida.

No último momento, argumenta-se que o atendimento de qualidade é um dos objetivos das políticas públicas para a educação infantil e a sua consecução precisa considerar as propostas e práticas cujos princípios ensejam a formação estética nas creches e pré-escolas, tendo em vista que a estética é operante na formação da personalidade. Como conclusão, destaca-se a formação inicial e continuada dos professores como o *locus*, por excelência, em que tais princípios são discutidos e ganham sentidos políticos, viabilizando uma partilha do sensível que visa a formação estética, assim como mobilizações em prol de políticas públicas contra hegemonias para a educação infantil, que valorizam a pluralidade, a democratização da produção humana, a garantia de direitos e a justiça.

## 2 A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Poesia,<sup>3</sup> uma instituição pública de um município do interior de Mato Grosso do Sul, cujos espaços amplos e aparelhamentos favorecem a realização de atividades corporais, literárias, artísticas e brincantes. A turma estudada foi o Pré-Encantado, com 18 crianças entre 5 e 6 anos, sendo 12 meninas e 6 meninos. A decisão pela investigação no Pré-Encantado, de responsabilidade da professora Elis, foi intencional e justifica-se pela trajetória de formação da docente,<sup>4</sup> pelo seu interesse no desenvolvimento de práticas brincantes junto às crianças. Um meio diferenciado fez-se necessário, pois

---

<sup>3</sup> O nome da escola, das crianças, da professora regente e dos demais profissionais mencionados são fictícios e foram escolhidos pelos sujeitos, de modo a favorecer o reconhecimento de si, isto é, das próprias falas e ações, em publicações relacionadas à pesquisa.

<sup>4</sup> Professora pedagoga formada pela Universidade da Amazônia, Campus de Belém-PA, e em Serviço Social pela Universidade Estadual do Tocantins, Palmas-TO. Possuía, em 2019, experiência de mais de 12 anos de trabalho com educação, tendo especializações em Educação Infantil, em Gestão Escolar e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Na entrevista, Elis considerou-se uma profissional ativa em sindicatos da educação e em lutas sociais.

ofereceria mais condições para a visibilidade de dados capazes de impulsionar reflexões acerca das atividades promotoras da formação estética na educação infantil.

A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, foi o Estudo de Caso, que contribui para compreensões mais aprofundadas de realidades singulares, podendo apoiar, também, debates e construções de proposições generalizadas no campo das ciências humanas (GIL, 2008; FERRARO, 2012). Na etapa empírica da pesquisa foram realizadas: (i) cento e noventa e oito horas de observação-participante, cumpridas no segundo semestre de 2019, no decorrer de quatro meses e dois dias, (ii) entrevista semiestruturada com a professora Elis e, (iv) conversas e atividades com as crianças da turma, inspiradas no uso de metodologia específica de pesquisa com crianças.

A investigação foi autorizada pela Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).<sup>5</sup> Profissionais da escola e familiares das crianças firmaram o aceite de participação no estudo, e de autorização para divulgação dos dados obtidos, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As crianças do Pré-Encantado também foram consultadas, indicando se teriam vontade de participar das atividades da pesquisa. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi construído na forma de uma história em quadrinhos, que foi lida com o/as pequeno/as, incitando conversas sobre os personagens e sobre o enredo; as crianças assinalaram a opção de aceite (ou de não aceite), escrevendo seus nomes e/ou desenhando em um impresso que foi entregue para cada um/a.

As crianças do Pré Encantado concordaram participar das ações que colaborariam com a pesquisa, com exceção de Felipe, cuja opção inicial foi a de não participar. Felipe foi prontamente acolhido, mas, no mesmo dia (algumas horas depois), o menino sentiu-se à vontade para verificar, novamente, com as pesquisadoras quais seriam as atividades que a turma desenvolveria, decidindo, enfim, pela sua participação.

No que tange às atividades realizadas com as crianças, buscou-se inspiração nos estudos desenvolvidos por pesquisadoras como Cruz (2009), Correa e Bucci (2018), Rodrigues *et al* (2014) e Rocha (2008), com vistas ao desenvolvimento de estratégias metodológicas especiais, para estimular a expressão do/as pequeno/as. Foram propiciadas experiências para as crianças falarem sobre o que há de bom, legal e encantador no dia a dia da escola, bem como o que elas gostam de fazer e de ter na pré-escola. Aninha e Dudu

---

<sup>5</sup> Parecer da Plataforma Brasil com número 3.678.473, de 01 de novembro 2019.

foram personagens – representados por dois bonecos de pano – que estiveram presentes em todas as vivências (história para completar, fotografias tiradas pelas crianças e brincadeira musical para compor), sendo utilizados para mediar a comunicação entre as pesquisadoras e as crianças, portando cartas, histórias e propostas de atividades para turma.

Os instrumentos de registro utilizados no processo de pesquisa foram o diário de campo, fotos de atividades com as crianças, fotos registradas pelas próprias crianças, além de gravações em áudio referentes à entrevista com a professora e a momentos de brincadeiras das crianças, as quais foram transcritas pelas pesquisadoras. O arcabouço teórico utilizado para a análise dos dados foi a teoria histórico-cultural, em especial as conceituações de Vigotski sobre vivência, reação estética e arte.

### **3 O JOGO PROTAGONIZADO E AS BRINCADEIRAS. “É QUE TODO MUNDO QUE ESTUDA NA ESCOLA É CRIANÇA”.**

A professora Elis reservava, semanalmente, momentos para o jogo protagonizado junto às crianças do Pré-Encantado. Algumas vezes o tema do jogo era iniciado pela professora, e em outras, eram as crianças que criavam enredos a partir de materiais e de espaços organizados intencionalmente. O jogo protagonizado, considerado por Elkonin (1998) a principal forma de brinquedo na pré-escola, era esperado pelos meninos e meninas, incitando-lhes o interesse por conhecer diferentes formas de vida e/ou modos de agir no mundo. Nessa modalidade, a criança pré-escolar tem a oportunidade de trabalhar tensões advindas do desejo por fazer coisas que estão além das possibilidades atuais e por entender papéis sociais do mundo adulto. Atuando de maneira simbólica e acordando regras referentes aos significados do enredo que é dramatizado. A criança aprende a dirigir o próprio comportamento e vivencia a atividade do pensamento planejador (ELKONIN, 1998; VIGOTSKI, 2008).

Na sequência, consta o excerto de uma situação de jogo protagonizado – de médico e paciente – desenvolvido pelas crianças do Pré-Encantado, que nos possibilita analisar, em específico, a mediação da atividade do faz-de-conta no desenvolvimento do interesse duradouro do/as pequeno/as, isto é, na mobilização da vontade em termos de ação e de pensamento criativo. Verifica-se que as crianças do Pré-Encantado querem permanecer na situação discursiva, organizar o espaço, criar combinados e regras, lidar com objetos e materiais da realidade. Sobretudo, querem se envolver em um trabalho mútuo visando à fabulação de um mundo possível: um mundo que, a exemplo da poética grega, versa sobre



coisas que não existem, mas podem vir a existir.<sup>6</sup> A menina Ariel (ou doutora Ariel), por exemplo, se projeta, poeticamente, como médica, como alguém que detém conhecimentos e, por isso, é capaz de ajudar as crianças e as suas famílias.

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 e Ariel pega a tesoura de plástico e encena a ação de cortar a roupa da criança.

Tutelinha (beijando a boneca): - *Bonita! Deita com ela, Liza (referindo-se à amiga que segurava outra boneca). Ela é demais!*

Liza: - *É para fazer o quê?*

Ariel: - *Deita ela, eu sou a doutora.*

Liza: - *Aqui, nesta mesa?*

Ariel: - *Preste atenção. Toma isso, vai, abre a boca.*

As colegas se aglomeram em volta da doutora Ariel.

Ariel: - *Sai de cima, vai sentar, depois chama o próximo.*

Alerkina: - *Eu posso ficar? Eu sou amiga dela.*

Ariel: - *Corta a barriga dela.*

As crianças esperam sentadas na cadeira.

Tutelinha: - *Mas, eu tô com a boneca; já posso entrar?*

Ariel: - *Vai sentar; depois, você é a próxima.*

Ariel: - *Próxima!*

Letícia quer entrar.

Tutelinha: - *Mas eu sou a próxima.*

Frozen está deitada na mesa e a doutora Ariel continua a examinar.

Ariel: - *Tira a língua.*

Alerkina: - *Vou escutar o coração dela (risos).*

Ariel: - *Fica quieta, preciso de silêncio. Deixa olhar você? Abre a boca, seu dente tá ruim, tá preto. Na sua língua, está azul.*

Professora Elis: - *Doutora Ariel, é porque eu chupei pirulito.*

Ariel: - *Minha vez agora; vou arrumar os instrumentos [...].*

(Gravação em áudio e transcrição no diário de campo, 21/08/2019).

Vigotski (2010) postula que a vivência é verdadeiramente educativa ao mobilizar a pessoa interna e externamente. Na vivência há uma relação indissociável entre atividade, vontade e motivo, pois a busca pela satisfação das necessidades, e/ou o desejo de alcançar fins interessantes, orientam a atividade das pessoas. O jogo protagonizado é a vivência que provoca a mobilização dos afetos, incitando a conduta volitiva, pois aguça a percepção de que faz sentido realizar algo no/com o grupo, uma vez que a ação possibilita o compartilhamento de significados basais para a continuidade da vida. No processo do jogo também são construídos, dialeticamente, sentidos pessoais, pois os indivíduos assimilam situações idênticas de modos diferentes, facultando particularidades nas apropriações da consciência coletiva (VIGOTSKI, 2008).

<sup>6</sup> Sobre a poética no pensamento filosófico antigo ver Andrade; Cunha, 2016.



A operação envolvida no jogo é similar à da vivência estética enquanto participação da pessoa em processos de “excitação, elaboração [processamento] e resposta” (VIGOTSKI, 2003b, p. 229). Em uma obra de arte estão organizados conteúdos e impressões sobre o mundo de forma a despertar, para além do contágio dos sujeitos que a vivenciam, a ampliação da capacidade de sentir, de perceber e de construir unidades de sentidos. Na relação com a produção artística, o indivíduo passa por um processo em que significados e conteúdos são compartilhados, mas também desarranjados e reinventados subjetivamente, suscitando formulações diferentes das habituais (VIGOTSKI, 2001, 2003b). A vivência estética suscitada na relação com a arte provoca a reação estética – ou catarse –, compreendida como coordenação de novas sínteses, que projeta o sujeito para frente, invocando a antevisão de novas possibilidades nos modos de sentir e de operar no mundo.

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).

O potencial estético do jogo protagonizado está relacionado ao afeto que, não sendo um evento isolado em si, se torna uma ponte para a elaboração do conhecimento, de significados e sentidos, assim como para a participação em reações líricas e em situações de criação. A criança não imagina e cria para o jogo, mas no processo de jogar, ela desenvolve vontade, imagina, cria narrativas, elabora significados e sentidos acerca do mundo e das relações, problematizando e vislumbrando mundos possíveis e alternativas novas para a vida. São criações que levam em conta o que a própria criança percebe e diz, o que os outros indivíduos dizem, e o que o grupo organiza e decide a partir das considerações das vontades, dos significados e sentidos compartilhados.

A nova síntese que é criada no jogo – e até na vivência estética – não significa o inédito como algo que nunca existiu na humanidade. As inovações da criança, ou as transformações por ela engendradas, estão ligadas a elementos aprendidos e a experiências singulares, resultando em histórias, brincadeiras, desenhos, registros, percepções, elaborações de objetivos para si e para o coletivo, entre outras coisas, que trazem elementos genuínos. As atividades das crianças “não são simplesmente recordações de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa”, implicando combinações e construções de novas realidades segundo interesses e necessidades (VIGOTSKI, 2014, p. 6).

O jogo protagonizado possui qualidades estéticas e, portanto, é revolucionário. Sua vivência provoca processos inter e intrapsicológicos, educando as crianças para viverem uma humanidade que percebe a beleza da troca, da problematização e da fabulação de uma realidade justa e poética. No jogo protagonizado as crianças podem perceber que há diferentes formas de ler o mundo e de atuar na realidade, e que tudo precisa ser considerado na relação com fins que respeitam e emancipam as pessoas. No excerto a seguir, crianças e professora brincam de salão de beleza e surge uma discussão que remete a questões de gênero; verifica-se que o jogo se torna um instrumento estético para a busca de soluções criativas, para a formação de crianças que se tornam críticas, empáticas e engajadas com a construção de um mundo que luta contra o preconceito.

Elis organizou a sala para as meninas e os meninos brincarem de salão de beleza.  
Professora Elis: - *Eu vou ser a manicure; nós vamos pagar a conta com as flores que catamos no chão do pátio da escola.*

Belinha: - *Me deixa tirar a foto com a câmera, depois que eu fizer a maquiagem e o cabelo da senhora?*

Professora Elis: - *Sim! Hoje vamos ter uma fotógrafa.*

Aninha (dirigindo-se a um colega): - *Superman, você não pode [brincar]; você é guri [menino].*

Professora Elis (retomando combinados): - *Ah, ele pode sim; lembrem que aqui guri pode ser o que quiser.*

Superman entra na brincadeira e Zezinho o acompanha penteando o cabelo da professora. Lúí é arrumado e coloca os óculos para tirar uma foto; Belinha é a fotógrafa e várias crianças pedem para que ela fotografe o que fizeram no salão de beleza (Excerto do diário de campo, 07/10/2019).

Para além do jogo protagonizado, outras brincadeiras estavam presentes no cotidiano do Pré-Encantado: pipa, peteca, mímica, bingo, baralho, pique alto/baixo, estátua, amarelinha, dominó, passa o anel, varetas, cirandas e brincadeiras musicais envolvendo canto e movimento. Na proposta da história para contar, referente à metodologia da pesquisa, os bonecos Aninha e Dudu iniciaram uma narrativa, pedindo ajuda às crianças para continuarem o enredo, dizendo o que elas mais gostam na instituição. As crianças disseram que a brincadeira é o que tem de bom na escola e que não pode faltar para elas. Analogamente ao que ocorre na vivência estética com a arte, a brincadeira se torna a experiência de uma outra normatividade, com potência produtiva própria, que não apenas preserva a vida, mas a reconstrói. Na brincadeira, tal como na dimensão estética, a criança “obtem a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando os seus limites”, desenvolvendo-se “com extraordinária liberdade” (VIGOTSKI, 2003a, p. 122).

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

Belinha: - *Brincar!*

Boneca Aninha (manipulada pela pesquisadora): - *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: - *[...] brincar com bola.*

Belinha: - *Peteca.*

Emília: - *Barquinho!*

Aninha: - *[...] de 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 [educação] física [...]*

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

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

Boneca Aninha (manipulada pela pesquisadora): - *Tudo isso?*

Crianças: - *Sim!*

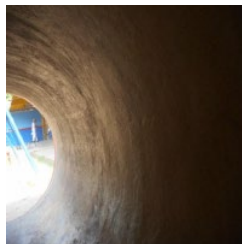
Ana: - *É que todo mundo que estuda na escola é criança.*

(Gravação em áudio e transcrição no diário de campo, 23/10/2019).

Outra atividade com fins metodológicos realizada com as crianças foi a fotografia, uma forma de expressão artística que propicia às crianças exporem seus olhares e interesses (CRUZ; CRUZ, 2015). Novamente, entraram em cena os personagens Aninha e Dudu, levando uma carta e uma caixa surpresa com três câmeras fotográficas para as crianças, convidando-as para brincarem de ser fotógrafas. As crianças saíram em trios para fotografar lugares e/ou objetos que traziam boas lembranças e experiências. No laboratório de informática, elas apresentaram e conversaram sobre os seus registros. As imagens a seguir são de crianças do Pré-Encantado e exemplificam a escolha do/as pequeno/as em fotografar espaços e materiais do brincar, em um sinal claro de que as brincadeiras afetam, sensibilizam, cultivam a vontade de explorar, investigar e criar.



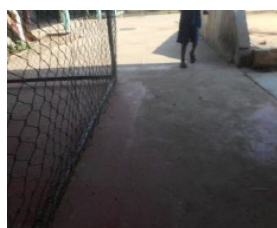
**Figura 1. Gaiola, Luí**  
Fonte: Autora; Autora, 2020



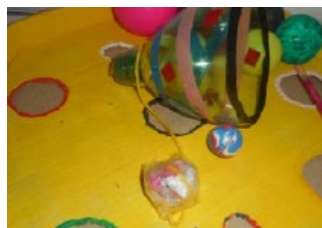
**Figura 2. Túnel, Ariel**  
Fonte: Autora; Autora, 2020



**Figura 3. Gangorra, Felipe**  
Fonte: Autora; Autora, 2020



**Figura 4. Correndo, Superman**  
Fonte: Autora; Autora, 2020



**Figura 5. Bilboquê, Emília**  
Fonte: Autora; Autora, 2020

A brincadeira permite que as crianças explorem diferentes possibilidades estéticas, com movimentos, cores, sonoridades, formas, texturas e expressões. Isso estimula a sensibilidade estética das crianças e contribui para o desenvolvimento de uma consciência estética. No jogo protagonizado, nas brincadeiras, conteúdos e formas são trabalhados indissociavelmente, com o acolhimento profundo às dissonâncias e às emoções geralmente expulsas dos meios de circulação, que se tornam motor de outras apropriações e de construções autorais. A brincadeira e o jogo partilham princípios que estão na base da vivência estética: a unidade afeto-cognição, a construção de significados e sentidos, a voluntariedade e a criação. No Pré-Encantado, Ana, uma menina de cinco anos, intui a indispensabilidade do sensível para o fazer-se humano, e para o tornar-se uma criança que é sujeito de direitos, explicando, em uma roda de conversa, que brincar é bom e necessário porque todo/as que estudam na escola – que vivem a educação infantil – são crianças.

#### **4 LINGUAGEM E ARTE. “MOLONGO QUER SABER, O QUE NO PLANETA É BOM? AMAR!”**

A linguagem também impulsiona o caráter estético das vivências. Em meios às conversas e problematizações no meio social, as qualidades da humanidade são significadas e passam a constituir uma partilha democrática. A linguagem medeia a direção das ações humanas no mundo externo, assim como a coordenação interna do indivíduo, guiando mudanças em suas operações psíquicas. Na educação, as situações de linguagem implicam a indissociabilidade entre os movimentos de apropriações dos conteúdos históricos e as problematizações e invenções que inserem os sujeitos em processos mais dionisíacos que apolíneos. Buscam-se debates interpessoais e coletivos, acolhimentos nas dissonâncias, construções de sintonias nas trocas entre sujeitos e acordos de significados, de modo que as demandas sociais e/ou pessoais sejam pensadas e esclarecidas (ANDRADE; CUNHA, 2020).

Por meio da linguagem, é possível criar formas de comunicação que evocam uma ampla gama de respostas emocionais e intelectuais (ANDRADE; CUNHA, 2020). A natureza sensível da linguagem inclui a escolha das palavras e de redes de significação, a produção de ideias, o uso de elementos sonoros e rítmicos, a construção de expressões corporais etc., relacionados a concepções de humanidade e às condições materiais dos sujeitos. A linguagem apoia o pensamento e a própria consciência que, desenvolvida esteticamente, pode avivar (em vez de silenciar) as lutas travadas no campo histórico, decolonizando-se, encorajando a superação da escravidão relacionada a caminhos pré-estabelecidos e elitistas (DELLA FONTE, 2020; SAFATLE, 2022).

As várias formas de arte são manifestações da linguagem que potencializam a vivência estética, especialmente pela função desempenhada no desenvolvimento da imaginação. Por meio da arte, a humanidade consolida vivências grandiosas, que excedem a vida comum e, por isso, é preciso considerar a incorporação das crianças à experiência artística humana, como parte da formação geral. O objetivo primordial é elevar as emoções e os sentimentos, ampliando as opiniões sobre certo campo de fenômenos, permitindo a generalização e a reunião de fatos por vezes totalmente dispersos (VIGOTSKI, 2003b).

No Pré-Encantado, a professora Elis se valia da música, da literatura e do desenho como manifestações da linguagem que lhe permitiam estabelecer parcerias com as crianças, em prol do conhecimento, da exploração de narrativas, da criação de gestos, expressões, imagens e sonoridades. Conforme o excerto a seguir, percebe-se que, para as crianças, a poesia e o desenho se aproximam das características de um jogo, envolvendo o acesso a

repertórios e significados, a regra e a transgressão, o exercício da voluntariedade, a inspiração que parte da realidade e a expressão individual que cria e poetiza.

Elis organizou a leitura do poema "Leilão de Jardim", de Cecília Meireles, utilizando uma caixa surpresa, contendo elementos da história como a boneca Cecílinha e outros personagens. Após a história, as crianças exploraram os materiais que estavam na caixa. A professora Elis também 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. Na hora de desenhar, as crianças sentaram-se em suas mesas, a pedido da professora. Os objetos da caixa foram expostos na mesa da professora, para que as crianças pudessem visualizá-los e usá-los como inspiração. Algumas crianças transgrediram as orientações iniciais, como Belinha, que se sentou à mesa com Felipe e começaram a desenhar juntos. Outras crianças iniciaram seus desenhos com borboletas, passarinhos e estátuas, pegando os elementos da caixa da história, desenhando enquanto brincavam com os personagens (Excerto do diário de campo, 11/09/2019).

A vivência estética não prescinde das produções artísticas; mas, para além do trabalho com a arte, a educação tem como “tarefa mais importante” ajudar o educando a “inserir as reações estéticas na própria vida” (VIGOTSKI, 2003b, p. 239). Princípios que sustentam o jogo e as brincadeiras, como a construção de significados sociais e de sentidos pessoais, a voluntariedade, a relação afeto-cognição, e a criação, podem embasar outras propostas pedagógicas, compondo a formação estética. Por exemplo, “[...] um lanche pode ser vivenciado mecanicamente ou pode ser um momento oportuno de organização dos alimentos e de trocas”; o “debate coletivo pode reproduzir falas do senso comum ou provocar questionamentos, identificações de particularidade e generalidades relativas às situações, além de composições autênticas”; o brincar “pode ser desinteressante ou pode ser um fim almejado pelo grupo, motivando a ação de cada sujeito”; e “uma conversa/uma orientação pode ser uma fala passageira (que certamente será esquecida) ou pode incitar inspirações e superações” (OLIVEIRA; ANDRADE; 2020, p.148).

No Pré-Encantado, a professora Elis organizou e construiu influências sensíveis em diferentes momentos do cotidiano, buscando despertar nas crianças reações diferentes das habituais. A partir de um passeio em um parque próximo à escola, com envolvimento das crianças na sua organização e no seu planejamento, Elis despertou curiosidades e pesquisas sobre o meio ambiente, sobre os animais e sobre a natureza. O grupo de crianças se envolveu em apreciações de imagens de animais e em produções com pintura, recorte e colagem, inspiradas nos temas tratados no coletivo. Também foi proposto um desafio: a criação de animais – de criaturas e/ou coisas interessantes – com materiais recicláveis e artísticos. Na oficina de criação, as crianças exploraram caminhos diferentes, chegando a um produto que lhes satisfazia, sendo belo e significativo (OLIVEIRA, 2021).



**Figura 6. Baleia, Superman**

Fonte: Autora, 2021.

**Figura 7. Dinossauro, Superman**

Fonte: Autora, 2021.

**Figura 8. Coruja, Ariel**

Fonte: Autora, 2021.

As experiências propostas pela professora Elis foram inspiradas em princípios da arte, como o acesso a situações que sensibilizam (o passeio), a apreciação (a leitura de imagens de animais), a contextualização (as pesquisas sobre animais e natureza) e o fazer artístico (as produções criativas das crianças). Segundo 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”. As emoções que contagiam pelas imagens e peças artísticas, pelas histórias e músicas, também podem invadir outros momentos da vida, se tornando verdadeiramente reais e sentidas profundamente. Os sentimentos de culminação, isto é, de que o fazer valeu a pena, pois a vida é reelaborada criativamente, são vividos com mais frequência, favorecendo a modificação na qualidade dos sentimentos humanos.

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).

Na brincadeira musical para compor – que foi parte da metodologia utilizada para mediar a escuta das crianças – os bonecos Aninha e Dudu apresentaram um novo amigo, Molongo, que chegou recentemente ao Planeta Terra. Para ajudá-lo a entender o que é bom e que, portanto, ele não poderia deixar de fazer (de vivenciar) no mundo humano, as crianças foram incentivadas a se imaginarem como escritoras e compositoras, completando a letra de uma canção. Foi uma oportunidade para expressarem seus gostos e preferências relacionados à escola e à vida em geral.

O excerto a seguir descreve as falas das crianças sobre o que Molongo gostará de fazer na Terra, citando; brincar, correr, jogar bola, cantar, estudar, ler um livro, comer um bolo de chocolate, dançar, ouvir música e fotografar. Ariel, uma menina de 5 anos, menciona uma vivência que exprime o que de melhor podemos fazer no mundo: amar! Ariel



indica que a beleza reside, sobretudo, na amorosidade, no acolhimento, no respeito, na escuta e no olhar, presentes em meio aos jogos, às brincadeiras, às conversas, às atividades com arte e demais propostas do cotidiano, que levam em conta as necessidades das crianças, culminando na construção de mais saberes e de novos afetos, na elaboração criativa do mundo e da própria identidade (OLIVEIRA, 2021; ANDRADE et al, 2022).<sup>7</sup>

Ana: [Molongo vai gostar de] - *Brincar.*

Eduardo: - *De correr.*

Liza: - *De cantar.*

Belinha: - *Estudar.*

Fran: - *De ler um livro.*

Superman: - *De comer um bolo de chocolate.*

Frozen: - *De esconde-esconde.*

Bebê: - *Patati, Patatá.*

Mulher Maravilha: - *É pique alto.*

Letícia: - *De dançar.*

Luí: - *De jogar bola.*

Alerkina: - *De tirar uma foto.*

Ariel: - *De amar!*

Boneca Aninha (manipulada pela pesquisadora): - *Então vocês acham que o nosso amigo Molongo vai gostar de tudo isso?*

Superman: - *E vai gostar de uma corridinha também.*

(Gravação em áudio e transcrição no diário de campo, 11/11/2019).

Analisando a obra de Liérmontov – literato russo “que surge como transgressor de tradições solidamente construídas e estabelecidas” –, Vigotski (2022, p. 78) mostra a potência artística e estética de uma “abordagem” literária que pensa, cuidadosa e conscientemente, o “tema” (isto é, o vivido, o conteúdo) em ligação com o “*pathos* da intenção” (ou seja, com as emoções que impulsionam as condutas de um personagem, ou mobilizam leitores), em benefício da “palavra nova”, de um “caminho novo repleto de possibilidades” (VIGOTSKI, 2022, p. 85). Recontextualizando – ou deslocando – as considerações vigotskianas para o domínio da escola, vale pensar em que medida temas, formas e *pathos* são intercambiados e mobilizados nas rodas de conversas, nos projetos, nos momentos de parque e demais brincadeiras, nas entradas e saídas, nas reuniões pedagógicas ou com as famílias, nas festas, nas atividades envolvendo as diferentes manifestações da linguagem etc.

A operação presente no tripé tema-forma-*pathos* dialoga com a operação decorrente dos princípios que, na pesquisa, foram identificados como basais às vivências

<sup>7</sup> O link que dá acesso ao vídeo da canção “Molongo – o E.T. Brincadeira musical para compor” consta no e-book *Canfabulando as belezas de Mato Grosso do Sul: possibilidades brincantes com bebês - 0 a 3 anos* (ANDRADE; SALOMÃO; CABRAL, 2022, p. 43). Ver: <https://youtu.be/ar0CojTTkdE> ou <https://www.editorafi.org/ebook/665brincantes>.

promotoras da formação estética: a unidade afeto-cognição, a voluntariedade, a relação construtiva de significados e sentidos e a criação. Esses são pilares que, quando garantidos na prática pedagógica, tornam a estética – isto é, a beleza, a sensibilidade, as sínteses imaginativas e criativas, os pensamentos e as ações que ultrapassam o lugar-comum – parte *sine qua non* das vivências em geral.

## 5 FORMAÇÃO ESTÉTICA COMO PARTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A dimensão da estética é mencionada em documentos que compõem as políticas educacionais para a educação infantil, algumas vezes de modo direto, e outras indiretamente. Nas DCNEI, a estética é explicitamente mencionada como base para a organização da educação infantil, devendo ser considerada na elaboração de currículos e práticas pedagógicas (BRASIL, 2010). Outros documentos dialogam com o tema da formação estética na educação infantil sob diferentes perspectivas. Uma delas é a preocupação com a estética dos ambientes, com a estrutura física, os materiais e os mobiliários que compõem as creches e pré-escolas, incluindo, a escolha de cores, texturas, formas, locais para exposições etc., que possam estimular a criatividade, a curiosidade e a imaginação das crianças (BRASIL, 2006).

Outras ligações entre a estética e os documentos oficiais para a educação infantil remetem aos cuidados e às ações que precisam ser empreendidos para o atendimento às necessidades, às sensibilidades e aos direitos específicos das crianças das áreas urbanas ou rurais do país, além de práticas sensíveis para promover a igualdade racial (BRASIL, 2006; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Também pode ser mencionada a imprescindibilidade de pensar – inclusive, dialogicamente, com a comunidade – a qualidade do acesso das crianças às diferentes manifestações da linguagem, e a adequabilidade das propostas que buscam o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da criação, a composição das identidades plurais e o respeito às produções infantis. Também abrangem o campo do estético a capacidade dos profissionais de perceber e valorizar as singularidades de cada criança, a sensibilidade para lidar com as suas emoções e a criatividade para desenvolver propostas educativas que promovam o desenvolvimento integral (BRASIL, 2009).

Os esforços para tratar as definições de estética, para compor orientações em prol da formação estética, e para identificar princípios que impulsionam as qualidades estéticas das vivências, precisam ser contínuos, especialmente quando se pensa na formulação e manutenção de políticas públicas. Tempos e contextos reacionários podem provocar retrocessos nas discussões, nas normativas e leis. A pesquisa de Santos (2022) trata as concepções de criança e de educação infantil presentes na versão de 2018 do documento

Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI/18), inclusive mostrando perdas em relação à complexidade e à adequabilidade dos debates da primeira edição do documento, datada de 2006 (PNQEI/06). Santos (2022) mostra que fotografias selecionadas para o PNQEI/18 trazem crianças usando apostila, fazendo lição individualmente, copiando palavras da lousa, andando em fila e com olhares para baixo. São imagens que evidenciam distanciamentos de práticas com potencial para provocar a reação estética.

No período de observação-participante no Pré-Encantado verificou-se – para além do valor de uma atuação docente diferenciada – a captura da Professora Elis por discursos e exigências que tentam vender a aparente relevância das tarefas para memorizar nomes de letras, com cópias ou outras ações sem função social (OLIVEIRA, 2021). Essas rupturas na coerência estética das vivências do Pré-Encantado eram identificadas pelas crianças. Quando a turma estava dizendo para os bonecos Aninha e Dudu o que tem de bom na escola, Frozen logo advertiu: “- *Chito! Eu vou contar uma coisa pra eles, tem abecedário pra aprender*” (Excerto do diário de campo, 23/10/2019).

Na discussão sobre os fins da formação humana, Vigotski (2010, p. 687) leva em conta as potencialidades máximas de desenvolvimento da espécie, assim como as particularidades de cada sujeito, uma vez que as condições objetivas de vida interferem na constituição de pessoas mais “sociáveis”, mais “animadas”, ou mais “refreadas” etc. Essa é uma questão psicológica, referindo-se às oportunidades que levam as crianças a desenvolverem-se mais ou menos em uma área do conhecimento. No entanto, essa também é uma questão política, no sentido de ações – e de relações de produção – que contribuem para a construção de um tipo de humanidade que desenvolve o gosto pela democracia, pela justiça, pela decolonialidade, pelo amor etc. (em detrimento do silenciamento, da injustiça, do colonialismo, do preconceito, do ódio). A formação com bases estéticas garantidas possibilita, além da fruição, a modificação da sensibilidade social em meio a processos que podem ter forte impacto político (SAFATLE, 2022).

Não recusar as discussões sobre a estética é reconhecer que a estética é operante na formação da personalidade, e que “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). Daí a centralidade da partilha estética, garantida nas políticas e nos processos educacionais, representando a democratização das produções culturais e a publicização da voz, da arte, das pessoas que muitas vezes não são contadas (isto é, não são levadas em consideração) nos circuitos hegemônicos (RANCIÈRE, 2005). Como a lógica interna dos processos estéticos expande a sensibilidade e contribui para a (re)organização do psiquismo e do comportamento, na

partilha estética a criança apropria a história ativamente, desenvolvendo condições para poetizar caminhos para si e para o seu meio, no diálogo dramático com vozes plurais.

A professora Elis, na maior parte do tempo, transgrediu discursos usuais e, assim, permitiu que as bases estéticas da vivência costurassem o processo pedagógico no Pré-Encantado. Acontece que essa não pode ser uma escolha pessoal do/as professore/as, que também precisam receber formação estética, o que envolve acessos a condições teóricas, conceituais, técnicas, materiais, vivenciais, de financiamento, de parcerias etc. A qualidade na educação infantil pode ser aferida considerando os esforços das instituições e do poder público em prol da garantia dos direitos das crianças. A partilha estética é direito das crianças e um caminho para a sua consecução é viabilizar a participação do/as pequeno/as em vivências como o jogo protagonizado, as brincadeiras, as atividades envolvendo a dialogia, as diferentes manifestações da linguagem e as variadas formas de arte.

Mesmo no caso das propostas descritas, a dimensão estética não é naturalmente vivida. A tessitura da formação estética na educação infantil é sustentada quando as propostas são organizadas intencionalmente, favorecendo a unidade afeto-cognição, a construção de significados e de sentidos, a voluntariedade, a imaginação e a criação. As atividades do cotidiano da educação infantil (refeições, banhos, passeios, conversas, histórias, desenhos, planejamentos, construções etc.), sempre que primarem por tais princípios (afastando-se, portanto, das tarefas mecanizadas e desvinculadas de funções sociais da vida) contribuirão para a frequência das reações estéticas na própria vida.

## CONCLUSÃO

A formação estética na educação infantil é um ato político em sua natureza. Com inspiração nas discussões de Danto (2015) sobre o belo, é plausível afirmar que a beleza das propostas pedagógicas com as crianças pequenas, a excelência das vivências estéticas nas creches e pré-escolas, tem uma lógica interna relacionada ao seu potencial para incitar revoluções nas práticas, nos gostos, nas sensibilidades, nas relações e na própria vida. Os atributos estéticos não se sustentam sozinhos e, desse modo, a materialidade da política pública – sempre que voltada para o desaparecimento da injustiça – é fundamental para facultar propostas comprometidas com princípios capazes de garantir a operacionalização interna, psíquica, da estética. Novamente, verifica-se a simbiose entre estética e política, corroborando o posicionamento de que a dimensão da estética precisa ser continuamente tratada, inclusive, explicitamente nos documentos oficiais voltados para a educação infantil, estando presente, também, nas ações políticas dos sistemas de ensino e das instituições.

Destaca-se a formação inicial e continuada dos professores como o *lócus*, por excelência, em que princípios que dão suporte para a qualidade estética das vivências são discutidos, provocando sentidos políticos. A partilha do sensível precisa compor o desenvolvimento profissional do/as docentes, formando-os esteticamente, de modo que sejam autores de situações sublimes, não para o futuro, mas para o presente das crianças e da comunidade, contribuindo para tensionar (e quiçá modificar) a realidade vivida objetivamente. A formação estética como ato político caminha junto às mobilizações em prol de políticas públicas contra hegemônicas para a educação infantil, que valorizam a pluralidade, a democratização da produção humana, a garantia de direitos e a justiça.

## REFERÊNCIAS

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, nesp., p. 243-268, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30nEspeciala2016-p243a268> . Acesso em: 10 jan. 2023.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Sophistry in Vygotsky: contributions to the rhetorical and poetic pedagogy. **Studies in Philosophy and Education**, v. 39, 85-99, 2020.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; SALOMÃO, Fabiola Ponton Saadi; CABRAL, Yasmin Oliveira; CACERES, Caroline. **Canfabulando as belezas de Mato Grosso do Sul**. Possibilidades brincantes com bebês (0 a 3 anos). Porto Alegre: Fi, 2022.

BAYER, Raymond. **Historia de la estética**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1965.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

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**, v. 12, n. 9, p. 1-20, 2018. Disponível em: [10.5380/jpe.v12i0.57964](https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.57964). Acesso em 03 jan. 2023.

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.

DANTO, Arthur. **O abuso da beleza**. Tradução Pedro Sússekind. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

DELLA-FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

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

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.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução Adriana Lopes. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

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

OLIVEIRA, Maria Franciane Bezerra. **Vivências e formação estética na pré-escola**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2021.

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**. Curitiba: CRV, 2020. p.135-152.

PLATÃO. **Hípias Maior**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Exo Experimental, 34, 2005.

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.

SAFATLE, Vladimir. **Em um com o impulso**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SANTOS, Mirian França. **Questões sobre o direito à educação infantil: uma análise dos Parâmetros de Qualidade reeditados em 2018**. 2022. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Participações, 2018.

TALON-HUGON, Carole. **A estética: história e teorias**. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

VIGOTSKI, Liev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, 2008.

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

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

VIGOTSKI, Liev Semenovich. **Liev S. Vigotski: escritos sobre arte**. Organização, tradução e notas Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2022.

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



VIGOTSKI, Liev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

VIGOTSKI, Liev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

**Revisão gramatical realizada por:** Steffany Romualdo Sousa Gomes

**E-mail:** [steffanygomes94@gmail.com](mailto:steffanygomes94@gmail.com)