

Experiência Estética: percursos formativos na educação pelas infâncias

Aesthetic Experience: formative paths in childhood education

Experiencia estética: caminos formativos en educación infantil

Silvia Sell Duarte Pillotto
Universidade da Região de Joinville
pillotto0@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7259-9855>

Carla Clauber da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Joinville
carlaclauber@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5924-8348>

Eliana Stamm
Universidade da Região de Joinville
elianastamm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2690-6308>

Rita de Cássia Fraga da Costa
Universidade da Região de Joinville
ritadacosta08@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7276-7863>

RESUMO

O artigo traz como ponto central a experiência estética como mobilizadora de sensibilidades nos percursos formativos de futuros docentes que atuarão nas infâncias. A pesquisa foi realizada num curso de Pedagogia, a partir de cinco Oficinas Estéticas, desenvolvidas no ano de 2019. O objetivo foi reinventar práticas educativas, a partir de Oficinas Estéticas, potencializando a criação/autoria, o imaginário e os afetamentos dos envolvidos, fortalecendo o papel do pedagogo crítico/sensível. A abordagem teve viés narrativo, compreendendo a experiência estética como possibilidade de um olhar reflexivo de si e do outro, intensificado no diálogo e na escuta. A pesquisa narrativa tem como aporte conceitual e metodológico, a reinvenção como ato de viver, experienciar e narrar. As pistas e efeitos nos apontaram que a experiência estética é fundamental nos percursos formativos do pedagogo. Amplia as sensibilidades, potencializando a criação e o imaginário, aspectos fundamentais nas práticas docentes com crianças.

Palavras-chave: Experiência Estética. Narrativas. Docência. Percursos Formativos. Infâncias.

ABSTRACT

The article brings as a central point the aesthetic experience as a mobilizer of sensitivities in the training courses of future teachers who will work in childhood. The research was carried out in a Pedagogy course, from five Aesthetic Workshops, developed in 2019. The objective was to reinvent educational practices, from Aesthetic Workshops, enhancing the creation / authorship, the imaginary and the affects of those involved, strengthening the role of the critical / sensitive pedagogue. The approach had a narrative bias, understanding the aesthetic experience as the possibility of a reflective look of oneself and of the other, intensified in dialogue and listening. Narrative research has conceptual and methodological support, reinvention as an act of living, experiencing and narrating. The clues and effects pointed out to us, that the aesthetic experience is fundamental in the educator's formative paths. It expands the sensitivities, enhancing the creation and the imaginary, fundamental aspects in the teaching practices with children.

Keywords: *Aesthetic Experience. Narratives. Teaching. Formative Courses. Childhoods.*

RESUMEN

El artículo trae como punto central la experiencia estética como movilizadora de sensibilidades en los cursos de formación de futuros docentes que trabajarán en la infancia. La investigación se llevó a cabo en un curso de Pedagogía, a partir de cinco Talleres de Estética, desarrollados en 2019. El objetivo fue reinventar las prácticas educativas, desde los Talleres de Estética, potenciando la creación / autoría, el imaginario y los afectos de los involucrados, fortaleciendo el papel del pedagogo crítico / sensible. El enfoque tuvo un sesgo narrativo, entendiendo la experiencia estética como la posibilidad de una mirada reflexiva de uno mismo y del otro, intensificada en el diálogo y la escucha. La investigación narrativa tiene sustento conceptual y metodológico, la reinención como acto de vivir, experimentar y narrar. Las pistas y efectos nos apuntaban, que la experiencia estética es fundamental en los caminos formativos del educador. Amplía las sensibilidades potenciando la creación y el imaginario, aspectos fundamentales en las prácticas docentes con niños.

Palabras clave: *Experiencia estética. Narrativas. Enseñando. Cursos formativos. Infancias.*

Introdução

A reflexão central desse artigo é compreender a experiência estética como mobilizadora de sensibilidades nos percursos formativos de futuros docentes que atuarão nas infâncias, fortalecendo o papel do pedagogo crítico/sensível. Para tanto, o artigo traz uma reflexão de uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia, inserida em uma universidade comunitária com 21 acadêmicos do segundo ano. Uma das pesquisadoras é docente do referido curso e juntamente com as demais, acolheu a ideia de reinventar práticas educativas a partir de cinco Oficinas Estéticas realizadas no ano de 2019.

Assim, no item **Educação e Infâncias: uma viagem pelo mundo**, abordamos nossa compreensão de educação, infâncias e sensibilidades. Nesse viés a educação é compreendida como um modo de expressar o amor às infâncias, aqui entendidas como

uma experiência que não está condicionada à idade cronológica, mas, àquela que se reinventa. Refletimos ainda sobre a potência das sensibilidades para aproximar o encontro entre a educação e as infâncias.

O item **Percursos Formativos: Lugar de Experiências** dialoga com o objetivo da pesquisa, a partir da importância da experiência estética na formação do pedagogo e na reinvenção das práticas educativas. Narra o percurso das cinco Oficinas Estéticas onde aconteceram as experiências sensíveis, compreendendo-as como movimentos que nutrem os afetos e reafirmam sua importância no percurso do pedagogo e das práticas educativas.

No item **Experiência Estética: potencializando narrativas e sensibilidades** descrevemos as pistas de como aconteceram os processos de criação e como as sensibilidades de acadêmicos, pesquisadoras e formadores contribuíram com o processo formativo do futuro pedagogo. Nesse item, a reflexão se volta também para as narrativas, dando visibilidade e escuta aos acadêmicos durante a experiência nas Oficinas Estéticas.

E no item: **Constituição docente: narrativas, imaginário, criação/autoria** refletimos sobre a potência da narrativa e das sensibilidades durante as Oficinas Estéticas. Há um destaque para o imaginário, uma vez que possui uma estreita ligação com a liberdade criadora, potencializando a autoria. A pesquisa apontou indícios de que as Oficinas Estéticas possibilitaram outros modos de aprendizagem, evidenciando avanços significativos na construção de conceitos e nas suas relações. Foi possível perceber que os acadêmicos tomaram consciência do seu próprio percurso de aprender, e compreenderam melhor o papel do professor, mediador dos conteúdos e provocador de afetos.

Educação e Infâncias: uma viagem pelo mundo

Nos territórios entre educação e infâncias, como salienta Larrosa (2002) encontramos nas sensibilidades um conceito potente para pensar novas formas de experienciar a educação e as infâncias. Reflexão necessária para uma educação voltada para o mundo e para a vida, ou seja, para as sensibilidades. Ou como afirma Arendt (2011, p. 47) uma educação que expressa o amor ao mundo e às crianças; “[...]ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumi-lo [...]”. Portanto, receber as crianças no mundo implica educá-las e protegê-las da pressão do mundo. Trata-se então de uma responsabilidade coletiva, que advém do fato de que cada um nasce em um mundo e para o mundo:

[...] devo ser considerado responsável por algo que não fiz, e a razão para a minha responsabilidade deve ser o fato de eu pertencer a um grupo (um coletivo), o que nenhum ato voluntário meu pode dissolver, isto é, o meu pertencer ao grupo é completamente diferente de uma parceria de negócios que posso dissolver quando quiser (ARENDR, 2006, p. 217).

Responsabilidade que para nós é sinônimo de cuidado, cunhando aqui um conceito de Foucault (2004), compreendido como um modo de existência que se vale de preceitos estéticos e que tem como objetivo a constituição do próprio sujeito. Ainda para o autor, o cuidado de si envolve um princípio de agitação, de movimento, de permanente inquietude na existência do sujeito. Cabe assinalar que o cuidado de si não está voltado a um modo individualizante, que visa somente seus interesses próprios. Isso seria abandonar nossas infâncias a sua própria sorte. Ainda para Foucault (2006, p. 268) o cuidado de si envolve “[...] o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo”.

Nessa perspectiva, o cuidado de si está vinculado à prática da existência de si com o outro, ou seja, práticas nas quais os sujeitos criam regras de condutas para si e procuram se transformar e assim, como afirma Foucault (2004, p. 198-199) “[...] modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra de arte que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo”. Pensar a educação imbricada a uma teia de relações com o outro, nos convoca ao exercício de alteridade, no qual faz da conversa, uma prática de cuidado, que potencializa a amizade, a convivência e a comunicação.

Para Molina (2008, p. 200-201), “[...] a educação não é o lugar adequado para estar sempre se interrogando sobre quem somos. Nem sobre nossa identidade. A educação pode ser também um lugar para perguntarmos-nos como comunicar ou transmitir, como conversar com desconhecidos [...]”. Portanto, a educação enquanto uma relação de alteridade requer uma escuta sensível ao mundo e às infâncias, porque quando esses dois territórios se encontram está com eles a presença do tempo. Ou seja, passado e presente se conectam, o novo e o velho conversam, pois quando a infância nasce para o mundo, torna-se sua herdeira, e quando o mundo recebe o novo, pode ser renovado.

Arendt (2000) nos adverte que a educação, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pelas crianças, deve fazê-lo sem retirar a presença do novo; sem arrancar das mãos das infâncias. Sobre essa questão na visão de Arendt (2000, p. 247),

“[...] a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”. Ainda nessa direção, Benvenuti (2010) entende a educação como um traço que conduz as infâncias para o mundo e traz o mundo em direção às infâncias, e é nisso que consiste o ato de educar. É um encontro que requer tempo, porque é uma experiência na qual mundo e infâncias podem ensaiar novas formas de ser e de estar - podem se reinventar.

Essa não é uma tarefa fácil, e Larrosa (2013) nos orienta que embora as infâncias não sejam o que sabemos, são portadoras de uma verdade a qual se deve escutar. Necessita da iniciativa do adulto, e apesar de nunca estar no lugar que lhe outorgamos, é preciso um lugar para recebê-la. O autor têm problematizado as imagens instituídas da criança, marcadas pela incompletude, como algo outro - novo.

Agamben (2005, p. 24) considera que as infâncias não estão condicionadas a uma idade cronológica, mas é uma experiência “[...] pela qual se produz uma abertura para o mundo e para o conhecimento”. Em suas reflexões Agamben (2015) reafirma o fato de haver uma infância e uma história presente em seu nascimento, a história abre seu próprio espaço. Assim as infâncias podem experimentar o velho como novidade, conversar com os objetos, com os elementos da natureza, desfazer o que está instituído, produzir novos sentidos, recriar histórias, dar novos nomes para o que já existe, brincar com coisa séria, porque há nessas infâncias uma vitalidade do

[...] querer-viver obstinado, cabeçudo, indomável, diferente de qualquer vida orgânica [...] a vontade de potência se manifesta de maneira infinitamente mais precisa que no homem de guerra. [...] o pequeno é a sede irreduzível das forças, a prova mais reveladora das forças (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 151-152).

Essa tem sido a aposta de Skliar (2014), pensar as infâncias poeticamente a partir da potência do ínfimo, desprendendo-as das imagens idealizadas pelo Humanismo. Para Skliar (2014, p. 122), a “[...] relação com as crianças é uma relação de alteridade. De estranheza. De mistério. De tremor. De perplexidade. De perturbação”. Pensar a potência das infâncias para a renovação no mundo, significa compreender que sua chegada é portadora de aprendizagens para aqueles que a recebem.

Kohan (2013) ao modo filosófico, define quatro aprendizagens que nascem do encontro entre as infâncias e a filosofia, dando algumas pistas para pensar na aproximação entre a educação e as infâncias. A primeira é a experiência da amizade, pois nas infâncias

há um chamamento que é acolhido pelos que já estão no mundo. São relações afetivas potencializadas pelo diálogo. A segunda refere-se ao perguntar e ao afirmar, uma vez que a criança se rebela contra as perguntas que nada perguntam.

A estrangeiridade é a terceira aprendizagem porque é próprio das infâncias pensar o que não é pensado, abrindo a possibilidade de experimentar outra língua, de ensaiar outros modos de ser. E por último, a quarta aprendizagem, que é a de potencializar novos sentidos para viver a educação, inaugurando outros espaços para se experienciar a relação educativa.

Assim ao pensar as infâncias enquanto experiência em uma relação de alteridade, e como algo novo, podemos compreender o porquê Arendt (2011) afirma que a educação expressa nosso amor pelas infâncias. A autora adverte que devemos preservar essa renovação e, Larrosa (2013, p. 185) reafirma que a tarefa da educação é a de “[...] devolver à infância sua presença enigmática e de encontrar a medida de nossa responsabilidade na resposta diante da exigência que esse enigma traz consigo”.

Infâncias e educação; encontro que mobiliza as sensibilidades, que para Deleuze (2015) é o que não pode ser sentido, mas sobretudo, o que se relaciona diretamente com os sentidos em algo memorizado, imaginado e criado. As sensibilidades são movimentos que desencadeiam devires, portanto, a aproximação entre educação e infâncias acontece pela intensidade, porque o devir-criança é uma força que lhe permite sempre sair de seu lugar, renovando o mundo e a si mesmo. Assim, as sensibilidades não visam o reconhecimento pela imitação, nem tampouco pela identificação, voltam-se para a ruptura, o acontecimento e a criação, como afirmam Deleuze e Guattari (1997, p. 64) o devir tem potência para “extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos”.

O devir-criança satura as sensibilidades, impulsionando as infâncias para apreender formas que expandam a sua relação com o mundo, que se dá no próprio acontecimento. Para Lévinas (1980, p. 119) “[...] as qualidades sensíveis não se conhecem, vivem-se: o verde das folhas, o rubro deste pôr do sol. [...] O finito como contentamento é a sensibilidade”.

Percursos Formativos: lugar de experiências

Nossas indagações iniciais de pesquisa, centraram-se nas seguintes questões: *para* acadêmicos do curso de Pedagogia, que atuarão com as infâncias, é importante durante esse percurso experiências estéticas? É necessário que compreendam o que são as infâncias e quais marcas podem deixar na sua atuação docente? Os vínculos afetivos são importantes nos processos de ensinar e aprender? A educação estética pode potencializar suas práticas educativas?

Essas inquietudes nos levaram a dialogar com autores que têm pesquisado sobre e com as infâncias, destacando alguns pontos fundamentais, especialmente para aqueles que atuam com as infâncias ou que futuramente atuarão. Ostetto (2017) foi um deles, nos provocando a pensar sobre a importância de melhor conhecermos as crianças e suas infâncias. Assim, teremos mais elementos para a organização de ações que possam mobilizar o agir, o pensar e o sentir delas.

Barbiere (2012, p. 18), nessa direção, destaca a educação estética como “[...] essencial no trabalho com crianças, uma vez que nesse processo a criação favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão”.

Vale ainda destacar o pensamento de Larrosa (2004, p. 184) quando afirma que “[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.

E como podemos pensar a atuação docente com as infâncias? Josso (2004, p. 48) nos faz refletir sobre a experiência formadora como base das relações de afetividade e sensibilidade e ainda enfatiza que: “falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”.

E a educação estética pode contribuir nesse processo? Leite e Ostetto (2004, p. 12) afirmam que sim, destacando, que o polo - sensibilidade possibilita o encantar-se, aspecto fundamental para o ressignificar cotidiano, tanto na esfera pessoal, quanto profissional. Também Duarte Jr. (2010, p. 176) considera a educação estética imprescindível, em especial para aqueles que atuam com crianças, pois para o autor: “[...] sentir o mundo consiste, primordialmente, em sentir aquela sua porção que tenho ao meu redor, para que

então qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possa acontecer a partir de bases concretas e, antes de tudo, sensíveis”.

E nessa teia de sensibilidades, os vínculos afetivos são importantes nos processos de ensinar e aprender? Sobre essa questão, Meira (2014) sinaliza que os afetos agem sob formas também não verbais, através de gestos, sonoridades, visualidades, enfim, por diversos modos de se comunicar e expressar. Compreende o docente como um provocador de afetos e o contexto da sala de aula como um mapa sensível das relações humanas, transmutado em valor para a vida cultural. Nessa trama, inspirados em Maffesoli (2010), podemos nos tornar mais sensíveis, críticos e responsáveis pela nossa inserção social.

Portanto, em nossa pesquisa, optamos em mudar algumas rotas pré-estabelecidas no currículo a fim de refletir sobre autoformação, agregando a experiência estética como combustível capaz de possibilitar um movimento de busca e descobertas sobre nossas práticas e sobre o que essas práticas podem implicar no encontro com o outro.

Assim as Oficinas Estéticas constituíram-se em encontros, nos quais criamos tempos de fazeres reflexivos que nos nutriam esteticamente. Um movimento coletivo, (entre)laçado em singularidades, potencializados pelo pensar e pelo sentir. Esses movimentos aconteceram na mediação com o outro, em uma travessia do não-saber ao saber, de si para o outro e do outro para si. Como destaca Maffesoli (2004) as sensibilidades ampliaram percepções sobre a realidade, tanto nossas como professoras-pesquisadoras, como dos acadêmicos e dos formadores convidados para atuarem nas Oficinas Estéticas. Tornávamos plurais, polissêmicos e complexos. Uma integração de si com o grupo; uma relação de compartilhamento de ideias, afetos e emoções, que atravessaram o processo investigativo.

As experiências estéticas nas ações dessa pesquisa trouxeram o conhecimento científico, alimentado por percursos formativos dos acadêmicos e formadores, mobilizados pelas linguagens e expressões artísticas. Afetamos e fomos afetados; os sentidos de cada um de nós se abriram para a escuta numa dimensão cognitiva, sensível e afetiva.

Nossa experiência na educação, articuladas aos estudos teóricos, evidenciaram que aqueles que atuam ou se preparam para atuar com as infâncias, precisam estar abertos às experiências estéticas, as quais envolvem movimentos do pensar, sentir e (re)significar em expressões: sonoras, visuais, corporais, espaciais, simbólicas, virtuais, entre outras.

A partir dessa premissa, pensamos em cinco Oficinas Estéticas com professores/artistas/artesãos que estivessem abertos a navegar por mares conhecidos e desconhecidos, nos quais as sensibilidades fossem o elo entre todos nós – professoras-pesquisadoras, formadores, acadêmicos e o universo da estética. Assim se configuraram as cinco Oficinas Estéticas com artistas-professores: Linguagem/expressão musical nas infâncias; Gravura e suas possibilidades nas infâncias; Vozes Infantis: entre contação de histórias e leituras as narrativas se (re)inventam; Artesaniando a vida e Modelagem e seus desdobramentos nas infâncias.

Optamos pela abordagem (auto)biográfica pelo viés narrativo, uma vez que a ênfase foi o exercício da escuta, do diálogo e do compartilhamento de ideias, impressões e sentimentos, entre todos os envolvidos no processo. Portanto, a narrativa nos possibilitou olhar e recriar o mundo a partir das nossas interações com o outro. Ou ainda, como afirma Aragão (2010, p. 394) “[...] ao configurar-se como atividade formadora, remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais”. Assim, a formação é potencializada pelo conhecimento de si nas aprendizagens cognitivas e sensíveis, contribuindo na constituição do ser sensível.

Nesta perspectiva, as Oficinas Estéticas foram constituídas de abordagem conceitual e metodológica, enfatizando o fazer artístico e as articulações com a docência nas infâncias. Nas narrativas de formadores e acadêmicos ficou evidente que a educação estética os afetava, mobilizando reflexões outras.

Desta forma, nos colocamos na condição de aprendizes, sem a hierarquia do ‘eu sei tudo sobre’, pois, a narrativa, na visão de Benjamin (2012, p. 221) “[...] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”. Assim, nossa experiência foi compreendida como processo formativo no qual, como afirmam Clandinin; Connelly (2015, p. 27) as “[...] pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros”.

Vale aqui destacar algumas das questões nas Oficinas Estéticas: a oficina **Linguagem/expressão musical nas infâncias** teve como foco a expressão e a prática musical nas Infâncias propiciando à reflexão, experiências e afetos como norteadores de uma visão pedagógica que tem em seus pressupostos a estética. Tratou, portanto, das

relações sujeito-mundo, no intuito de fomentar a discussão sobre a importância da educação estética para a percepção do outro como um ser indispensável à formação do eu.

A Oficina Estética: **Gravura e suas possibilidades nas infâncias** apresentou aos acadêmicos materiais alternativos para a criação poética em gravura e possibilidades técnicas de uso. Também apresentou algumas imagens de obras de artistas gravuristas, em especial os brasileiros. A culminância da Oficina se deu com os acadêmicos vivenciando o fazer artístico na gravura, com posterior leitura das suas produções. Além disso, oportunizou narrativas das formadoras-artistas sobre práticas educativas com essa linguagem.

A Oficina Estética: **Vozes Infantis: entre contação de histórias e leituras - as narrativas se (re)inventam**, ministrada pela professora e contadora de história Luíza Corrêa Cunha, trouxe alguns conceitos sobre contação, leitura e mediação de histórias. Oportunizou experiências com histórias, ativando seus processos de criação, de reflexão e de sensibilidades dos acadêmicos. Tratou também das práticas de leitura e da literatura como linguagem artística, as quais contribuíram significativamente para seus percursos formativos dos acadêmicos e para as suas futuras práticas docentes. A oficina propiciou fortemente o contado com vários livros de literatura infantil, que foram tratados como arte e como possibilidade pedagógica.

A Oficina Estética: **Artesaniando a vida**, ministrada pela professora/Artesã, Rita de Cássia Fraga da Costa abordou conceitos sobre artesanaria, artesão e artesanato, ampliados pelos saberes e memórias, mobilizando aos acadêmicos experiências sensíveis e novas maneiras de se ver e de ver o outro. Contou ainda com a discussão sobre a artesanaria como possibilidade de interação, manutenção e reinvenção das culturas, culminando com a produção de um quadro artesanal têxtil - Panô individual e coletivo e a construção da boneca Abayomi como reafirmação das nossas origens. A Abayomi tem origem iorubá, e costuma ser uma boneca negra, significando aquele que traz felicidade ou alegria. A oficina teve como base a experiência da formadora como artista, artesã, pesquisadora e professora.

Nessa oficina, a professora/artesã organizou uma pequena exposição, dando visibilidade de produções artesanarias, como: bonecas, rendas, manualidades, entre outras, a fim de que os acadêmicos para além de ouvir tivessem a oportunidade de visualizar e refletir sobre a importância das artesanarias como construção de identidades e bem cultural. Na sequência, foi proposto que os acadêmicos construíssem um panô individual,

registrando um momento especial de suas histórias e ao final das produções organizamos coletivamente um panô constituídos de muitas histórias. Além disso, os acadêmicos também construíram suas bonecas Abayomi e ao final da oficina cada um deles escolheu um amigo de sala para presentear com sua boneca. Foi um momento de compartilhamento e sensibilidades.

A oficina: **Modelagem e seus desdobramentos nas infâncias**, ministrada pela professora/ceramista Eliana Stamm, abordou conceitos relacionados ao mundo tridimensional, utilizando a argila como fio condutor: tamanho, peso, volume, textura, equilíbrio, quantidade, força, gravidade e organização espacial. No campo da percepção tátil, os acadêmicos experienciaram o apalpar, separar, agrupar, estimulando ao mesmo tempo o sentido do tato e a relação corpo e espaço. A oficina os encorajou para a segunda etapa do processo, quando cada um fez uma produção artística com a argila. As atividades criadoras na modelagem despertaram a curiosidade dos acadêmicos, pois implicou uma intervenção das faculdades sensoriais e racionais para estabelecer o equilíbrio entre a criação artística – instintiva e emocional – e o racionalismo, com sua lógica e rigor. Além da experiência estética com a argila, os acadêmicos puderam observar produções de obras em cerâmica da formadora e algumas imagens de ceramistas brasileiros, o que propiciou várias leituras estéticas. Também destacamos as narrativas da formadora com relação as suas práticas pedagógicas nas infâncias com ênfase na modelagem.

Esse foi o lugar das Oficinas Estéticas, onde aconteceram as experiências sensíveis. Esses territórios ganharam potência sensorial e corpórea, entendida por Meira (2014, p. 53), como “[...] desdobramento de uma experiência que funciona desde um agir em direção a uma atuação que se configura como *performance* pessoal”. Ou seja, um processo carregado de subjetividades, constituído de marcas culturais e afetivas, as quais atravessam outras experiências, (re)inventando-se. É um gesto que para Larrosa

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Assim, as Oficinas Estéticas tiveram como base oportunizar a educação estética aos acadêmicos por meio das linguagens da arte, mobilizando-os à reflexão sobre a relevância das sensibilidades, tanto em seus percursos na docência, quanto para a sua construção humana. Os campos da educação, da estética e da arte nos provocam a pensar outras possibilidades de encontros formativos e outras composições, envolvendo curiosidades, inquietações, criações, entre outros. Nessa perspectiva, as metodologias outras, imbricadas em multiplicidades potencializaram sensibilidades.

Nas sensibilidades é possível nutrir afetos, o que nos leva à compreensão de que a educação estética contribui para a formação ética/estética e para a política de intersubjetividade em harmonia com o pensar e o sentir. São encontros, enredos, narrativas e autoconhecimento.

Experiência Estética: potencializando narrativas e sensibilidades

As Oficinas Estéticas culminadas em experiências e narrativas potencializaram sensibilidades de acadêmicos, professoras-pesquisadoras e formadores. Tal fato foi evidenciado nas falas dos envolvidos, que nos deram pistas sobre como aconteceram seus processos de criação, as resoluções de problemas e o quanto a experiência pôde contribuir nos percursos formativos e na futura docência.

No relato da acadêmica A, isso ficou legitimado: ‘as Oficinas Estéticas enfatizaram aspectos cognitivos e sensíveis, o que foi muito importante para meu desenvolvimento, tanto como acadêmica, quanto para a futura professora que serei’. O acadêmico B narrou que: ‘as oficinas foram bastante produtivas e diferentes de uma aula convencional. Nos tirou da zona de conforto, nos fez pensar, sentir, inventar enquanto criávamos nossas produções artísticas’.

Essa narrativa nos levou a refletir, como afirma Maffesoli (1998, p. 116), “[...] um outro modo de referir-me ao mundo, de outra maneira de ver a criação. Algo que não tenha a brutalidade da razão instrumental, mas se contente com acompanhar aquilo que cresce lentamente em função de uma razão interna”. Quando o acadêmico B comenta sobre a Oficina Estética como saída da zona de conforto, levando-o a pensar em outros modos de aprender e ensinar, provavelmente ele se refere às sensibilidades. Ou ainda, como nos diz Bachelard (2018, p. 167), como um “[...] sonhador, em seu devaneio sem limite nem reserva, se entrega de corpo e alma à imagem que acaba de encantá-lo”.

A acadêmica C, em suas narrativas destacou: ‘após essas experiências nas artes e artesanias, as quais nunca havia tido antes, pelo menos dessa forma, gerou em mim uma motivação para desenvolver futuramente oficinas estéticas com crianças. Sem dúvida foi despertado um interesse por conhecer mais esse mundo da arte e da estética; e posso dizer que tudo serviu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, em especial, habilidades, como: criar, recriar e imaginar’.

Bachelard (2018, p. 205) nos impulsiona a pensar sobre a importância da imaginação ao dizer que essa “[...] deve, portanto, servir à vontade, despertar a vontade para todas as novas perspectivas. E é assim que um sonhador de devaneios não pode satisfazer-se com os devaneios costumeiros”. Quando nos abrimos para novas possibilidades, como foi o caso da acadêmica C, criamos também perspectivas com relação às nossas interações com o entorno e com os outros. “De um devaneio a outro, o objeto já não é o mesmo; ele se renova, e esse movimento é uma renovação do sonhador (BACHELARD, 2018, p. 151). É ainda o devaneio como bem destaca Bachelard (2018, p. 115) que possibilita a “[...] composição estética. Ele cerca o real de uma luz suficiente para que o enfoque seja amplo”.

Vale também destacar, que os artistas e artesãos que ministraram as Oficinas Estéticas, também aprenderam com o processo. Trazemos aqui algumas falas: ‘desenvolver a Oficina Estética foi um desafio e uma excelente oportunidade de também aprender com os acadêmicos. No decorrer da Oficina me surpreendeu a informação de que grande parte deles nunca havia realizado exercícios de musicalização. Mas o que mais me deixou animada é que todos compreenderam a importância de trabalhar a sonoridade e os ritmos, principalmente com as crianças’ (formadora A).

A formadora B foi instigada a provocar os acadêmicos para a importância de experienciarem, pois como narrou: ‘é nesse lugar que vamos organizando pensamento e sentires e que podemos traçar o diálogo com o outro’. É assim que inicia a formação da sensibilidade, ou ainda para Schiller (2017, p. 46) “[...] é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado, eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento”.

Na sequência, o formador C se manifestou dizendo: ‘Sou um pouco tímido, mas os acadêmicos me deixaram tão à vontade, que em pouco tempo me vi interagindo com eles. Foi uma experiência e tanto. Percebi o quanto a educação estética precisa estar com mais

evidência no currículo'. A educação estética é fundamental no currículo, pois como nos fala Larrosa (2009, p. 65) é importante “[...] não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo”.

Além disso, é importante destacar a afirmação de Maffesoli (1998, p. 116) quando diz que: “a vida social em sua integralidade está imersa numa atmosfera estética, é feita, antes de mais nada e cada vez mais, de emoções, de sentimentos e de afetos compartilhados”. Portanto o território escolar é também constituído desses afetamentos e a educação estética pode contribuir para que os estudantes compreendam a realidade pela via do sensível. E como bem diz Schiller (2017, p. 108) “[...] não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torna-lo antes estético”.

As palavras da formadora D soaram fortemente ao narrar: ‘é bom demais quando conseguimos que os outros também percebam o prazer de aprender com a artesanaria. Os acadêmicos no seu fazer trouxeram culturas diversas, memórias. Penso que ao final da Oficina os acadêmicos puderam ampliar seus olhares estéticos’. O verdadeiro educador, portanto, Deligny (2018, p. 11), “[...] é um criador de circunstâncias capaz de fabricar um novo meio para o inaptado”.

As Oficinas Estéticas nos proporcionaram criar meios para articular arte, cultura, sentidos e pensares. Nos permitiram ousar em metodologias inventivas e junto com os outros trilhar caminhos antes não percorridos. Talvez, esse seja o maior desafio de um educador, buscar evidências nas sensibilidades.

Constituição docente: narrativas, imaginário, criação/autoria

A narrativa ao configurar-se “[...] como atividade formadora, remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais” (ARAGÃO, 2010, p. 394). Essa foi nossa experiência de fazer pesquisa nos colocando na condição de aprendizes. Nesse lugar todos aprenderam e ensinaram, pois, ao exercer o papel do narrador ou da escuta não estamos interessados, como afirma Benjamin (2012, p. 221) “[...] em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”.

Dessa forma, o processo formativo teve as narrativas como alicerce nos quais, como apontam Clandinin; Connelly (2015, p. 27) “[...] pessoas vivem histórias e no contar

dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros”. Caracteriza-se por um processo não-linear, fazendo um percurso atravessado de problematizações e com possibilidades de mudanças durante a caminhada. Assim as narrativas se (entre)laçam, e o falar de si e do outro, assume uma dimensão plural, subjetiva e metafórica, constituída de experiências e significações. Também nesse lugar está

[...] “o ato de viver”, o “ato de contar” e o texto produzido pela atividade narrativa; pois o narrativo, pelas suas características específicas é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529).

Foi nessa direção, que aconteceram as Oficinas Estéticas, pois ao narrar (visualmente, corporalmente, sonoramente) ocupamos a posição de sujeitos da experiência. Ou seja, como narradores organizamos nossos pensamentos, criamos e produzimos. Foi nesse viés, que a educação estética ganhou força, trazendo as sensibilidades como imprescindíveis na constituição humana. Para Meira e Pilotto (2010, p. 82) “[...] através do sensível pode-se perguntar de que modo somos afetados por aquilo que interfere em nosso estilo de ser, por aquilo que nos encanta ou desencanta, pelo o que ainda surpreende ou não mais”.

Na educação estética o imaginário tem estreita ligação com a liberdade criadora e a produção/autoria, na medida em que não somente utilizamos imagens, mas somos literalmente as nossas imagens. Ou ainda, alimentamo-nos da sua forma para criarmos através dela. Para Pino (2006, p. 54) o imaginário apresenta-se como processo subjetivo, que antecede a criação. Portanto, é um campo “[...] ao qual só o sujeito tem acesso antes que seus conteúdos se tornem expressões objetivas da subjetividade”. Em outras palavras, a criação é entendida como o surgimento daquilo que ainda não estava dado e o imaginário como o pensar novas formas e sentidos.

Nessa perspectiva, abstraímos imagens da realidade, que se tornam simbólicas à medida que lhes damos significações ou as ressignificamos. No entanto, o conhecimento do real se dá também a partir da experiência de si com o entorno e com o outro. É o que acontece quando pensamos imagens de lugares, fatos, pessoas e coisas que nunca vimos. Isso se como aponta Pino (2006) quando a imaginação seleciona elementos da realidade e os combina, de modo que corresponda ao estado afetivo e não à lógica exterior.

O produto da imaginação pode não coincidir com a realidade, mas é capaz de despertar emoções e sentimentos reais.

Esse processo indica a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, ou de vê-la diferente do que é, como é recorrente nas infâncias. A criança pelo imaginário transforma um objeto funcional em objeto imaginado. Uma vassoura no ato de brincar, resume-se em um avião; um pedaço de papel, vira um barco navegando em um mar inexistente, e assim por diante. Desse modo, como sinaliza Castoriadis (1992) o imaginário, liga-se ao simbólico não apenas para exprimir-se, mas sobretudo para existir enquanto tal.

O imaginário esteve presente nas Oficinas Estéticas, uma vez que os acadêmicos por meio das linguagens da arte e da artesanaria foram provocados a criar com liberdade de expressão e pensamento. Em vários momentos, a realidade tornou-se cenário para a criação de devaneios, culminando em algo não planejado, não pensado, mas... sentido. Misturavam-se memórias afetivas, realidades, devaneios e uma vontade imensa de criar/produzir, pois a coisa criada era sua vida impressa em matéria.

As Oficinas Estéticas seguiram as ideias de Maffesoli (1998, p. 153), pois enfatizamos modos de “[...] descobrir aquilo que pode estar oculto, mas que, nem por isso está menos presente, em recantos esquecidos e por vezes obscuros”. Isso tudo foi possível, reiterado pelas ideias de Bachelard (2018, p. 14) ao que pela via das “[...] sutilezas da função do irreal, reingressamos no mundo da confiança, no mundo do ser confiante, no próprio mundo do devaneio. A confiabilidade esteve sempre presente em nossos percursos formativos, pois para nós, como enfatiza Skliar (2014, p. 108) “[...] educar é colocar no meio. Entre. Fazer coisas juntos, entre nós e entre outros”. É mostrar algo que ainda não existe, e seguindo o pensamento Skliar (2014, p. 154): “[...] a trajetória invisível de um som até sua inesperada palavra, a rebelião de uma ideia e suas cinzas, o momento em que a chuva é posterior à sua pronúncia. É ainda, um gesto, uma palavra, um movimento; ou nas palavras de Orlandi (2012, p. 97) “[...] o modo como ele faz isso é que caracteriza a sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que interpreta”.

Portanto, reafirmamos aqui o quanto a pesquisa (auto)biográfica narrativa é relevante, especialmente por aguçar as nossas percepções e sentidos da vida/educação e as possibilidades de (re)significar os modos de aprender, de ensinar e ampliar as sensibilidades.

Considerações Finais

As pistas e efeitos nos deram indícios de que os processos de aprendizagem dos acadêmicos tiveram avanços significativos, especialmente por conta das experiências nas Oficinas Estéticas. Também o modo como essas foram pensadas e realizadas - de forma compartilhada, rompeu com procedimentos mais tradicionais de ensino, mobilizando os processos de criação, imaginação e autoria dos acadêmicos.

Nas Oficinas Estéticas os acadêmicos compreenderam melhor como aprendiam, como processavam os conceitos e conteúdos e como construíam seus próprios conhecimentos. Entenderam que o professor medeia conteúdos, provoca a reflexão, mas a construção de conhecimento cabe a cada um.

A educação estética foi compreendida como campo complexo, que exige um caminhar incessante atravessado por um ir e vir, constituído de subjetividades, desejos e afetos. Portanto, essa pesquisa, potencializou o nosso pensar, olhar, investigar, narrar, e sobretudo compartilhar. Esse foi o lugar que mobilizou novos sentidos, constituídos de encontros, que trouxeram repertórios, ideias, experiências - sensibilidades.

Esses outros modos de aprender, ampliaram outras possibilidades e novas composições, advindas de curiosidades, inquietações, percepções, provocando os acadêmicos, os formadores e nós professoras-pesquisadoras a percorrer processos investigativos, deslocando-nos para um outro lugar - o da descoberta de novos sentidos.

Ao assumir outros modos de pesquisa-formação, algo aconteceu: mudanças que nos desestabilizaram em movimentos de improvisações, corpos impregnados de subjetividades, corpo-lugar de encontros com o outro e consigo mesmo. Isto porque, experienciamos uma relação entre o ensinar e o aprender, entre o processo e a produção, entre o conhecido e o desconhecido.

Para os acadêmicos as Oficinas Estéticas alimentaram seus percursos formativos. Linguagens/expressões artísticas como: música, literatura, modelagem, gravura, artesanias, atravessaram o conhecimento científico e o sensível, impulsionando formas outras de pensar e de fazer educação. Os deslocamentos abriram brechas para os processos de imaginação e criação em multiplicidades e dimensões de sensibilidades. Neste sentido, o aprender para os acadêmicos foi uma experiência sensível, uma vez que o estético nos impulsionou a olhar para si e para o outro. E isso foi impulsionado pelo próprio grupo com graus de interesse - ora comuns, ora singulares, e acima de tudo caracterizado por acontecimentos. As sensibilidades nesse âmbito, ampliou a realidade tanto nossa, quanto

dos formadores e dos acadêmicos, pois nos tornamos também plurais, numa relação de compartilhamento de conhecimentos e afetos.

A Oficina Estética como reinvenção metodológica, sinalizou a importância da educação estética em nossas práticas de formação. E também como reflexão de quem somos para nós e para o outro; um processo aberto ao encontro. Práticas, que potencializaram o deslocamento do espaço da formação para um lugar de experimentação e criação. A participação dos acadêmicos nas Oficinas Estéticas permitiu pensarem o campo de formação em configurações mais livres e criativas, voltadas à invenção de si e do mundo. Um espaço de experiências potencializadas pelo pensamento, que inverte o modelo da racionalidade técnica; de um modelo provisório para o inacabamento.

Além desses aprendizados, os acadêmicos compreenderam o quanto é importante a presença da arte e suas manifestações expressivas para a docência com crianças, uma vez que potencializa as múltiplas dimensões dos aspectos cognitivos e sensíveis. O território infantil é habitado pelo imaginário. Esse é o lugar do imprevisível, onde acontecem as experiências sensíveis, possibilitando às crianças a inserção e a interação com o mundo e com as pessoas. É nesse processo que a criança estabelece relações simbólicas e imagéticas, dando sentido e significados ao seu entorno, pois está susceptível a abrir frestas de sensibilidades, aventurando-se em descobrir aquilo que ainda não conhece.

Portanto, para além dos conhecimentos apropriados, os acadêmicos compreenderam a importância da arte em nossos percursos formativos e na docência com crianças. É a busca, tanto para as crianças como para professores, de desbravar caminhos em uma expedição que não tem fim. Um caminho de sensibilidades – um encontro entre professor e crianças. Encontro de corpos que falam, de olhos que buscam e de mãos que se (entre)laçam carregadas de incertezas. A partir das experiências, cada um dos acadêmicos pôde se conhecer mais profundamente, socializando suas narrativas e identificando-se com outras, refletindo-se também nelas. Nesse encontro consigo mesmo e com o outro, o afeto ganhou potência na vida e no movimento relacional.

Também para os formadores, a experiência foi fundamental ao refletirem sobre o sentido da formação como uma viagem, em que abandonamos nossas casas e cascas e percorremos um itinerário repleto de experiências outras, com outros sujeitos. E por fim, foi importante para a nossa constituição como professoras/pesquisadoras, considerar o ensino numa condição para além do transmitir, mediar, raciocinar, mas especialmente, em

como dar sentido aos processos de aprender. Essa interlocução aconteceu em especial com a educação estética em seus diversos lugares e sentidos; ou seja, a sensibilidade de nos colocarmos abertos ao mundo e diante de nós mesmos e do outro.

Por fim, vale dizer que a parceria entre professoras-pesquisadoras, artistas e artesãos foi de suma importância para que a pesquisa fosse desenvolvida. Ou seja, o trabalho colaborativo com profissionais comprometidos, tendo a educação estética como alicerce para o ensinar e o aprender, aportou nas sensibilidades para nos tornar mais criativos, críticos, sensíveis e humanos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

ARAGÃO, Ana Maria F. de. **Reflexividade coletiva: indícios de desenvolvimento profissional docente**. 2010. 507 f. TESE (Livre Docência em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva. 2011. p. 32-48.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 4. ed. Trad, Antonio de Pádua Danesi. (Biblioteca do pensamento moderno). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. (Obras escolhidas, vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENVENUTI, Érica. **Educação e política em Hannah Arendt**: um sentido público para a separação. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082010-102931/publico/ERICA_BENVENUTI.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Criação Imaginária**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiza Roberto Salinas Fortes. 5. ed. (Estudos; 35/digida por J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes, operários, artistas, revolucionários**: educadores. Tradução e notas de Marlon Miguel. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523- 536, set.- dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

DUARTE JR, João Francisco. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Col. Ditos e Escritos (v.V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor**: Simón Rodríguez. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. Aprender de ouvido. In: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 33-46.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan. -abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). **Arte, Infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras/ Itaú Cultural, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **A Porta do Diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckembruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MEIRA, Marly Ribeiro. PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEIRA, Marly Ribeiro. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler. **Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville: Ed. Univille, 2014. p. 51-62.

MOLINA, José García. **Imágenes de la distancia**. Barcelona: Laertes, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2017.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2(50), p. 47-69, ago. 2006. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628>>.
Acesso em: 20 set. 2020.

SCHILLER, Friedrith. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Marcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem – educar**. São Paulo: Autêntica, 2014.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Jaqueline Almeida Camargo e Eliana Stamm

Submetido em 29/09/2020

Aprovado em 03/04/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)