

Experiência estética e expressividade na creche

Aesthetic experience and expressivity in a daycare center

Erika Natacha Fernandes de Andrade
Kariny Pereira Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN
Corumbá – Mato Grosso do Sul – Brasil

Resumo

Neste texto, buscou-se refletir a contribuição de John Dewey para a organização do ensino na Educação Infantil da atualidade, mediante o relato de um projeto desenvolvido em uma creche fundamentado nos conceitos de *experiência estética* e *ato de expressão*. Verificou-se que reflexões com base no ideário deweyano possibilitam a organização da *situação* lúdica, brincante e problematizadora, com experiências qualificadas como estéticas. Valorizou-se o uso das linguagens, incitando apaixonamentos, acesso cultural, trocas e acordos contínuos, até à formulação de propósitos e atos de expressão. Entendeu-se que os instantes singulares das crianças são vias poderosas para a construção de sentidos e de significados para a constituição de identidades fortalecidas e criativas.

Palavras-chave: John Dewey. Educação infantil. Experiência estética.

Abstract

In this text, it was sought to reflect on John Dewey's assumptions to the organization of today's Early Childhood Education, through the report of a project developed in a Daycare Center based on the concepts of *aesthetic experience* and *act of expression*. It was verified that reflections drawn from the deweyan ideas enable the organization of a playful and problematizing situation with experiences qualified as aesthetic. The use of language was valued, inciting passions, cultural access, continuous exchanges and agreements, until the formulation of purposes and acts of expressions. It was understood that the singular moments of children are powerful ways for the construction of senses and meanings, and for the constitution of empowered and creative identities.

Keywords: John Dewey. Early Childhood Education. Aesthetic experience.

Introdução

A pedagogia é um campo científico que elabora “conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade” (LIBÂNEO, 2001, p. 6), de modo a teorizar as finalidades do educar na relação com concepções de desenvolvimento, sociedade, direitos humanos, infância, trabalho etc. Além disso, a pedagogia é “uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). A didática é uma das áreas de estudo da pedagogia que se volta para a compreensão e a organização do ensino; em outras palavras, para a elaboração de pressupostos que possibilitam refletir valores, teorias e procedimentos com potencial para promover a apropriação de saberes, a formação e o desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2001; VALDEMARIN, 2010).

Conforme Azanha (1985, p. 72), desde que Comenio elaborou o “primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática”, outros pensadores deram continuidade a reflexões sobre as concepções pedagógicas na relação com as práticas educacionais. O ideário filosófico e educacional de John Dewey (1859-1952) é estudado na área da didática pela apresentação de uma “concepção pedagógica inovadora que pareceu responder aos problemas identificados na relação escola-sociedade do período [...], apresentando-se como alternativa para a educação escolarizada” (VALDEMARIN, 2010, p. 24). Dewey nunca pretendeu elaborar métodos de ensino, mas formulou suas proposições educacionais tendo “como referência a experiência pedagógica por ele dirigida na escola elementar da Universidade de Chicago” (VALDEMARIN, 2010, p. 24).

Cunha (2015, p. 69) destaca a atualidade das proposições deweyanas para refletir “sobre os problemas da educação nos dias de hoje”. Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 19), as teses de Dewey possibilitam reflexões sobre uma “pedagogia da participação”, por meio da qual se busca “uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores”. Em meio a relações democráticas, os educandos são considerados “ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Crick (2015), Valdemarin (2010) e Cunha (2015) acrescentam que as obras deweyanas expressam, de maneira radical e mais sistematizada, a ideia de que a escola deve valorizar os interesses da criança. Dewey defende uma forma de educação que incentiva paixões e aproveita as energias dos alunos, canalizando-as por meio de experiências pedagógicas.

Espera-se, assim, que a criança adquira saberes nas diversas linguagens, de forma a desenvolver hábitos de inteligência como os de composição e de expressão, sendo criadora de sentidos, de significados, de opiniões e de conceitos sobre si e seu meio (CRICK, 2015; ANDRADE; CUNHA, 2016).

Ao abordar a experiência verdadeiramente educativa, Dewey sobreleva a sua relação com as artes. Para o filósofo, a arte é a principal linguagem da educação e deve ser constante nas práticas pedagógicas; ele acrescenta que os processos do trabalho criativo dos artistas abarcam princípios que precisam ser apropriados e recontextualizados pela filosofia e pela educação. Além disso, para a promoção de formações sólidas, gratificantes e humanizadoras, as trajetórias educacionais – que não são dadas de antemão – devem ser tecidas artisticamente, garantindo aos educandos o desenvolvimento de múltiplas formas de racionalidade (CUNHA, 2015; ANDRADE; CUNHA, 2016, 2017).

A ênfase deweyana no caráter artístico da ação educativa é corroborada por pensadores contemporâneos como Paulo Freire, que aborda o jogo estético iniciado pelo professor desde o momento que entra na sala de aula, e, ainda, destaca a qualidade criadora do trabalho docente que dá vida aos objetos de estudo e cria meios para coordenar o processo de formação permanente dos educandos (FREIRE; SHOR, 2013). Para José Mario Pires Azanha (1985, p. 77), a “atividade criativa de ensinar” implica um *saber fazer* que não diz respeito ao conhecimento e à aplicação de métodos e regras, mas à ação regida pelo pensamento reflexivo, crítico e argumentativo.

Pode-se arguir que Dewey, Freire e Azanha não dicotomizam ciência e arte; a investigação científica como uma arte mobiliza processos de indagação, reflexão e ação conscientes, visando resultados que equilibram ideias dissonantes, indicando o acordo do que possivelmente é o melhor para dado momento (DEWEY, 1958). A continuidade entre ciência e arte, o tratamento do ensino como arte e a valorização da arte no ensino remonta a uma tradição filosófica e pedagógica iniciada pelos Sofistas, que se contrapõe à forma platônica dualista de explicar o mundo, hierarquizando a existência de verdades perenes e de qualidades humanas inatas, herdadas por uma alma ligada a um séquito metafísico (SILVA; CUNHA, 2015; SILVA, 2016; CRICK, 2010).

Ideários que expandem princípios da sofística defendem que, por intermédio do *logos* (das linguagens e da comunicação), unifica-se a episteme e a arte, a ética, a estética e a

poética, promovendo o acesso à cultura e o desenvolvimento expressivo dos cidadãos. Entende-se que a investigação – visando tanto a elaboração de princípios gerais quanto decisões que envolvem a prática – faz uso dos conhecimentos validados nas áreas científicas para clarificar as conexões, as causalidades e as consequências dos objetos. Todavia, o processo investigativo também implica escolher e priorizar necessidades, atenções, energias, caminhos etc., sendo imprescindíveis a sensibilidade e a atuação estética, artística, ética, comunicativa e política (CRICK, 2010).

Estudos atuais sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil defendem práticas de ensino, e currículos, capazes de levar em conta as particularidades da infância na qualidade de categoria geracional – com necessidades, linguagens, modos de pensar e de agir que rompem com as uniformidades e as lógicas adultocêntricas –, que consideram a heterogeneidade das infâncias – vivenciadas em meio a diferentes espaços estruturais: classe social, religião, etnia, gênero etc. –, e que também acolhem e valorizam as singularidades de cada criança (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014; OLIVEIRA; ANDRADE, 2017).

Segundo Nassif-Schroeder (2012, p. 83), “a arte pode desempenhar um importante papel integrador na Educação Infantil”, pois, em meio aos processos artísticos e estéticos, várias linguagens e dimensões da criança pequena podem ser mobilizadas: corpo, movimento, olhar, escuta, musicalidades, afetividade, cognição etc. No encontro com a arte, o professor da Educação Infantil também pode se tornar mais sensível às transgressões e às poetizações das crianças (OSTETTO; SILVA, 2018). Os currículos, as propostas cotidianas, os tempos e os espaços institucionais – sem prescindirem do acesso ao mundo e às melhores produções da humanidade – precisam promover a experimentação e a reflexão, apaixonamentos e vinculações, inclusive visando transformações a partir das manifestações das crianças (LOPONTE, 2017).

Considerando o potencial do ideário deweyano para o ensino humanizado, participativo, estético e artístico, o objetivo deste texto é refletir a contribuição dos pressupostos de John Dewey para a organização do ensino na Educação Infantil da atualidade, mediante o relato de um projeto desenvolvido com um grupo de crianças de 1 ano e 9 meses a 3 anos e 4 meses, fundamentado nos conceitos de *experiência estética* e *ato de expressão*.

Verifica-se que as ideias deweyanas – recontextualizadas em um novo lugar de enunciação e práticas, a creche – possibilitam reflexões acerca da *situação* problematizadora, lúdica e brincante, em meio a qual emergem as experiências verdadeiramente educativas, qualificadas como estéticas. Nas experiências estéticas, as individualidades não são silenciadas, mas incentivadas a explicitar paixões, além de auxiliadas no processo de (re)criação dos saberes, das necessidades e dos propósitos. As trocas dialógicas, coletivas e intersubjetivas sustentam os processos estéticos, viabilizando a expressão singular e genuína, contribuindo para a constituição da identidade que é forte, autêntica e criativa.

Experiência estética na creche

Conforme Dewey (2010), a experiência pode ser entendida como o próprio processo de viver, pois o ambiente externo e todas as condições nele existentes impactam as pessoas a todo o momento. Acontece que nem toda experiência é educativa, principalmente quando há fazeres incipientes que ocorrem inconscientemente, em meio a energias dispersas, sem qualquer tipo de conclusão capaz de enriquecer a pessoa. Para Dewey (2010, p. 114), a experiência verdadeiramente educativa é singular e “é estética”.

No ideário deweyano, a estética é o domínio em que são formadas as paixões da pessoa que vê, ouve, sente, toca, movimenta, aprecia etc. As emoções suscitadas, inicialmente separadas e difusas, são coordenadas e unificadas, possibilitando conscientizações e criações de sentidos e de significados, de forma a promover o criar. A estética é intimamente associada à arte, domínio em que os materiais brutos – sejam eles naturais, culturais ou psíquicos – são refinados, combinados e transformados intencionalmente até que atinjam um novo estado (ANDRADE; CUNHA, 2016, 2017).

De modo geral, a experiência estética integra os domínios da estética e da arte. É uma vivência que afeta e impacta a pessoa de modo singular, mobilizando paixões, provocando rupturas internas e nas condutas usuais. A pessoa é incitada pela reação emocional, vivencia a instabilidade, e é impulsionada a agir; ela passa a explorar e a problematizar o meio, suas necessidades, os modos de fazer e pensar etc. (DEWEY, 1958, 2008d, 2010). A contraparte artística da experiência estética remete à transformação do eu, que também pode modificar a natureza e a cultura. Com o novo “capital” interno, a pessoa “observa, cuida, atenta e propõe”, projetando outros contatos com o meio circundante (DEWEY, 2010, p. 457).

Para detalhar os meandros da experiência estética, Dewey (2010, p. 119) explica que as emoções fazem “parte do eu, certamente”, mas, como energias “em si”, elas “não passam de reflexos automáticos”. Na experiência estética, ampliar a capacidade de sentir e de reagir emocionalmente é fundamental, mas é preciso ir além dos apaixonamentos, viabilizando “o enriquecimento da consciência ou da percepção” (DEWEY, 1958, p. 101). Ao participar de experiências com qualidades estéticas, o sujeito passa a sentir mais; ele identifica e distingue de modo mais acurado as qualidades dos objetos, dos materiais, dos contextos, das interações e das ações. A pessoa também é incentivada a transver tais qualidades – a poetizar, ou ultrapassar, imaginativamente, os limites naturais dos materiais ou fenômenos –, de forma a criar sentidos, significados, bem como modos genuínos de agir e fazer (DEWEY, 1958, 2010).

Ocorre, na experiência estética, a transformação das emoções imediatas, dos saberes e das crises, os quais são “julgados à luz dos processos vividos e de suas consequências” (DEWEY, 1958, p. 101). Os desejos, os hábitos, os saberes e as vozes sociais são trabalhados de modo rítmico – pois suas forças são contrapostas de modo sincopado –, até que se “alcance a percepção plena do todo, momento em que se pode visualizar a resolução de problemas” (ANDRADE; CUNHA, 2016). A pessoa vivencia “a passagem da perturbação para a harmonia”, embora os equilíbrios atingidos sejam instáveis, podendo haver a necessidade de novas explorações (DEWEY, 2010, p. 80).

Na educação, a experiência estética impulsiona o educando a sentir e a perceber mais, incitando a sua “reação emocional” (DEWEY, 2008d, p. 202). Ela também ajuda a criança – adolescente ou adulto – a transformar as sensações imediatas e naturais, dotando-as de sentidos/significados. Nesse processo, buscam-se a coordenação e o redirecionamento das energias pessoais para fins conscientes, intencionais e “proveitosos” (DEWEY, 2008d, p. 202). A experiência estética é verdadeiramente educativa porque promove a transformação do eu; o educando cria novos interesses, questiona o mundo e as suas disposições, ganha mais condições para atuar imaginativamente, inclusive para poetizar o “bem” social (DEWEY, 2010, p. 582).

O “ritmo” e o “equilíbrio” são princípios que caracterizam a vivência educacional com qualidade estética (DEWEY, 2008d); a liberdade para dizer, explorar, sentir, questionar e desarranjar é o que gera ritmo na experiência. O interesse e a tentativa de organizar, coordenar e resolver as inquietações/problematizações possibilitam momentos de equilíbrio

e de harmonia. A resolução dos problemas e das crises é tecida em meio à interlocução e à mediação, sem sacrificar a completude do vivido ou a autonomia pessoal, evitando tanto o mero “acaso”, ou a “ação sem direção”, quanto a “repressão” (DEWEY, 2008d, p. 202).

Sobre as condições que viabilizam as experiências estéticas, Dewey (1976, p. 36) menciona, antes de tudo, a participação do sujeito em uma “situação” que envolve a pessoa e o meio, a comunicação, a interlocução e a interação. No geral, essa é uma situação capaz de incitar problematizações e que, portanto, é fonte para o conhecimento e para o pensamento reflexivo (CRICK, 2010; SBRANA; CUNHA, 2019).

No caso da educação escolar, a *situação* problematizadora envolve o professor – inclusive como ele fala e age –, as crianças, os “equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos” (DEWEY, 1976, p. 38). São necessárias trocas intersubjetivas para conectar os assuntos aos interesses das crianças, ou para transformar as necessidades dos educandos em vias para o trabalho pedagógico (DEWEY, 1959). Para as crianças pequenas, Dewey (1990, p. 128) ressalta o poder das atividades brincantes que envolvem a “construção”, com a “alternância adequada de histórias, músicas e jogos”.

O universo do projeto *Conhecendo, brincando e aprendendo com Tarsila do Amaral* foi a *situação* escolhida para envolver um grupo de 16 crianças de uma creche pública, com faixa etária entre 1 ano e 9 meses a 3 anos e 4 meses.ⁱ Para enriquecer a *situação* problematizadora, lúdica e brincante, foram elaborados materiais pedagógicos e utilizados objetos variados: boneca Tarsila feita de feltro, impressões coloridas de obras de Tarsila do Amaral,ⁱⁱ chocalhos e tambores construídos com sucata, luvas feitas com meias para brincar, caixa e elementos para contar histórias, materiais para brincadeira de caça-tesouros, frutas e sucos para um piquenique, diferentes portadores e materiais para desenho, pintura e escultura – cartolina, espelhos, tinta guache, tinta aguada (feita com corante comestível), tinta facial, pincéis, massinha etc. Foram utilizados espaços internos e externos da instituição; a organização dos ambientes contou com tecidos, tapetes e materiais relacionados ao que seria apresentado às crianças, de modo a vislumbrar o aconchego, o incentivo à curiosidade, à exploração e à imaginação.

Em acordo com os pressupostos deweyanos, a *situação* problematizadora, lúdica e brincante abarcou propostas que, embora planejadas, eram abertas e vinculadas às necessidades das crianças de movimento, descoberta e construção. Havia clareza de que a

situação promotora de experiências estéticas suscita paixões, mais movimentação e inquietude, que são cruciais para impulsionar outras formas de participação e de relacionamento, alargando as condições para as aprendizagens subsequentes (ANDRADE; CUNHA, 2016).

Houve, ainda, a intencionalidade de promover o encontro das crianças com produções artísticas e culturais, aspecto fundamental para a experiência estética porque mobiliza – tal como em um ritmo sincopado – conhecimentos, afetos e energias díspares, contribuindo para novas problematizações e para a transformação do eu (ANDRADE; CUNHA, 2016, 2017). Dewey (2010, p. 581) considera que “a arte” é “o órgão incomparável da instrução”, pois suas linguagens potencializam a comunicação e o intercâmbio de significados, incitam desejos e emoções, contribuindo para a formação do sujeito indagador e para o desenvolvimento da imaginação.

Conhecer Tarsila e suas obras artísticas, brincar de dançar e cantar, brincar de ser desenhista, pintor(a), escultor(a) etc., facultou curiosidades, emoções, explorações e problematizações. O meio investigativo promoveu a oralidade, a interação social, o interesse pela apreciação, a vivência em meio a diferentes linguagens (visual, corporal, musical) e o incentivo à expressão singular. Para enriquecer a experiência no presente, favorecendo a sua continuidade e complexificação, as emoções e as expressividades demonstradas pelas crianças foram consideradas como um problema. As professoras atuaram como interlocutoras, mediadoras e indagadoras, acompanhando os pequenos nas coordenações das energias e das condutas, na criação de sentidos/significados, na formulação da “ação refletida” (DEWEY, 2010, p. 147).

No Quadro 1 constam as propostas apresentadas para as crianças, com o intuito de favorecer o encontro dos pequenos com o mundo, suscitar emoções e problematizações. Nas histórias e nas conversas sobre as imagens das obras da Tarsila, as crianças aproximavam-se cada vez mais das professoras e dos materiais, pegando-os, sentindo-os e explorando-os; o manuseio e a apreciação das obras eram acompanhados de movimentações, palavras e lalações exclamativas, pois as crianças queriam mostrar para os amigos ou para as professoras o que lhes chamava atenção. As crianças eram incentivadas a usar a oralidade, mas as expressões afetivas e corporais também eram encorajadas, acolhidas e refletidas continuamente, de modo que os adultos pudessem compreender em que medida as experiências estavam interessando, afetando e mobilizando as crianças.

As crianças ficavam encantadas com os detalhes da boneca Tarsila; Emanuely reparou até mesmo no coque de cabelo da Tarsila, apertando-o e sorrindo. Miguel, Lohan e Gabriel se envolveram muito na brincadeira de caça-tesouros cujo objetivo foi encontrar as obras da Tarsila escondidas na creche; ao ouvirem a leitura das pistas, as crianças saíam rapidamente para olhar atrás das cortinas, embaixo das mesas, em espaços próximos etc.; quando Lohan encontrou uma das obras, ele se voltou para o grupo que ainda estava à procura, ergueu os braços – segurando o objeto – e esboçou palavras, chamando a atenção das outras crianças para a sua descoberta. (Registros de Diário de Campo de Kariny P. Santana e Luciene C. G. Amorim, 2019).

Quadro 1 – Propostas que compuseram a situação problematizadora, lúdica e brincante

Encontro 1	Contaçõ de história para conhecer Tarsila. Brincadeira com os elementos da caixa de história e com a boneca Tarsila. Apreciação e conversas sobre obras de Tarsila. Convite para brincar de ser pintor(a). Brincadeira com pintura (tintas aguadas em cartolina).
Encontro 2	Uma novidade! Vamos apreciar nossas obras? Apreciação das pinturas feitas no encontro anterior. Brincadeira de caça-tesouros: ajudar Tarsila a encontrar as suas obras que estão escondidas na creche. Brincar de desenhar com giz de cera na cartolina. Apreciação dos desenhos.
Encontro 3	Roda de conversa com Tarsila: a pintora fala dos bichos que aparecem em suas obras, mostrando que alguns deles são diferentes porque vieram da sua imaginação; ela convida as crianças para falar sobre os bichos do pantanal, sobre o que as crianças gostam de fazer, comer, brincar etc. Brincadeira de dançar e de cantar (Eu vi, Sapo Cururu, Carnaval das Minhocas, Dona Aririnha, Pantanal – as duas últimas são criações inéditas). Tarsila tem outra surpresa: espelhos para brincar de olhar o rosto, imaginar/criar caretas e expressões; tinta de rosto para pintar o rosto e o espelho.
Encontro 4	Contaçõ da história <i>Tarsila e o papagaio Juvenal</i> (LEITÃO, M.; DUARTE, N., 2011) cujo ponto de partida é o quadro <i>Vendedor de Frutas</i> de Tarsila. Brincadeira com os elementos da história. Brincadeiras cantadas e com movimentos (Salada Mista, Fruta Brasileira, Barco das Frutas – adaptações de brincadeiras e de canções existentes). Convite para um piquenique com frutas e sucos em área externa da instituição.
Encontro 5	Brincadeira com massinha: a pintora leva muita massinha caseira e colorida para as crianças (cada um(a) recebeu um suporte, com o seu nome identificado, para elaborar a sua escultura). Para finalizar o dia, brincar de dançar e cantar com canções dos encontros anteriores e com outras canções que compõem o repertório das crianças.
Encontro 6	Nosso último dia com Tarsila? Vamos aproveitar para conversar mais

	sobre as suas pinturas! Apreciação e conversa sobre as obras de Tarsila. Brincar de dançar a Catira que é vivenciada na região em que Tarsila nasceu. Mais um convite para brincar de ser pintor(a). Brincadeira com pintura (tinta guache em cartolina). Apreciação das pinturas feitas. Despedida da Tarsila.
Encontro 7	Mostra com produções das crianças, materiais didáticos confeccionados e fotos dos processos vividos. Mostra visitada pelas crianças, seus familiares, outros profissionais da instituição e crianças de outras turmas. Ao final da Mostra, as crianças, acompanhadas de seus familiares, levaram as suas produções para casa.

Fonte: Erika N. F. Andrade, Kariny P. Santana e Luciene C. G. de Amorim, 2019.

O conceito de experiência estética em Dewey aborda o delicado equilíbrio entre a liberdade para a vivência das emoções, das explorações e das construções, e as mediações que auxiliam na coordenação de tudo o que afeta e mobiliza a ação e o pensamento das crianças. A experiência estética tem um início e segue um movimento particular de problematização/reflexão – mediante tempos que diferem de um sujeito para o outro, em meio a pausas, repousos, dúvidas etc.–, até que a pessoa chega a um “encerramento” ou “uma consumação”, isto é, à percepção de que naquele momento os problemas foram resolvidos (DEWEY, 2010, p. 110).

A “linguagem” medeia a coordenação das mobilizações emocionais, corporais e intelectuais dos sujeitos engajados em experiências estéticas, possibilitando conscientizações (DEWEY, 2002, p. 299). A comunicação – enquanto troca intersubjetiva, discurso interno e/ou atuação prática – possibilita a vivência da “deliberação” como “[...] experimento que permite descobrir as qualidades das variadas possibilidades de ação” (DEWEY, 2002, p. 190). As múltiplas vozes enriquecem e ajudam a harmonizar a experiência no presente, incitando acordos entre as necessidades internas e as ações externas, facultando o alcance da consumação (DEWEY, 2010).

Na educação, cabe ao professor “[...] a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo como comunidade” (DEWEY, 1976, p. 54). Para além das trocas, das significações e dos acordos coletivos, o professor precisa estabelecer comunicações singulares para interpretar os “sucessos e quedas das crianças” (DEWEY, 1959, p. 61), para compreender suas inquietações, ajudando cada uma a criar sentidos e consciência sobre seus fazeres, e a perceber o momento que o

ciclo de sua atividade está finalizado porque os problemas, agora solucionados, cedem lugar à harmonia (DEWEY, 1959).

No projeto desenvolvido na creche, as brincadeiras, as histórias, as apreciações e as propostas de construção suscitaram intercâmbios, significações e acordos coletivos, assim como problematizações, trocas e decisões singulares. Na modelagem, o grupo foi instigado a explorar, mostrar e acordar as várias possibilidades de uso da massinha – enrolar, amassar, furar, grudar, produzir formas maiores ou menores etc.; em suas construções particulares, as crianças retomaram ações feitas no coletivo, mas também aventaram composições genuínas. Nas brincadeiras com movimento e música, conversas e acordos coletivos, coordenações por parte dos adultos, bem como indagações e resoluções por parte das crianças, ocorriam simultaneamente, mediante tempos interpostos, sem demarcações rígidas e linearidades.

Nas danças, algumas crianças aderiram imediatamente à proposta; outras, ao problematizarem a situação, se convenceram de que queriam explorar movimentos na medida em que identificaram que o grupo se divertia e que as professoras se mostravam acolhedoras e convidativas. Os pequenos criaram movimentos ora inspirados pelos gestos e pelas expressões dos adultos e dos colegas, ora explorando, máxima e individualmente, as possibilidades do corpo. No contexto de liberdade não houve caos; as trocas sustentadas pela palavra e/ou pelo movimento convenciam as crianças a coordenarem as suas energias em prol de um bem coletivo: a brincadeira.

Nos desenhos e nas pinturas as crianças ficaram visivelmente apaixonadas, destinando um bom tempo na exploração dos materiais; conversas individualizadas ajudaram as crianças a resolver se queriam outra cartolina, se precisavam de mais cores, pano ou água etc.; os adultos também eram constantemente chamados pelas crianças, que queriam mostrar – ou falar sobre – seus fazeres. Os produtos finais ficaram diferentes, carregando a marca das escolhas de cada criança; *“Manuela explorou muitas cores na pintura com tinta guache, usando todo o espaço da cartolina, compondo massas de cores no centro e riscos mais abertos nas extremidades”*; pintando no espelho, *“João preferiu as tintas preta e branca, compondo massas de cinza localizadas na parte esquerda e superior do portador”*; no desenho com giz de cera, *“Miguel explorou o giz azul, imprimindo grandes formas circulares na região central e direita da cartolina; ele também fez ziguezagues miúdos com as cores vermelha e azul*

nas partes superior e inferior do portador” (Registros de Diário de Campo de Kariny P. Santana e Luciene C. G. Amorim, 2019).

No segundo encontro, foi realizada a primeira apreciação coletiva das produções das crianças. Nas construções seguintes, à medida que os pequenos terminavam seus trabalhos, tomavam a iniciativa de ajeitar as produções lado a lado em uma região da sala para que depois houvesse o momento de apreciação coletiva.

As crianças se interessaram rapidamente pela proposta de conversar sobre as suas produções. Manuela levanta os braços e sorri em gesto de alegria ao ver a pintura do colega Henrique; as outras crianças apontam para o Henrique assim que a sua pintura foi mostrada. Diogo está atento às conversas, ao mesmo tempo que se volta para trás, atraído pelas pinturas no chão, prestes a serem apresentadas. Falas e gestos expressivos marcaram as apreciações das produções de todas as crianças. [...]. Nos dias seguintes, assim que terminavam o desenho, pintura ou escultura, sentindo-se satisfeitas, as crianças levantavam e colocavam seus desenhos em uma área da sala para serem vistos. (Registros de Diário de Campo de Kariny P. Santana e Luciene C. G. Amorim, 2019).

Pode-se dizer que as crianças tiveram oportunidades para perceber os processos de produção na sua inteireza, elaborando sentidos, até à identificação de que resoluções e satisfações foram alcançadas. A socialização das produções promoveu trocas de saberes sobre a construção e a função social da produção visual, e também acirrou o apaixonamento individual pela expressão artística e pela vivência da consumação. É possível inferir que a situação problematizadora, lúdica e brincante propiciou experiências estéticas para o grupo de crianças, com propostas que foram significativas e promotoras de aprendizagens e de desenvolvimentos.

Expressividade, arte e singularidade

Conforme Dewey (2010, p. 145), a gênese do ato expressivo está na vivência de experiências estéticas que viabilizam a emoção nova, o seu encontro com saberes e sentidos construídos em experiências passadas, assim como a coordenação das forças internas, convertendo os “obstáculos” – a indiferença, turbulência, explosão etc. – “em agentes favorecedores”. Nesse processo, a pessoa “ganha consciência” das qualidades de suas energias, as quais se tornam “empenhos planejados”, viabilizando a elaboração de “um propósito”. O ato de expressão – ou, simplesmente, a expressão – resulta desse processo de “recriação”, em que tanto a emoção quanto as experiências e saberes adquiridos ganham “vida e alma novas” (DEWEY, 2010, p. 147).

A princípio, o bebê chora do mesmo modo que vira a cabeça para acompanhar a luz; há um impulso interno, mas não há nada a expressar. À medida que amadurece, o bebê aprende que determinados atos geram consequências diferentes, que, por exemplo, ele recebe atenção quando chora, e que sorrir induz uma outra reação clara nos que o cercam. Assim ele começa a se dar conta do *sentido* daquilo que se faz. Ao apreender o significado de um ato inicialmente praticado por pura pressão interna, ele se torna capaz de atos de verdadeira expressão (DEWEY, 2010, p. 149).

Dewey (2010, p. 149) sugere “uma ligação da expressão com a arte”. A criança que realiza um ato expressivo aprendeu, em alguma medida, a vislumbrar seus efeitos no meio e nos outros. O seu ato – um sorriso, gesto, desenho etc. – torna-se “um meio para atingir uma consequência conscientemente pretendida” (DEWEY, 2010, p. 150). No ato expressivo, há “uma arte incipiente” porque o que é natural e o que é cultivado – a paixão e os saberes adquiridos, as impulsões e os hábitos – são fundidos, transformados e recriados, não sendo cópias exatas de coisas já vistas ou existentes; os atos expressivos – semelhantemente aos fazeres dos artistas – tornam-se meios (ou veículos) sinceros e intencionais para comunicar, tornando “a interação humana mais rica e gentil”, transformando as relações e os contextos sociais (DEWEY, 2010, p. 151).

Na educação, a garantia da expressão da criança significa a sua participação em processos que viabilizam (re)criações, as quais advêm de mobilizações internas e externas, e carregam em si intenções, interações e qualidades subjetivas. Quando, no encontro com o mundo, a experiência singular da criança não é silenciada, mas a sua expressão é incentivada, o professor pode compreender as particularidades e as diferenças dos pequenos positivamente, auxiliando-os na criação de motivos para continuarem se encontrando com o mundo (DEWEY, 1959, 1976).

Para Dewey (2008b), o respeito à individualidade e o incentivo à constituição da identidade singular não significa que o professor deixará a criança solta à sua própria sorte, ou que a fará “[...] pensar que suas ideias são mais importantes que a dos outros” (DEWEY, 2008b, p. 172); em meio às conversas, explorações, construções, registros etc., o professor ajuda a criança a canalizar e a desenvolver interesses, a mobilizar e a adquirir saberes; também ajuda as crianças a “pensar”, a elaborar “seus próprios planos, formular seus próprios problemas, levar suas ideias à execução, e testar seus planos e ideias para determinar como eles funcionam” (DEWEY, 2008b, p. 175).

Partamos de um exemplo que, embora pareça exagerado, ainda faz parte da realidade de muitas escolas. São apresentados problemas de aritmética para as crianças. O professor acredita que existe apenas um método científico adequado

Experiência estética e expressividade na creche

para abordar esses problemas. Uma criança lida com o problema usando um caminho que diverge da regra convencional ortodoxa trazida no livro, pelo professor, ou nas aulas. Em vez de reconhecer algo valioso, precioso, algo que possa ser encorajado, o professor franze a testa para o aluno e insiste na adoção de um modo de fazer uniforme, chegando a um resultado já esperado. Em casos menos extremos que esse, os professores enfatizam o valor da uniformidade, suprimindo a abordagem distinta do aluno (DEWEY, 2008b, p. 172).

No decorrer do projeto *Conhecendo, brincando e aprendendo com Tarsila do Amaral*, buscou-se garantir tempos, espaços e meios que pudessem contribuir para a expressão singular dos pequenos e para o desenvolvimento do eu autêntico e criativo, evitando as uniformidades. A organização da situação lúdica com a integração de diferentes linguagens foi uma forma de garantir vias heterogêneas para a expressão das crianças. O processo vivenciado por Lorena mostra a importância das ações docentes que respeitam as escolhas dos pequenos e, ao mesmo tempo, criam formas de levá-los a se interessar por fazeres – ou saberes – ainda inexplorados ou, à primeira vista, estranhos/incômodos.

Lorena parecia não se interessar tanto pelas brincadeiras com movimento; entendemos que ela deveria ser convidada para as danças e demais brincadeiras corporais com mais cuidado e de modo mais particularizado. No início da brincadeira com a dança da Catira, Lorena preferiu observar; após alguns minutos Kariny se dirigiu a ela, convidando-a particularmente. Lorena segurou nas mãos de Kariny e resolveu entrar na brincadeira; ela se soltou um pouco, sorriu e dançou batendo os pés; depois de um tempo dançando ela resolveu sair e explorar outros cantos. Nas brincadeiras com desenho, pinturas e modelagem, a adesão de Lorena foi imediata e profunda. Na construção com massinha, após um bom tempo de exploração, Lorena chegou a uma composição final genuína, com sua marca subjetiva; a conclusão da sua produção a deixou visivelmente satisfeita e encantada (Registros de Diário de Campo de Kariny P. Santana e Luciene C. G. Amorim, 2019).

Na produção com massinha, Lorena expressou-se, ou seja, vivenciou emoções, problematizações, explorações, resoluções processuais e a consumação – a identificação de que chegou a um resultado que satisfaz e marca o meio. A atitude de Lorena na dança também foi expressiva; ela se sentiu à vontade para transgredir e dizer não à proposta; com a interlocução, Lorena reorganizou a impulsão inicial e recriou emoções; segurando nas mãos de uma educadora, ela pareceu expressar que queria companhia próxima, segurança, e que concordava em explorar a dança. A expressão, conforme Dewey (2010, p. 174), está na produção artística, como também está presente nas ações mais simples e cotidianas; o que indica a sua presença é a transformação da “emoção turva” e a consecução de novos caminhos, de modo a objetificar ações genuínas que marcam a pessoa e, por isso, são estéticas.

Na brincadeira com a dança da Catira, as crianças gostaram de explorar as palmas e o sapateado; em um determinado momento, Nicolas se aproxima das colegas Lorena e Rebeca e estabelece uma conversação prioritariamente gestual e corporal, compartilhando a ideia de que poderiam fazer uma roda; as crianças se reorganizam, unem as mãos e, na roda, exploram o sapateado. A ação de Nicolas também é expressiva, autêntica e artística; ele problematiza a ação humana – nesse caso, o movimento corporal –, (re)criando paixões e saberes; ele constrói um modo de dançar e de comunicar que carrega a marca da sua singularidade.

A experiência estética está intrinsecamente ligada à garantia de tempos, espaços, materiais e interações que abrem portas para a exploração de caminhos impensáveis e genuínos, viabilizando a expressão. A experiência estética envolve a construção de propósitos, os quais dialogam com a realidade social, mas só existem para a pessoa quando há escolha própria, decisão subjetiva de engajamento e trabalho singular de composição (DEWEY, 2010). Portanto, na educação com qualidade estética, a expressão é imprescindível; aliás, para Dewey (2008a, p. 194-95), a expressão “é mais que o compartilhamento de uma ideia; ela é parte essencial do processo de formação da ideia”.

Em “Meu credo pedagógico”, Dewey (2008c, p.90) afirma que “as atividades expressivas ou construtivas” são o “centro” das conexões entre as crianças, entre as crianças e professores, entre as crianças e os saberes. Para o ideário deweyano, a transação – amorosa, porquanto estética – entre o educando e o professor “é reciprocamente transformadora” (GARRISON, 2010, p. 45). Quando o professor aprende a “reconhecer e responder apropriadamente às necessidades, desejos e interesses de cada criança da turma, em sua unicidade” (GARRISON, 2010, p. 40), ele também trabalha, poeticamente, a própria personalidade, que se torna mais flexível, expansiva e habilidosa, capaz de criar sonhos e meios para trazê-los à existência (GARRISON, 2010).

Considerações finais

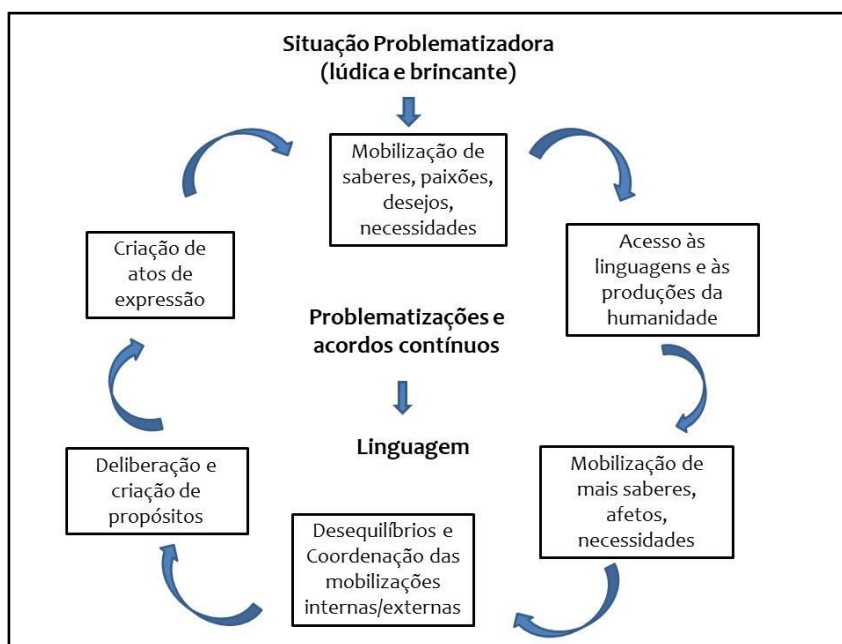
John Dewey, como mencionado, não teve a intenção de formular métodos ou manuais de ensino. Todavia, pode-se dizer que suas teses, no intercâmbio entre a filosofia e a educação, tiveram o propósito ético-político de influenciar profissionais, pensadores e estudantes do campo educacional e/ou ligados às ciências humanas em geral. Estes

compunham – e ainda compõem – auditórios de leitores e/ou ouvintes com acesso às obras, às aulas e às palestras deweyanas.

A leitura das obras dos pensadores – antigos, modernos e contemporâneos – precisa levar em consideração o tempo e o contexto de suas elaborações, minimizando distorções, possibilitando mais clareza acerca dos argumentos dos autores. Contudo, também pode suscitar outros interesses que são os de apropriação e de recontextualização. Nesse processo, as noções originais são “retiradas de seu tempo e lugar próprios, com o intuito de atender necessidades específicas de um novo contexto de enunciação” (CUNHA, 2007; CUNHA; GARCIA, 2009).

A Figura 1 a seguir ajuda a sintetizar a apropriação e a recontextualização da noção deweyana de experiência estética, assim como dos princípios que impulsionam a expressão genuína. Considerando a creche da atualidade como um novo lugar de enunciação e práticas, entende-se que as experiências verdadeiramente educativas, qualificadas como estéticas, emergem da *situação* lúdica, brincante e problematizadora. O processo estético – bem como artístico – de conhecimento e de desenvolvimento implica o uso das linguagens para trocas e acordos contínuos, impulsionando paixões, acessos culturais, mediações para a (re)criação de todo material humano interno e externo (pensamentos e condutas), até à formulação de propósitos e atos de expressão.

Figura 1 – Mapa da situação capaz de gerar a experiência estética e os atos de expressão



Fonte: Erika N. F. Andrade e Kariny P. Santana, 2019.

Em meio às experiências estéticas, as conversas, as problematizações e os acordos coletivos promovem o compartilhamento de saberes e de afetos. As trocas intersubjetivas, assim como os acordos e as recriações subjetivos, ocorrem por caminhos – e em momentos – heterogêneos e até interpostos. Por exemplo: as crianças escolhem diferentes vias linguísticas para criar e expressar; elas têm tempos próprios para explorar, indagar e para resolver questões; a mediação do adulto e o movimento de problematização/recriação das crianças podem ocorrer quase que simultaneamente, sem delimitações rígidas e lineares.

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil na atualidade pode se beneficiar dos pressupostos deweyanos, especialmente no que tange à valorização dos instantes singulares que compõem o fazer/o pensar das crianças. São instantes em que elas se apaixonam, questionam, transgridem, priorizam linguagens, redirecionam suas energias e (re)criam algo com o corpo, palavra, materiais etc. Não são instantes quaisquer, soltos, mas momentos de mais sensibilidade, de percepção apurada, ou de conscientização, os quais têm poder para levar a criança a querer agir e a querer construir sentidos e significados sobre o mundo e sobre si mesmas. Ao chamar atenção para o valor desses momentos singulares, Dewey situa o seu auditório no coração dos pressupostos pós-modernos.

Referências

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, 3(2), p. 301-319, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.013>

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Action research with John Dewey's poetic and rhetoric pedagogy. **International Journal of Action Research**, v. 13, p. 261-275, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3224/ijar.v13i3.05>

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a Didática. In: SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO”, 3., v. I., 1985, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: FEUSP, 1985. Disponível em: https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4243279/mod_resource/content/1/AZANHA%2C%20J.M.P.%20Uma%20reflex%C3%A3o%20sobre%20a%20did%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming**. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CRICK, Nathan. Compor a vontade de Poder: John Dewey sobre a Educação Retórica para uma Democracia Radical. Tradução de Marcus Vinicius da Cunha. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 164-183, 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius. Leituras e desleitura da obra de John Dewey. In: BENCOSTA, Marcus Levy. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 357-378.

CUNHA, Marcus Vinicius. A atualidade de John Dewey para a educação: mais arte, não menos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 67-83, 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009.

DEWEY, John. **Experience and nature**. New York: Dover, 1958.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. A criança e o programa escolar. Interesse e esforço. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, John. **The school and society**. Chicago: The University of Chicago, 1990.

DEWEY, John. **Human nature and conduct: an introduction to social psychology**. New York: Prometheus Books, 2002.

DEWEY, John. Imagination and expression. In: DEWEY, John. **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953** (2nd Release). Electronic Edition. The Early Works of John Dewey, 1882-1898. Volume 5: 1895-1898. Charlottesville, Virginia, USA: IntelLex Corporation, 2008a. p. 192-201.

DEWEY, John. Individuality in education. In: DEWEY, John. **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953** (2nd Release). Electronic Edition. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 15: 1923-1924. Charlottesville, Virginia, USA: IntelLex Corporation, 2008b. p. 170-179.

DEWEY, John. My Pedagogic Creed. In: DEWEY, John. **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953** (2nd Release). Electronic Edition. The Early Works of John Dewey, 1882-1898. Volume 5: 1895-1898. Charlottesville, Virginia, USA: IntelLex Corporation, 2008c. p. 84-95.

DEWEY, John. The Aesthetic element in education. In: DEWEY, John. **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953** (2nd Release). Electronic Edition. The Early Works of John Dewey, 1882-1898. Volume 5: 1895-1898. Charlottesville, Virginia, USA: IntelLex Corporation, 2008d. p. 202-203.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

GARRISON, Jim. **Dewey and Eros**. Wisdom and desire in the art of teaching. Charlotte: IAP, 2010.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>

LEITÃO, Mércia Maria; DUARTE, Neide. **Tarsila e o papagaio Juvenal**. Ilustrações Nilton Bueno. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOPONTE, Luciana G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 429-452, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226922>

NASSIF-SCHROEDER, Silvia Cordeiro. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 30, n. 58, p. 77-85, 2012.

OLIVEIRA, Fabiana; ANDRADE, Giovana Gomes. O curso de pedagogia nas universidades federais do estado de minas gerais: reflexões acerca do espaço da educação infantil nos currículos de formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 258-277, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8233>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 18-19.

OSTTETO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para Educação Infantil: Procura-se! **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 185-203, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21018185-203>

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.3188>

SANTANA, Kariny Pereira; AMORIM, Luciene Caroline Gomes. Conhecendo, brincando e aprendendo com Tarsila do Amaral. **Diário de Campo**, Corumbá, 2019. Diário de Campo apresentado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal.

SBRANA, Roberta Aline; CUNHA, Marcus Vinicius. A pedagogia retórica em Jean-Jacques Rousseau e John Dewey. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 41-55, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i2.46124>

SILVA, Tatiane. Paideia Sofista: a retórica na formação do cidadão democrático. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 30, n. Especial, p. 191-212, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30nEspecial2016-p191a212>

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Teoria e prática na formação clássica: o debate sofista. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 69-77, 2015.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

Notas

ⁱ Por questões éticas, este texto não traz imagens das crianças e de suas produções. Sobre a ética na pesquisa com crianças ver Kramer (2002).

ⁱⁱ Cada imagem foi colada em um portador, simulando a aparência de um quadro, de forma a garantir acesso a um material belo e melhorar as possibilidades de manuseio da imagem pelas crianças.

Sobre as autoras

Erika Natacha Fernandes de Andrade

Doutora em Educação – UNESP/Araraquara. Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal (PPGE-UFMS/CPAN). Líder do Grupo de Pesquisa *Discursos e Práticas Poéticas na Educação* (CNPq-UFMS/CPAN). E-mail: erika.andrade@ufms.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2711-481X>.

Kariny Pereira Santana

Graduada em Pedagogia – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Membro do Grupo de Pesquisa *Discursos e Práticas Poéticas na Educação* (CNPq-UFMS/CPAN). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFMS/CPAN) no ano de 2017. E-mail: karinysantana05@hotmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3810-5441>.

Recebido em: 14/11/2019

Aceito para publicação em: 28/12/2019