

O PRINCÍPIO ESTÉTICO NA VIVÊNCIA QUE DIALOGA COM OS PROCESSOS IMAGINATIVOS DE CRIAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

Maria Franciane Bezerra de Oliveira

Yasmin Oliveira Cabral

Prefeitura Municipal de Corumbá

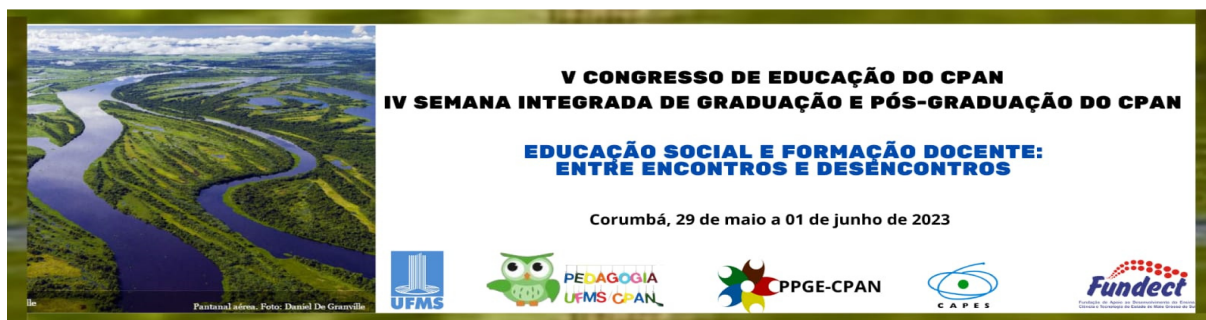
Resumo: O presente artigo tenciona trazer reflexões sobre a temática do processo imagético e criador no trabalho pedagógico produzido a partir do resultado de vivências relevantes que se articularam com o princípio estético. A proposta desafiadora para construção de um livro de literatura infantil intitulado “O Mistério da Beg surgiu de uma situação de vida e narrativas que conta com uma certa dose de realismo e poesia como os processos reais e imaginativos de uma turma de educandos da pré-escola transformou-se em um conto autoral sobre a sacola de pano, na qual costumava-se trazer em sala de aula livros de histórias fictícias. Delineia-se neste artigo o contexto histórico de como teve início a práxis do processo estético de narrar, imaginar e criar a história por parte da turma e professora, para depois registrá-las em formato de livro ilustrado pelos próprios alunos. Isto posto, o presente trabalho foi analisado considerando o pressuposto teórico histórico cultural de Lev Vigotski (1896-1934); dessa maneira, buscou-se articular o princípio estético também presente nas diretrizes curriculares da educação infantil; o conceito de *perejivânie* (na língua portuguesa a terminologia que mais se aproxima dessa concepção se assemelha a “vivência” direcionada aos fenômenos do viver algo, de se deixar impactar e que resulta em novas aquisições) da teoria histórico cultural e a relação com os processos imaginativos de criação que envolveram as crianças em nível coletivo e individual. Observa-se como a leitura e os registros ilustrados se firmaram como instrumento catalizador de *perejivânie* atrelada ao princípio da estética, que tornou possível o potencial criativo das crianças.

Palavras-chave: educação infantil; vivência; estética; literatura; imaginação

Introdução

O princípio da estética é destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)¹ ainda que timidamente como um espaço para sensibilização. Com o intuito de permitir ao indivíduo contemplar e aflorar os processos imaginativos e criativos,

¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), teve sua primeira versão produzida em 1998, na atualidade foram fixadas pela Resolução CNE/CEB n.5/2009 tendo sido revisada pelo Parecer CNE/CEB n.20/2009, como base legal e normativo para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira.



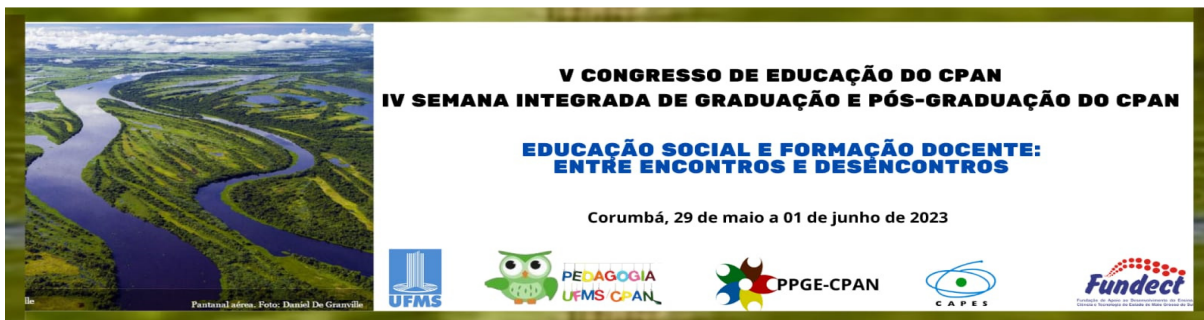
competências essas fundamentais para uma formação humanística. Mediante este argumento, o fazer pedagógico precisa se pautar pelo respeito a cultura diversa de um povo, as manifestações da linguagem, do pensamento e da arte. Uma relação de vivências que considera uma nova dimensão afetiva de sensibilização do sujeito para o mundo a sua volta, o meio histórico-cultural em que se insere, o pensamento alheio, os estímulos afetivos, provocações e abstrações. (BRASIL, 2010).

Atualmente embora o princípio da estética ainda não seja muito evidenciado nos documentos normativos; tem-se em vista que a educação guiada pelo princípio estético resulta em uma educação humanista capaz de afetar, sensibilizar e provocar no sujeito ampliação da sua percepção do mundo. Outrossim, a vivência com qualidade estética tem o potencial de nortear o indivíduo em relação aos fenômenos próprios da existência e os sentidos presentes no seu cotidiano. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020)

Esse destaque sobre a essencialidade da sensibilização no meio educacional não é um debate novo, o assunto é teorizado desde a antiguidade filosófica até a modernidade dos últimos séculos, se destacam: Schiller, Nietzsche, Vigotski, entre outros. Dentro das discussões desses teóricos, consideram a concepção do princípio estético e mesmo ao expor suas particularidades e variante, se contrapõem a ideia dualista de razão versus afeto. Em outras palavras, enxerga-se na estética o sentido do aprofundamento da sensibilidade responsável por unir pensamento reflexivo e emoção. É importante ressaltar que o conceito de estética aqui destacado foge ao sentido de beleza padronizado pela sociedade moderna, assim não está relacionado a estereótipos ilusórios. Mas, se trata de uma abordagem extensa do aspecto sensível do humano, na qual agrega a atividade intelectual e anseios próprios. (SOUZA, 2007; ANDRADE; CUNHA, 2016; LOPONTE, 2017).

Com efeito, na abordagem histórico-cultural, percebe-se que este potencial criativo da criança caracterizado pela estética precisa ser explorado na vivência (*perejivânie*)². Toassa (2011, p. 13) elenca que não se trata de um tipo trivial de vivência, mas a que tem um sentido de impactar o indivíduo fortemente, estimulando a sua sensibilidade. Partindo deste princípio, ao refletir sobre a temática de como o sujeito desenvolve funções psicológicas superiores

² No Brasil, o termo russo *perejivânie* é traduzido como “vivência”, nesse sentido, o presente artigo utiliza os termos como sinônimos seguindo a tradução de pensadores vigotskianos.



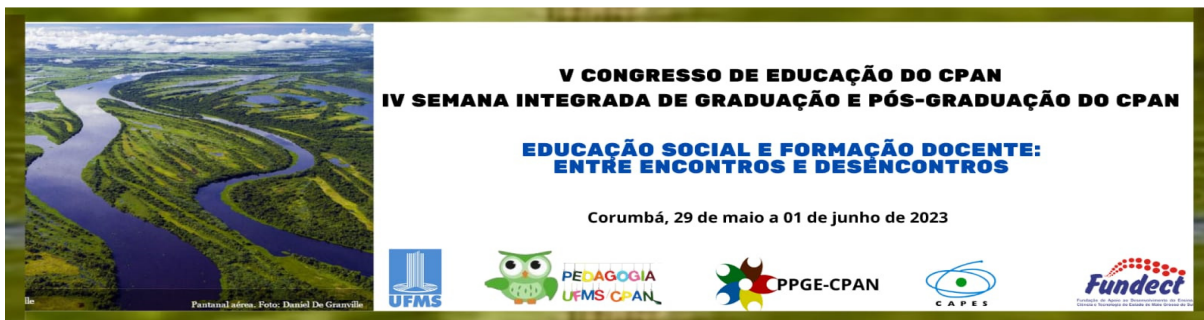
Vigotski formula o conceito de vivência ou *pereživânie* como “[...] unidade de análise da relação entre consciência, personalidade e meio.” Nesse sentido, teoria e práxis se revelam na sua base sobre o estado emocional da pessoa intrinsecamente relacionado a vivência. Dessa forma, trata-se de potencializar uma vivência com qualidade estética capaz de impactar o sujeito ao entrar em contato com situações e fenômenos diversos ao permitir o livre acesso as produções e acervo culturais caracterizado pelo melhor conteúdo historicamente produzido pela humanidade. (JEREBTSOV, 2014, p.17; VIGOTSKI, 2018b).

Percebe-se assim que a qualidade estética em uma vivência criativa não tem nada a ver com o padrão de beleza superficial estereotipado pela sociedade; reforçando tal perspectiva Vigotski (2003, p. 239) descreve que “a 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”. Na literatura, a criança se impacta com o universo artístico de uma obra literária fictícia que a envolve, seja por meio da poesia das palavras, do colorido das ilustrações, ou até mesmo a entonação da voz na narração da história.

Por isso, o espaço literário na educação infantil apresenta-se como esse lugar de acesso a uma boa curadoria, na qual possibilita, por meio de encontros de expressões artísticas verbais e não verbais, vivências com qualidade estética. Sendo assim a meta primordial da educação é ajudar a incluir na vivência em sala de aula a sensibilização para emoções. De acordo com Ostetto (2011, p. 12) “O professor precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças”.

Neste aspecto a vivência estética trata-se fundamentalmente de o professor acolher esse espaço de livre pensamento do aluno, estimulando e reconhecendo o seu direito a manifestações dos anseios tanto individual como coletivo. Ao passo em que considera as posturas individuais, exposições de vontades e imposições provocadoras de construções individuais e sociais, de exercer a capacidade de organizar ideias e refletir sobre sua realidade na busca de soluções para concretizarem seus objetivos. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020, p. 133).

A partir dessas considerações já colocadas, este artigo objetivou analisar a narrativa produzida por uma turma do pré-escolar e sua relação com a vivências capaz de envolver as crianças em um enredo fantástico. Porquanto, é possível resgatar o pensamento crítico,



consciente e livre individual e ao mesmo tempo perceber que a coletividade tem direitos a expressão e anseios a serem ouvidos e considerados em sua diversidade. Tal preposição constrói indivíduos pensantes e sociais capazes de fazerem uma reflexão e debaterem acerca das realidades distintas a suas próprias, enquanto buscam recursos para enfrentamento de problemas.

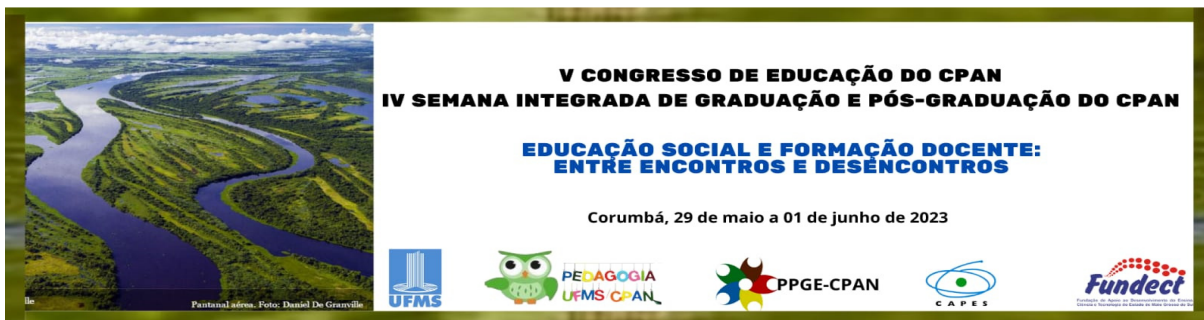
Este texto está organizado em quatro partes: a presente introdução, na qual discute-se o conceito e o axioma teórico existente no princípio estético, a concepção de vivência na teoria histórico cultural e sua relação com os processos imaginativos e de criação na infância. Em seguida, o texto delinea o contexto histórico de como teve início a práxis do processo estético de narrar, imaginar e criar histórias por parte da turma e professora, para depois registrá-las em formato de livro. Na sequência apresenta-se sob a ótica teórica as narrativas presentes na produção do conto ilustrado pelas crianças do pré-escolar, relacionando o processo autoral de imaginar e criar uma história com a qualidade estética presente na *perejivânie* das crianças e da equipe pedagógica. E, por fim, nas considerações finais, se reflete acerca da trajetória educativa que levou as crianças a imaginar e criar no espaço/tempo a partir de problematizações oportunas que influenciaram a materialidade desta história.

Imaginar e criar para escrever uma história: onde tudo começa

O processo imaginativo de criar e registrar as suas próprias histórias é um ato presente desde os primórdios da humanidade, ao registrar suas histórias na forma da arte rupestre.³. Sendo assim, a arte de contar história é um instrumento de transmissão da cultura, capaz gerar formas, vida em sociedade e indo além, é a expressão da subjetividade para o mundo ao nosso redor.

Conforme a perspectiva histórico-cultural, vivência artísticas trazem no seu bojo a necessidade de comunicação que envolvem o estímulo estético, isto certamente influenciou as histórias e contos repassados de geração em geração (BOCK, 2007; FISCHER, 2002; VIGOTSKI, 2018a, 1999). Neste aspecto, o aflorar da imaginação vivências cheias de criatividade estão intimamente relacionadas pela linguagem oral. Atualmente um exemplo

³ A arte rupestre é uma espécie produção, expressão artística que fora utilizada na forma de desenhos em diferentes espaços de cavernas, abrigos rochosos e em outras áreas durante o período pré-histórico.

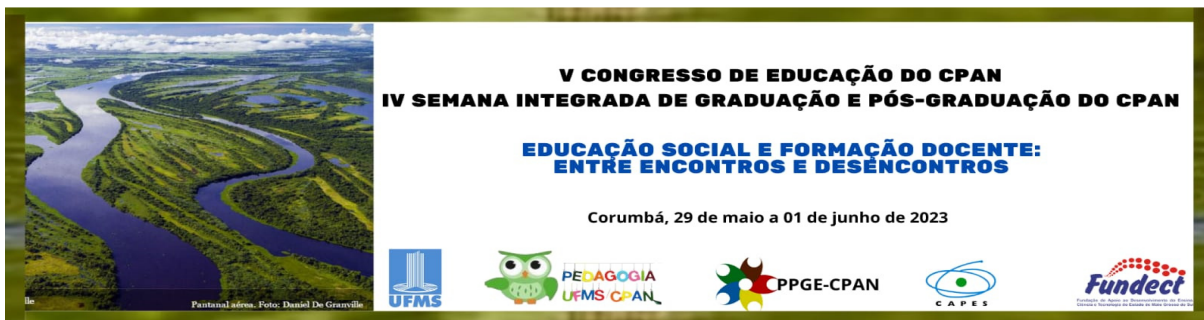


dessas representações de literatura oral se encontram nas lendas folclóricas com suas infinitudes de causos e personagens, perpetuamente vivas no imaginário dos nossos ancestrais chegando até contemporaneidade com versões singulares e próprias do contexto de cada local. Considerando os fatos circunscritos até aqui, surgiu na educação atual a necessidade de uma literatura voltada para os anseios e o seu potencial criativo de entendimento da criança.

A arte participa do processo de socialização na medida em que é expressão dos sujeitos datados e localizados historicamente. Isso possibilita o reconhecimento de nossa humanidade. Todavia, na sociedade capitalista, que transforma a tudo e a todos em mercadoria, a arte não está acessível de igual maneira ao conjunto dos sujeitos. A obra de arte, frequentemente, é transformada em moeda de troca econômica. (MONTEIRO; SCHÜTZ-FOERSTE, 2021, p. 8)

Corroborando com tal crítica, Vigotski (2018a, 2003) observa como a instituição escolar despiu o caráter estético da literatura, dando ênfase em narrativas simplistas com base mecanicista. Na sociedade capitalista do século XXI, ainda se observa a educação básica ancorada na lógica dualista, mercadológica do currículo escolar do corpo estudantil (ANDRADE, CUNHA, 2016; OLIVEIRA, ANDRADE, 2020; LOPONTE, 2017; TOASSA, 2011; VIGOTSKI, 2003). Em detrimento a tal fato, reconhece-se um movimento cada vez maior de reconhecimento das crianças como cidadãs de direito, sujeito do seu tempo e formadores de cultura, surge daí o surgimento da literatura infantil voltadas especificamente para este público.

As histórias lidas para as crianças se constituem em excelentes oportunidades de proporcionar uma vivência com qualidade estética ao passo em torna o professor interlocutor e coloca os alunos na posição de leitores. Para além disso, estimulação da imaginação, o pensamento e a memória, cria-se possibilidades de aventar novos mundos, problematizar e buscar soluções. Nesta perspectiva Vigotski (2018a, p. 100) argumenta que: “O que é importante não é o que as crianças criaram, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação desta imaginação.”. Em outras palavras, neste processo é preciso assegurar a criança que ao cristalizar sua criação, tenha liberdade no processo de criar e reelaborar elementos de suas vivências próprias, bem como as vivências alheias apropriadas, por exemplo, na contação de histórias.



Em especial na área de educação infantil, a arte literária integrada em sua totalidade artística e estética a ocorrência da vivência (perejivânie), que toca, sensibiliza e impacta de forma singular os sujeitos em sala de aula tanto no nível individual quanto no coletivo. Assim, no tocante ao tema levantando, a qualidade estética na educação é capaz de promover vivências estimulantes geradoras do pensamento criativo e imaginação primordiais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança. Corroborando com essa, perspectiva Monteiro e Schütz-Foerste (2021 p. 22) acrescenta:

Nesse viés, a educação se configura em uma unidade de teoria-prática por meio de uma perspectiva crítica que se estabelece por meio da linguagem, que deve alcançar a condição dos sujeitos, não para mantê-las, mas para dar-lhes a oportunidade de ressignificá-las.

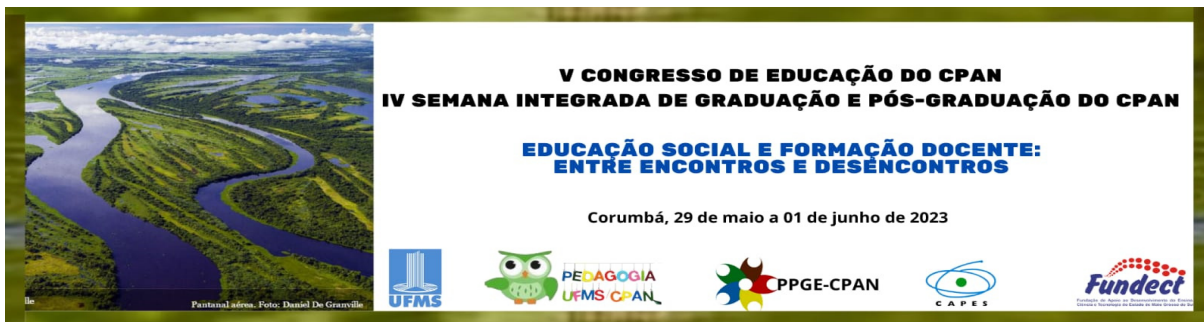
No próximo tópico, analisa-se como caminho percorrido na prática da sala de aula articula-se a obra literária produzida no coletivo da turma pré-escolar e a pedagoga.

Objetivismos e pragmatismo das crianças: o princípio estético da vivência que faz toda diferença.

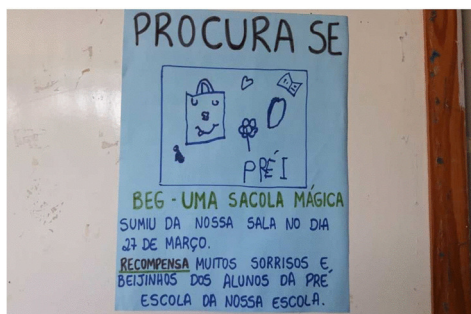
Na sua análise sobre as fábulas Vigotski (2003) critica o fato de omitirem o objetivismo pragmático da vida. O autor explana que tal postura pode ter sérias consequências no desenvolvimento do sujeito, já que provoca alienação e desinteresse a despeito dos conteúdos da vida real. Ele argumenta sobre necessidade de uma ruptura entre elementos da educação infantil com as fábulas, frutos de modelos carregados de contrassensos cujo objetivo é limitar as crianças.

Neste sentido, durante a práxis aqui relatada, buscou-se o cuidado em criar e escrever uma história com a trajetória de um personagem real a partir de um questionamento para turma. Seguindo o princípio do pragmatismo da realidade para a cristalização da imaginação, os alunos de pré-escola construíram uma história ao serem provocados a pensar em uma solução para o desaparecimento da sacola Beg, a bolsa na qual a professora trazia livros de histórias.

O relato começa com a personagem de faz de conta chamada de Beg – um abasileiramento da palavra inglesa *bag* que significa bolsa - uma sacola que encantava as crianças com suas histórias. Na busca para integrar e potencializar a arte literária em sala de aula, tornou-se rotineiro todo dia ao final da aula Beg trazer uma nova história cheia de



suspenses e (2018a, p. 18) observa brincadeira, o ímpeto da imaginação em princípio, a sacola, que interpretação da expectativas sobre o



curiosidades. Vigotski que “Assim como na criança para criar é a atividade”. Seguindo este criou vida por meio da professora, provocava tema do livro, quem eram

seus personagens, seu enredo, etc. tornando-se assim um convite a imaginação e possibilidades da turma opinar sobre a narrativa livremente.

Contudo, um imprevisto ocorreu, na qual a sacola desapareceu da sala de aula. O sumiço de Beg foi primeiramente notado por um aluno e apesar da equipe pedagógica e a turma terem procurado a personagem pelo espaço educacional, a bolsa não apareceu. Para além da reação de surpresa das crianças, também houve um sentimento de indignação e frustração diante do ocorrido.

Nessa conjuntura, se viram diante do problema: “Afiml quem teria sido o ladrão que roubou a nossa sacola da sala de aula?”⁴, as crianças acreditavam que a Beg havia sido roubada. Perante aquela situação a professora enxergou uma oportunidade de explorar aquela temática. Assim, iniciou-se uma jornada investigativa, primeiramente decidiram ir até diretora da escola - a figura de autoridade da instituição que cuida dos interesses do seu corpo estudantil - para tanto escreveram juntos uma carta contando o ocorrido e pedindo providências. A turma produziu cartazes e espalharam nos murais da escola.

Figura 1 - Cartaz de procura-se Beg

⁴ Transcrição verbal citadas foram retiradas do caderno de planejamento da professora Maria Franciane Bezerra de Oliveira, 2018.

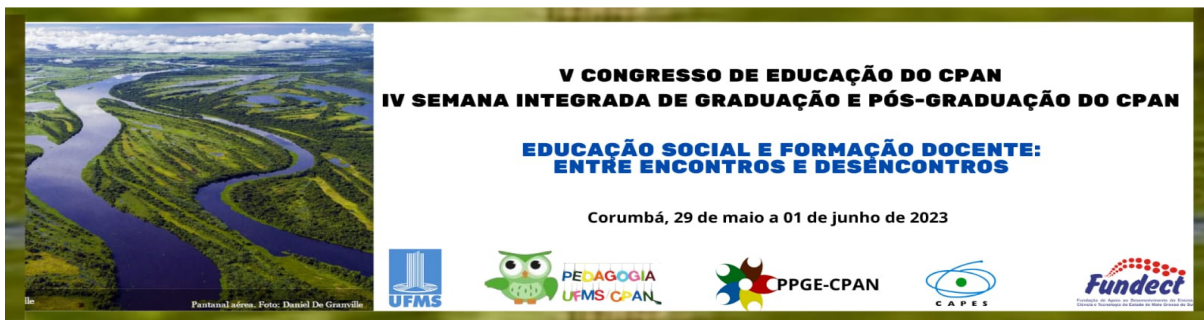


Foto: Maria Franciane B. Oliveira

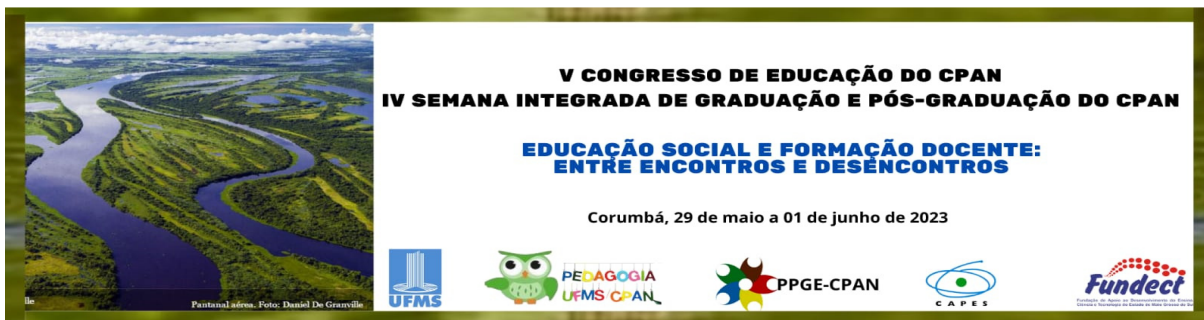
Porém, a busca provou-se ser infrutífera, assim, percebendo a realidade de que a sacola não iria aparecer a professora trouxe uma mala com livros em substituição a Beg. As crianças escolheram a história de Pedro e o Lobo, e foi através dessa leitura que um aluno teorizou “Não teria sido o Lobo que levou a Beg?”. A professora, percebendo a brincadeira de faz de conta da criança, seguiu sua linha de raciocínio que iria se tornar origem do processo de criação para história intitulada “O mistério da Beg”.

A professora abriu uma discussão dentro da turma sobre o desaparecimento, refletindo se poderia ter sido o Lobo a entrar na sala de aula e roubado a sacola, nesse sentido, levantou-se a seguinte questão “Mas porque será que ele faria isso?”. As respostas foram diversas, “Porque o Lobo é mau!”, “Ele era um ladrão grande!”, “Ele tampou a boca da Beg com a mão e saiu correndo e depois se escondeu na escola.” (Caderno de planejamento, 2018).

Observa-se nessa conjuntura, que “[...]independentemente de ser ou não real a realidade que nos influencia, nossa emoção ligada a essa influência sempre é real.” (VIGOTSKI, 2003, p. 242). Embasado nesta lei da realidade da emoção, o autor russo explica o impacto da fantasia na dimensão afetiva do sujeito, ou seja, a emoção suscitada é independente do objeto que a provoca. É como acontece na brincadeira de faz de conta; em uma perspectiva psicológica prepara a criança para vivência real fazendo primeiramente interioriza-la por meio da reelaboração fantasiosa da realidade.

Elenca-se aqui a presença do princípio estético na vivência, qualificando-a com esse potencial de produzir narrativas significativas dos sentidos humanos. Esse breve exemplo de narrativas das crianças envolveu pesquisa, busca, vontade de explorar e coragem de ir até onde não conheciam. Cultivou-se um ambiente que permitiu a turma a lidar com suas frustrações e indignação perante a um conflito. Também se aponta como as crianças se tornaram mais independentes e a vontade em expor suas opiniões e hipóteses, não houve necessidade de um convite aberto ou uma permissão para criar e imaginar para se iniciar o debate do culpado pelo desaparecimento ser o lobo ou não.

Assim, seguindo o enredo fantástico criado pela turma, no outro dia a professora trouxe uma nova provocação para os alunos: “O que vocês acham de convidarmos o lobo para ver o



que ele vai falar sobre o sumiço da Beg?” (Caderno de planejamento, 2018). Dessa forma, escreveu-se uma carta para o Lobo convidando-o a vir até a escola para dar explicações sobre seu suposto envolvimento. Após combinarem o dia e horário, a professora se vestiu de Lobo e foi até a sala de aula. Perante os questionamentos, a professora decidiu explanar que o Lobo brigou com a Beg, por ela insistir em apenas contar histórias com lobo mal. O grande vilão queria histórias nas quais ele fosse bonzinho, por conta da briga ele levou a sacola embora para que nunca mais contasse histórias ruins dele.

Lobo: Então um belo dia entrei na sala de aula, na pontinha do pé e lept! Peguei a Beg!

Crianças: E onde você escondeu ela?

Lobo: Levei-a para o país das maravilhas de uma tal de Alice, vocês conhecem?

Crianças: Sim!

Lobo: Então, acontece que ela gostou tanto do país das maravilhas que resolveu ficar lá, acreditam? Eu implorei para que ela voltasse, mas ela disse que não, porque aquele lugar era legal e muito divertido! Agora precisamos contar esta história para outras turmas de crianças para que saibam que o lobo também é bonzinho! O que vocês acham? (Caderno de planejamento, 2018).

A seguir transcrição do dialogo destaca o processo de criação coletivo que envolveu não só a turma, mas como também a professora. O aporte teórico histórico-cultural defende que dentro de sala de aula, a relação dialética dos sujeitos – professor e alunos – envolve a mediação e apropriação de novos conhecimentos não só por parte das crianças como também da pedagoga. Embarca-se no processo de vivência com os anseios e concepções já adquiridos em diversos outros contextos anteriores. Porém, é possível olhar por outros prismas, tanto os alunos quanto a professora, e encontrar formas conscientes de fazer ou de pensar diferente. Neste processo, o desenvolvimento da consciência é resultado da ação pedagógica, porém não é vista como condição necessária a educação.

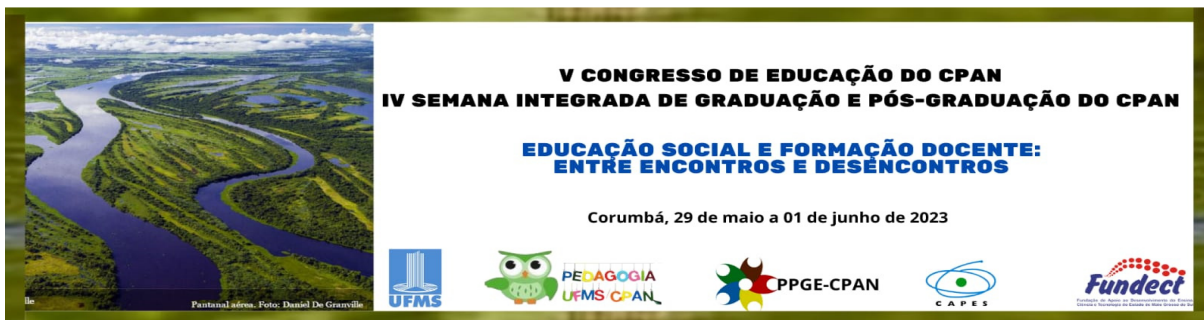


Figura 2- A criança contando a história da Beg e o Lobo



Foto: Yasmin Oliveira Cabral

Voltando novamente para a crítica de Vigotski (2003) a literatura fantasiosa infantil, ele ressalta que embora o uso dela seja errôneo, ela em si não é um instrumento falho. O autor afirma que é preciso cuidar para que estes conteúdos cheguem até as crianças de modo no qual possam enxergar a linha tênue existente entre o limite do real e do fictício. Essas histórias mesmo que apresentem elementos fantasiosos, possuem uma riqueza estética inestimável por independentemente de ser real ou fantástica suscitarem nas crianças emoções reais. Acrescenta-se também a importância de o aluno aprender distinguir o que é genuíno do que é falso, para poder prepara-la a uma vivência estética da história sem prejudicar a sua saúde mental. Ao final da prática, a história se tornou uma brincadeira de faz de conta, na qual a turma registrou em forma de livro com ilustrações para reconta-la para outras turmas por meio do teatro.

Por fim, destaca-se também a desconstrução do personagem vilão, assim como a da protagonista Beg. A turma e a equipe pedagógica os tornaram personagens complexos, indo além dos preceitos superficiais dando-lhes vida, qualidade e defeitos humanos. Um reflexo da transformação da percepção de mundo que ocorreu durante o processo desse faz de conta literário. Conforme Faria, Dias e Camargo (2019, p. 157) “[...] arte é produto de um determinado contexto e se relaciona com as vivências sociais, culturais e históricas do artista no momento de sua produção”.

Nesse sentido, em meio a relação dialógica provocada por uma vivência embasada na reação estética a turma percebeu que podiam criar novos enredos envolvendo estes personagens; se queriam absorver o Lobo, assim poderiam e fizeram. O encontro em que confrontaram este vilão sobre o mistério envolvendo o sumiço da Beg finalizou-se com as crianças abraçando o Lobo e dizendo: “No final era só um Lobo Bonzinho”.

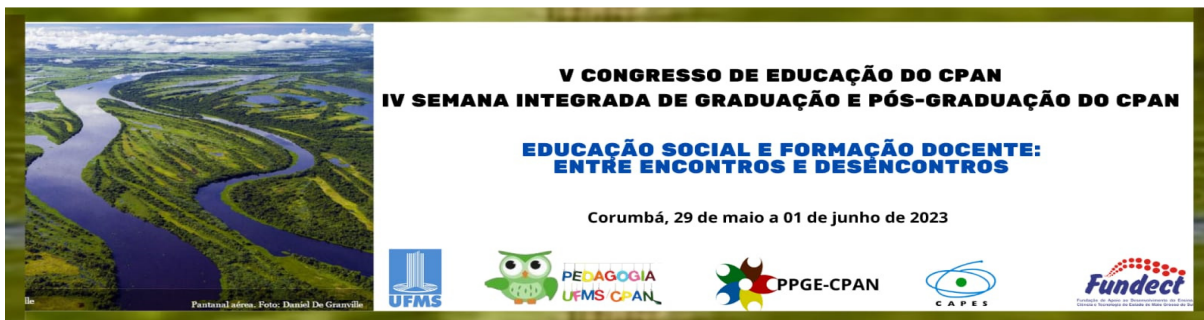
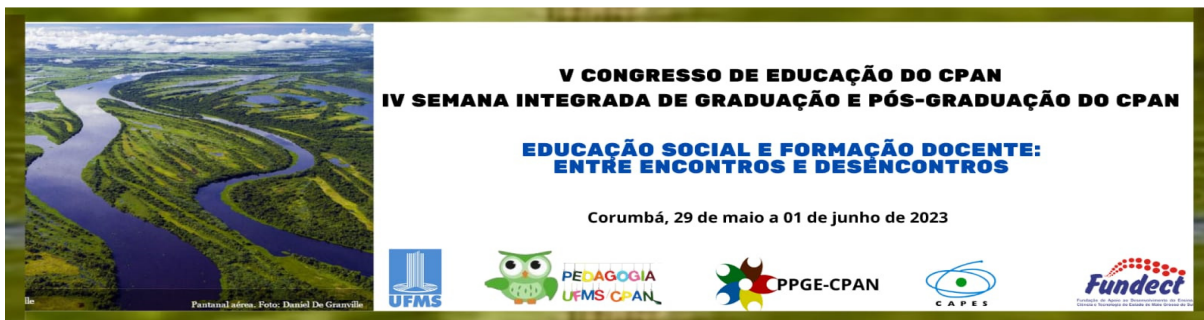


Figura 3- um abraço coletivo das crianças no Lobo

Foto: Yasmin Oliveira Cabral

Esse trabalho mostra que a *perejivânie* constituída em meio as falas dialógicas sensíveis e narrativas fantásticas possibilita a formação da consciência propiciada pelo uso da linguagem gerada por uma coletividade na sua convivência. “Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis”. A narrativa registrada no livro que conta a história “O Mistério da Beg” reflete a ideologia linguística que é um meio estético que enquanto signo é o sentido que desperta no coletivo e individual “a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica [uso social de signos] de um grupo social” (BAKHTIN, 2000, p. 35).

Reforçando os argumentos expostos, a pesquisadora Araújo (2006) apud Marx; Engels (1977, p. 37) acrescenta que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Isto é, o fator que vai definir a formação da consciência é a atuação do sujeito no mundo, da mesma forma que a ação das crianças incidiu na tomada de consciência capaz de produzir o roteiro fantástico desta narrativa. O sentido estético produzido na *perejivânie* das crianças ofereceu imensas possibilidades de criar e novas motivações para a escrita do livro.



Conclusão

Em conclusão, refletindo acerca dessa trajetória educativa percebe-se que as crianças foram levadas a imaginar e criar no espaço/tempo por meio de problematizações que se tornaram oportunas e influenciaram a materialidade da história. Asseverando que e como produzir coletivamente e individualmente nas manifestações das artes dentro de sala de aula potencializa vivências com qualidade estética. A relação dialógica da intersubjetividade dos sujeitos permite criar-se um ambiente escolar propício para um desenvolvimento humano saudável, pautado no respeito e tendo como ponto de partida as vivências infantis que se configuram como elemento impactante na vida das crianças.

Ressalta-se neste aspecto a importância da instituição de educação infantil na promoção de vivências com atividade imagética e de criação responsáveis pela elevação do psiquismo humano. Sem dúvida, vivenciar corretamente os processos da boa cultura da leitura e da escrita na educação infantil resulta em atividade criativa e imagética que conduz aos desafios nos quais se ampliam as relações de trocas dialéticas entre professor e aluno. O potencial do princípio estético na *perejivânie* foi verdadeiramente capaz de impulsionar desenvolvimentos passíveis de fazer uma avaliação da trajetória educativa articulando teoria e prática a fim de refletir os possíveis impactos, potenciais psicológicos e afetivos na construção de ações sólidas que subsidiem o trabalho docente.

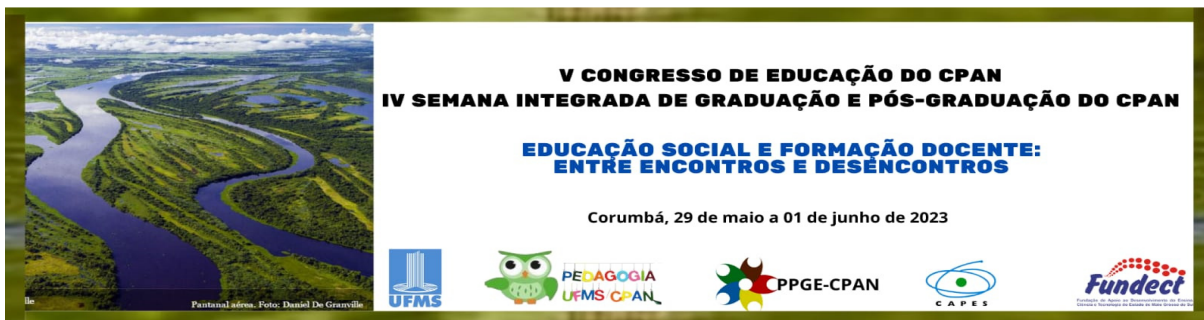
Referências

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, n. Especial, p. 243-268, 2016.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. A atividade do brincar e o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 2, Passo Fundo, p. 40-49, jul./dez. 2006

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2000 [1929].

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-36.



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

FARIA, Paula Maria Ferreira de; DIAS, Maria Sara de Lima; CAMARGO, Denise de. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 152-165, dez. 2019.

FISCHER, Ernst. A função da Arte. In: FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 11-20,

JEREBTISOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. **Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais**. Brasília: UNICEUB, 2014, p. 7-42. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>

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

MONTEIRO, Thalyta Botelho; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Educação estética e trabalho docente: a animação no processo de socialização da arte. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.16, e10194, 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.

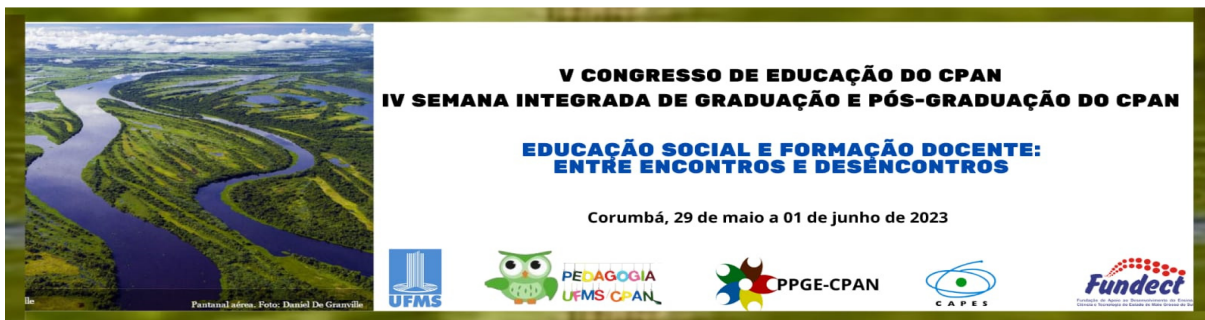
OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital da UNESP**, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 12 de abril 2023.

SOUZA, Jovelina Ramos. As origens da noção de poieses. **Revista Hypnos**, São Paulo, a. 13, n. 19, p. 85-96, 2007.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999



VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes , Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimaraes Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018b.