



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LAYLA RAMOS DE OLIVEIRA

A VISÃO DA BELEZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o valor do senso estético no
processo educacional, sob os parâmetros definidos pela BNCC

João Pessoa-PB
2023

LAYLA RAMOS DE OLIVEIRA

A VISÃO DA BELEZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o valor do senso estético no
processo educacional, sob os parâmetros definidos pela BNCC

Trabalho apresentado à banca examinadora como
requisito para conclusão do curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba

Orientadora:

Profa. Dra. Nathalia Fernandes Egito Rocha

João Pessoa-PB
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

048v Oliveira, Layla Ramos de.

A visão da beleza na educação infantil: o valor do senso estético no processo educacional, sob os parâmetros definidos pela BNCC / Layla Ramos de Oliveira. - João Pessoa, 2023.
36 f.

Orientação: Nathalia Fernandes Egito Rocha.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Currículo. 3. Senso estético. I. Rocha, Nathalia Fernandes Egito. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

LAYLA RAMOS DE OLIVEIRA

A VISÃO DA BELEZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o valor do senso estético no processo educacional, sob os parâmetros definidos pela BNCC

Trabalho apresentado à banca examinadora como requisito para conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa-PB, 09 de novembro de 2023

Banca Examinadora



Profa. Dra. Nathália Fernandes Egito Rocha - DHP/ UFPB
Orientadora

Profa. Dra. Lidianny Braga de Souza - DFE - UFPB
Examinadora

Profa. Dra. Isabel Marinho da Costa - DME - UFPB
Examinadora

Dedico este trabalho ao Cristo, Àquele que tem lugar de honra. Por onde Ele anda, as trevas vão embora. Também dedico à Helena, em nome de todas as crianças. Eu quero que os olhos delas brilhem ao ver beleza debaixo do céu, até que vejam o Sol da justiça.

AGRADECIMENTOS

A Deus, de onde vem toda a beleza: minha adoração.

À toda minha família comum, nos nomes dos meus pais, Fábio e Eulália, que me fizeram enxergar beleza na ordinariedade dos dias: meu amor.

À minha Igreja Cidade Viva, que me fez perceber a beleza de viver em comunidade: minha afeição.

Aos meus amigos, que me sustentaram em oração e ternura, durante todo o curso, fazendo-me compreender a beleza do serviço: minha gratidão.

À Escola Internacional Cidade Viva, nos nomes dos diretores Thiago Dutra e Erika Martins, que me fizeram ver beleza na Educação: meu carinho.

À Faculdade Internacional Cidade Viva, por abrir os meus olhos para a estreita relação da tríade verdade, bondade e beleza com a Educação: minha estima.

Aos meus professores da Universidade Federal da Paraíba, em nome da Dra. Nathalia Fernandes Egito Rocha, que me fizeram reconhecer a beleza de permanecer, mesmo diante do desânimo: minha honra.

RESUMO

As noções acerca do que é a beleza nos acometem desde a mais tenra idade. A incumbência da fomentação de tais percepções acerca da filosofia da estética é correlata às instituições responsáveis pela Educação. Lewis (2017) garante que o trabalho feito por professores ecoa por incontáveis anos, até que os ensinamentos da infância sejam crenças reais na nossa mente, sem que saibamos distinguir quando elas passaram a ser indiscutíveis. Sendo a escola uma dessas instituições, regida por um sistema curricular, tendo em vista a realidade de que a Educação Infantil se configura como o início do processo educacional, tem-se a necessidade de pensar: como o currículo oficial da Educação Infantil no Brasil se articula em prol da resolução dos dilemas relacionados à beleza? Sendo assim, tomando por fundamento a filosofia grega e os escritos agostinianos, o objetivo geral deste trabalho é analisar a visão de beleza na Educação Infantil e o valor do senso estético no processo Educacional, sob os parâmetros definidos pela BNCC. Especificamente, buscou-se identificar quais concepções referentes à criança e a construção de percepções estéticas norteiam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil; investigar as possíveis correntes relativas à filosofia da estética contidas no documento curricular analisado e refletir, em contraste, sobre a interligação dos transcendentais: verdade, bondade e beleza e o contexto educacional. Foi-se utilizado o método de pesquisa qualitativa, exploratória e documental, a fim de verificar como a perspectiva do belo é elucidada na Base Nacional Comum Curricular. Por meio das análises, pôde-se observar que a participação da filosofia estética é quase nula ao decorrer do documento, ainda que ele mencione a necessidade da fomentação, nas crianças, de tal quesito nos seus parâmetros. Destarte, pôde-se, também, constatar que diante da nula expressão de definições acerca de verdade e bondade, têm-se a impossibilidade de construir algo sólido, logicamente sustentável, acerca do que é beleza e do que é juízo de valor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Currículo. Senso estético.

ABSTRACT

Notions of what is beauty affect us from the earliest age. The task of fostering these perceptions about the philosophy of aesthetics falls to the institutions responsible for education. Lewis (2017) guarantees that the work done by teachers echoes for countless years, until the teachings of childhood are real beliefs in our minds, without us being able to distinguish when they became indisputable. Since the school is one of these institutions, governed by a curriculum system, and in view of the reality that Early Childhood Education is the beginning of the educational process, we need to think about how the curriculum is articulated in order to resolve the dilemmas related to beauty. Therefore, based on Greek philosophy and Augustinian writings, the aim of this work is to analyse the vision of beauty in Childhood Education and the value of the aesthetic sense in the educational process, under the parameters defined by the BNCC, such as identifying which conceptions referring to the child and the construction of aesthetic perceptions guide the National Common Curriculum Base (BNCC) for Early Childhood Education produced after the LDB (1996). In addition, the aim is to investigate the possible currents related to the philosophy of aesthetics contained in the curricular document analyzed and to reflect, in contrast, on the interconnection of the transcendental truth, goodness and beauty and the educational context. Furthermore, to analyze the extent to which the notions assumed in the curriculum documents for Early Childhood Education reverberate in pedagogical practices and, consequently, in fostering the child's aesthetic sense. The qualitative, exploratory and documentary research method was used to verify how the perspective of beauty is elucidated in the Common National Curriculum Base. Through the analysis, it was possible to observe that the participation of aesthetic philosophy is almost non-existent throughout the document, even though it mentions the need to foster this in children in its parameters. It was also possible to see that, given the lack of definitions of truth and goodness, it is impossible to build something solid, logically sustainable, about what beauty is and what value judgment is.

KEYWORDS: Early childhood education. Curriculum. Aesthetic sense.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 2: O PANO DE FUNDO	11
2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	11
2.2. A NATUREZA DO CURRÍCULO	14
2.3. CURRÍCULO: do uno ao múltiplo.....	15
2.4. A POSSÍVEL COLA PARA O DESMEMBRADO CURRÍCULO	17
CAPÍTULO 3: A NATUREZA DA BELEZA	19
3.1. SOBRE BELEZA: conversando com a verdade e a bondade	19
CAPÍTULO 4: A BELEZA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA BNCC EM SEUS NÍVEIS PRIMÁRIOS.....	25
4.1. ANÁLISE DA DISPOSIÇÃO DOS EIXOS ESTRUTURANTES.....	25
4.2 O DESENVOLVIMENTO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM.....	26
4.3. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA EM CONTRASTE COM A FILOSOFIA DA ESTÉTICA.....	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
6. REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

Há quem diga que a beleza é relativa e está nos olhos de quem vê. Há quem saiba delimitar bem, com régua quase que literal, aquilo que é belo. Há quem diga que o que é belo é abstrato e há quem nos queira convencer de que o rosto de outrem deve, em toda ocasião, ser percebido com base na proporção áurea.

Essas seriam dúvidas que carregáramos para sempre ou será que já temos as respostas consigo, desde a mais tenra idade? Será então que essa percepção nos afeta? Será que o que aprendemos, nos mais diversos conteúdos disciplinares, tem a ver com nossas percepções acerca daquilo que pode ser considerado belo? Será que essa nossa percepção do que é belo advém de uma verdade pré-teórica? Será que essa visão conversa com aspectos morais?

Roger Scruton (2019) afirma que a beleza nos faz reconhecer o mundo como lar, ou seja, tem papel crucial na nossa aquisição do conhecimento, tendo em vista que, para que alcancemos uma percepção clara acerca do mundo, precisamos estar familiarizados com ele. Para o filósofo, a beleza abre os nossos olhos para a verdade e a bondade, tendo em vista que essa também se configura como virtude transcendental.

Tendo a beleza um espaço vital na formação do indivíduo, por se configurar como um anseio relacionado ao âmago humano e sendo a beleza um valor supremo, de caráter pré-teórico, precisa-se discutir como tal valor é apresentado às crianças. Afinal, as noções acerca do que é a beleza nos acometem desde a mais tenra idade.

A incumbência da fomentação de tais percepções acerca da filosofia da estética é correlata às instituições responsáveis pela Educação. Lewis (2017) garante que o trabalho feito por professores ecoa por incontáveis anos, até que os ensinamentos da infância sejam crenças reais na nossa mente, sem que saibamos distinguir quando elas passaram a ser indiscutíveis.

Sendo a escola uma dessas instituições, regida por um sistema curricular, tendo em vista a realidade de que a Educação Infantil se configura como o início do processo educacional, tem-se a necessidade de pensar: como o currículo oficial da Educação Infantil se articula em prol da resolução dos dilemas relacionados à beleza?

Sendo assim, tem-se como justificativa deste trabalho a contribuição acadêmica em níveis inovadores, sob uma realidade de inexistência de trabalhos que visam interligar questões relacionadas à beleza à Educação, especificamente à Educação Infantil no Brasil.

Realizamos um levantamento das produções acadêmicas em torno do tema, disponibilizadas no repositório institucional da UFPB. No processo de extração dos dados, utilizamos como critério de inclusão a presença dos descritores Educação Infantil, Princípios Estéticos e Currículo nos títulos e/ou resumos das pesquisas, não obtendo nenhum resultado.

Conforme a pesquisa realizada por Santos (2020), os trabalhos de conclusão de curso, da UFPB, entre os anos de 2014 a 2018, que abordam sobre a Educação Infantil, privilegiaram as seguintes temáticas: brincadeiras, interações, afetividade, professor/a na Educação Infantil, Políticas Educacionais, Música, Diversidade Cultural e Didática.

Sendo assim, tomando por fundamento a filosofia grega e os escritos agostinianos, o objetivo geral deste trabalho é o objetivo geral deste trabalho é analisar a visão de beleza na Educação Infantil e o valor do senso estético no processo Educacional, sob os parâmetros definidos pela BNCC. Especificamente, objetiva-se identificar quais concepções referentes à criança e a construção de percepções estéticas norteiam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil; investigar as possíveis correntes relativas à filosofia da estética contidas no documento curricular analisado; refletir, em contraste, sobre a interligação dos transcendentais: verdade, bondade e beleza e o contexto educacional.

Foi-se utilizado o método de pesquisa qualitativa, exploratória e documental, a fim de verificar como a perspectiva do belo é elucidada na Base Nacional Comum Curricular. Conforme orientam Silva et al. (2009) o documento curricular foi analisado com o intuito de extrair dele informações relativas à problemática apresentada. Com base nas técnicas apropriadas para seu manuseio e análise, partiu-se das seguintes etapas e procedimentos: foram organizadas as informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas e construída a síntese das ideias aqui anunciadas.

Destarte, os capítulos estão organizados da seguinte forma: no primeiro capítulo, discute-se sobre os termos organizacionais da Educação Infantil tal como um panorama geral da história de tal segmento. Ainda no primeiro capítulo, tem-se a apresentação da natureza do currículo e os seus desdobramentos, assim como a influência da visão de mundo- como compromisso do coração- na fomentação do currículo. No segundo capítulo, pode-se observar noções relativas à beleza e a sua ligação com os transcendentais: verdade e bondade. No terceiro capítulo, tem-se uma análise da presença de questões estético-filosóficas na Base Nacional Comum Curricular, investigando-se quais são as implicações das percepções assumidas pelo documento oficial. Por fim, tem-se as considerações finais, que visam instituir quais são os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 2: O PANO DE FUNDO

2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Para que se pense sobre currículo na Educação Infantil, torna-se necessário entender que as concepções acerca do que é “infância” influenciam em larga escala qualquer política educacional que compreenda a Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), no artigo 4º, afirmam ser criança um:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Diante de qualquer que seja a percepção sobre quem é a criança, quando a infância acontece ou quais são as características psicossociais esperadas dela, é consensual que a criança precisa ser educada para viver em sociedade. A responsabilidade por tal educação pode ser atribuída, por sua vez, a algumas entidades outorgadas pelas normas que legislam sobre o território nacional: a família e a escola. De acordo com o ECA (Estatuto da Criança e do adolescente, em seu art. 55, art. 205, art. 229, respectivamente, *in verbis*:

Art. 55º Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. [...] Art. 205º A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 229º Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores. (BRASIL, 2018).

As crianças precisam ser instruídas e, diante desse fato, constrói-se a história da Educação Infantil no Brasil. Atribui-se à metade do século XIX o aparecimento de instituições privadas, cujo enfoque era o cuidado e ensino de crianças. Essa aparente demanda, seguindo Oliveira (2019) é advinda da migração em massa da zona rural à urbana, de modo concomitante à proclamação da República, com seus ideais de progresso e desenvolvimento.

A inauguração de tais espaços tinha caráter de interesse de famílias mais afortunadas, cuja intenção era propiciar o aumento da mão de obra da classe operária. De acordo com Oliveira (2019), as motivações eram, exclusivamente, de cunho mercantil, mas eram travestidas de uma espécie de caridade a um povo menos aquinhoado.

Com o advento da inserção de um número significativo de mulheres no mercado de trabalho, surgem, então, movimentos em prol da providência, por parte do Poder Público, de lugares propícios ao desenvolvimento das crianças que se assemelhavam ao cuidado ofertado no seio familiar: cuidados esses associados às necessidades básicas da criança e à Educação. Como comenta Oliveira (2019, p.20):

As reivindicações operárias foram sendo canalizadas para o Estado e atuaram como forma de pressão para que os órgãos governamentais criassem creches, escolas maternais e parques infantis. Além de representar instrumento de apoio à mulher trabalhadora e vantagem para o empregador, outros fatores vieram a apontar a necessidade das creches. Nas décadas de 20 e 30, alguns centros urbanos que se industrializavam em nosso país não dispunham de infraestrutura urbana, como saneamento básico, moradias, etc., sofrendo o perigo de constantes epidemias, o que exigia soluções para estes e outros problemas. A creche seria um dos paliativos defendidos por médicos preocupados com as condições de vida da população operária, em geral moradora de ambientes insalubres.

Mediante a realidade da promulgação das Leis do Trabalho (CLT), de 1934, tem-se o direito previsto, às mães trabalhadoras, de atendimento ao filho durante a amamentação (os primeiros meses de vida da criança). As leis trabalhistas, em tese, resguardavam a presença da mãe no desenvolvimento do filho no início da primeira infância.

Ainda assim, diante da realidade da impossibilidade de permanência longe do mercado de trabalho, por parte de algumas mulheres, surge a necessidade da existência de locais que atendessem os filhos das trabalhadoras em tempo integral. Entretanto, como elucida Oliveira (2019) esses lugares (creches e parques infantis) estariam longe de ser solos firmes sobre os quais poderiam se construir um amparo pedagógico às crianças.

Ainda como elucida Oliveira (2019), a inclusão das escolas maternais e dos jardins da infância no sistema de ensino brasileiro ocorre somente na aprovação da lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Ainda assim, a existência de qualquer sistematização curricular sobre o desenvolvimento pedagógico das crianças era nula. Somente em 1971, pôde-se presenciar uma tentativa de pôr luz sobre uma necessidade vigente: um ofício para além de cuidados higienistas e custodiais. No ano de 1971, ocorre a mudança na legislação brasileira de modo a prever, de alguma forma, o direito ao acesso à educação por indivíduos com menos de 7 anos.

Com a aprovação dessas leis e com a pressão social que urgia na época, tem-se a latente necessidade de pensar sobre currículo na Educação Infantil. As famílias, cada vez mais habituadas ao modelo de sociedade tecido sob um panorama massivamente mercadológico,

passa a terceirizar atribuições que, inicialmente, eram-lhes devidas, como a educação das crianças.

Charles Zimmerman (2008), sociólogo, acadêmico em Harvard, propõe que existem, no mínimo, três modelos de família e que esses três possuíam e possuem comportamentos divergentes no que diz respeito à criação dos filhos. O primeiro modelo corresponde à família administrativa, cuja liderança é proveniente do patriarca, da figura paterna. Nessa família, questões referentes ao governo e à justiça estão sob a tutela do pai. O casamento, nessa família, tem preeminência. A honra aos antepassados é o exercício de maior valor- sendo essa honra, necessariamente, a perpetuação do sobrenome por meio da continuação de um legado vocacional. A família administradora é conhecida pelo seu ofício, pela sua prestação de serviços à comunidade.

O segundo tipo de família evidenciado por Zimmerman (2008) é a família doméstica. Essa também tem caráter multigeracional. Conquanto essa família seja numerosa em relação à família comum à atualidade, é possível visualizar melhor um núcleo que possui maior similaridade genética do que a família administrativa. Nessa família, ainda que o sobrenome tenha papel relevante no processo de aglutinação dos componentes, a proximidade genética tem valor preponderante. Essa grande casa de parentes próximos, que é a família doméstica, dá lugar ao maior exercício da individualidade no quesito profissional.

À essa organização familiar é atribuído, de acordo com Zimmerman (2008), o auge das civilizações. A família doméstica, devido à melhor distribuição das atribuições domésticas e dos afazeres relacionados à subsistência, permitia que o indivíduo divergisse do ofício comum ao seu sobrenome. A família doméstica impulsionava os indivíduos à formação acadêmica e à atuação profissional para além das paredes da própria casa. Havia organização familiar segura que servia como aparato para tal realidade. A ajuda mútua e coletiva impulsionava a individualidade. Nessa família, por exemplo, as crianças desfrutavam de um ambiente multigeracional, propício ao desenvolvimento educacional. A família tinha primazia no encargo de educar as crianças para a vida em sociedade.

A família atômica ou nuclear, por sua vez, pode ser considerada um arranjo desanimador que estaria sob a custódia de interesses da indústria. Zimmerman (2008) a caracterizou como uma formação compacta, urbana e apta a consumir. Ela apresenta um número menor de componentes e está disposta a terceirizar atribuições que outrora eram suas em nome do desenvolvimento pessoal. Nessa família, a criação das crianças implica num maior gasto financeiro e no impedimento no crescimento profissional, devido à necessidade da diminuição

das horas cedidas ao mercado em detrimento da necessidade da assistência aos mancebos. As alegações de Charles Zimmerman (2008) acerca do que denominamos como família atômica ou nuclear podem justificar o fenômeno do aumento de instituições públicas e privadas destinadas a realizar um ofício que inicialmente era dos pais: a educação dos filhos.

Somente a partir da Constituição de 1988, têm-se as creches e pré-escolas como instituições educacionais, cujo acesso pelo de menor deveria ser previsto pelo Estado. De mesmo modo, no ano de 1990, pode-se observar no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a reafirmação de tal direito.

Data-se do ano de 1996 a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes de Base), cujo resultado foi integrar a Educação Infantil ao segmento da Educação Básica, a qual compreende também o Ensino Fundamental e Médio. Outrossim, é no ano de 2006 que acontece uma significativa modificação nas Leis de Diretrizes de Base: a faixa etária da Educação Infantil passa a ser de 0 a 5 anos. A obrigatoriedade da Educação destinada a crianças dessa idade passa a ser uma realidade somente após a Emenda Constitucional nº59/2009. Todavia, o acréscimo dessa norma jurídica só é feito, na LDB, em 2013.

A partir dessa realidade da vigência das supracitadas leis, dá-se início ao processo de incessantes discussões acerca do teor pedagógico relacionado aos anos iniciais da Educação Básica e aos possíveis arranjos curriculares.

2.2. A NATUREZA DO CURRÍCULO

O termo currículo deriva do latim, cuja palavra original é *curriculum*. Essa palavra possui a mesma origem de *cursus* e *currere*. Sacristán (2000) revela que, na Roma Antiga, era comum o uso da expressão *cursus honorum*, que significa “soma das honras”. Ou seja, havia um termo específico que divergia de “currículo” destinado a significar uma das bifurcações semânticas da palavra currículo na língua portuguesa. No português, o substantivo “currículo” serve para nomear uma lista de êxitos profissionais, adquiridos ao final do que podemos chamar de percurso acadêmico- o que corresponderia ao *cursus honorum*-, como também aos conteúdos contidos nesse percurso.

O currículo, no Brasil, assume a face de mola propulsora, salto, espaço e destino. É provável que a nossa língua seja uma das mais fiéis à epistemologia do currículo. O português alega que o currículo é o caminho e o próprio ideal, o próprio destino. Ademais, afirma, categoricamente, que há valor no processo. O currículo é o caminho e a própria coroa. É

impossível que haja uma separação entre o ideal e a luta pelo ideal. O currículo é um objeto tangível, passível à valoração, pois é uma trilha para um fim desejado e, ao mesmo tempo, faz o papel do fim. Estuda-se matemática para ser um matemático. A virtude é o saber a ser alcançado pelo cidadão que deseja ser virtuoso.

2.3. CURRÍCULO: do uno ao múltiplo

Há de se conferir, sob a ótica dos escritos platônicos, que o todo é maior do que a soma das partes. Bebendo de fontes primárias atribuídas à Platão, Aristóteles (apud Aquino, 2016. P. 439) revela que:

“Ora, quanto à dúvida referida acerca das definições e dos números: qual é a causa do ser uno? Tudo que é composto de muitas partes, cujo todo composto não é um amontoado, mas um [10] todo além das partes, possui alguma causa. De fato, também nos corpos, em algumas coisas, a causa do ser uno é o contato, em outras, a viscosidade ou alguma outra paixão desse tipo. Ora, a definição é uma noção una, não por conjunção, como a *Ilíada*, mas por ser una”.

De fato, os gregos foram os primeiros a trazerem luz ao entendimento acerca da verdade de que há uma estrutura própria à realidade que é racionalmente percebida: as coisas, em sua integridade, em sua unidade, não estão somente amontoadas ou justapostas: elas possuem o que poderíamos elencar como “alma própria”. Quem primeiro postulou a noção de unidade foi Platão. Para tal filósofo, o que ele nomeava como “uno” era o próprio bem, ou seja, o mais alto e último grau de existência de determinado ente.

Quando observado a certa distância, o mundo é harmonicamente ordenado, e a convergência harmônica dos múltiplos nos faz conceber a unidade das coisas. Agostinho de Hipona (apud BRANDÃO, 2011, p. 85) ressalta que:

A pedra, para ser pedra, tem todas as partes e toda a sua natureza consolidadas numa só coisa. Que dizer da árvore? Acaso seria uma árvore se não fosse una? Que dizer dos membros de qualquer animal, de suas vísceras e de todas as partes de que se compõe"? Se as partes se separam da unidade, certamente não haverá um animal (Ibid.).

Para que, de longe, determinada coisa seja vista como uma, as partes que a formam precisam de uma viscosidade. Afinal, quando juntamos folhas avulsas e galhos não se tem uma árvore como resultado. Essa viscosidade foi postulada, em sequência a Platão, por alguns filósofos, sendo um deles: Agostinho. Para o filósofo cristão a viscosidade correspondia à característica de unidade emprestada do *Uno supremo*, que, nesse caso, seria o próprio Deus

cristão. A unidade concebida através da análise de determinado objeto só poderia advir de um ser uno supremo, o qual comunica seus atributos com o resto da sua própria criação. A partir dessa percepção agostiniana, todas as coisas fluem e convergem para o “uno bem”, obedecendo às suas leis de modo fidedigno. O empréstimo de tal característica- a unidade- estaria vinculada à tríade que emana do *Uno supremo*: verdade, bondade e beleza. Sobre esse pensamento Agostiniano, Brandão (2011, p. 86) comenta:

Logo, se nenhum ente cósmico possui uma unidade absoluta, o que garante que todos possuem vestígios de unidade? Segundo Agostinho, o que fundamenta a universalidade da unidade é o Uno supremo, pois todas as criaturas não poderiam ter certa unidade "se não a recebesse daquele que é o Uno supremo" (De vera rel., 34, 63). Visto que Deus é o Uno supremo, ao criar todas as coisas deu a elas determinado grau de unidade. A universalidade da unidade é como um vestígio do Criador, uma espécie de assinatura que identifica o artista com a sua obra. Todas as coisas são unas, porque imitam a unidade primordial e absoluta que é Deus.

A Educação serve como uma atitude regada de intencionalidade a fim de promover nos aprendizes o desejo de ver as coisas como de fato são, de buscar a unidade que antecede o múltiplo, que antecede à fragmentação. A beleza nos convida a estimar a unidade, a estimar a ordem, a estimar a harmonia. Ao esquecermos a beleza, esquecemos do Divino. Esquecendo do Divino, a realidade perde a unidade. Tendo sido perdida a unidade, o mundo é cada vez mais fragmentado. Sendo cada vez mais fragmentado, as coisas perdem seu sentido de ser.

Por que, então, é preciso discutir sobre caráter de unidade das coisas, para que falemos acerca da aplicabilidade das noções de beleza no currículo da Educação Infantil?

Começando pela evidente característica fragmentada do currículo, pode-se observar que, quando sedimentada as noções de beleza em séries escolares, por exemplo, há de se preocupar com a viscosidade necessária para que, ao fim do processo educacional, tenha-se algo harmonioso e integral. O currículo não pode ser um amontoado ou justaposições de ideias que, quando vistas de longe, não sejam unas. Ele precisa servir como lentes, pelas quais se enxerga o todo. Sobre o fenômeno unificador dos documentos curriculares, Sacristán (2000) comenta que:

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada.

A liga com a qual seria possível unir os fragmentos, a fim de ser um todo harmonioso- o que Platão chamaria de viscosidade- pode significar a cosmovisão assumida de forma prévia

na fomentação do currículo. Afinal, o currículo, como afirma Sacristán (2000), “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”.

2.4. A POSSÍVEL COLA PARA O DESMEMBRADO CURRÍCULO

Levando em consideração que o currículo possui uma intencionalidade evidente, existem algumas hipóteses dos possíveis fundamentos sobre os quais se pode construir um currículo. Uma opção viável seria o que Sire (2017) denomina como cosmovisão.

Sobre o ofício de definir o que é “cosmovisão”, Sire (2017) alega ser impossível realizar tal feito por meio da aglutinação de ideias advindas de diferentes correntes filosóficas. Se cosmovisão significa, etimologicamente, a forma com a qual enxergamos o mundo, o termo pressupõe que, para que respondamos qualquer questão fundamental, é necessário que assumamos uma posição, um compromisso pré-teórico. Na perspectiva de Sire (2017, p.118), a definição do termo cosmovisão possui natureza perspectival:

Naturalistas otimistas modernos, especialmente cientistas, pensam nas cosmovisões como suposições auto evidentes que permitem um conhecimento quase certo da realidade material. Idealistas pós-kantianos pensam nas cosmovisões como estruturas mentais inatas através das quais ordenamos e entendemos os fenômenos de nossas vidas. Pós-modernistas provavelmente veem as cosmovisões como estruturas linguísticas pelas quais construímos nosso mundo e viemos a controlá-lo.

Entretanto, o autor observa que tal característica não implica no relativismo da verdade. A existência de diferentes visões de mundo, que soam contraditórias, segundo ele, não se configuram como relativismo.

Sire (2017), ao se apropriar daquilo que Descartes falara, diz que as coisas são sem que pensemos sobre elas, outrossim, a categoria da verdade consiste na conformidade dos nossos pensamentos com o objeto (o cosmo inteligível). O autor comenta, com base na filosofia francesa, que essa é uma noção clara e transcendental que não está sujeita à controvérsia, pois ninguém pode ser ignorante ao fato de que a verdade existe e tem caráter pré-teórico. Sobre a verdade, Sire endossa sua posição, bebendo de fontes como Thomas Reid. Ele compreende a busca da verdade como algo advindo do nosso equipamento noético nativo.

Conquanto, segundo Sire, a verdade não seja relativa, os nossos pensamentos a respeito da realidade- a qual não está passível às nossas opiniões- podem definir o que chamamos de

cosmovisão. Ou seja, assumimos que algo seja verdade, podendo esse algo ser ou não condizente com a verdade, com a realidade. Com base nessa explicação prévia acerca da verdade, Sire (2017, p.119), sustenta que:

Cosmovisão é um compromisso, uma orientação fundamental do coração, que pode ser expresso como uma estória ou num conjunto de pressuposições (suposições que podem ser verdadeiras, parcialmente verdadeiras ou totalmente falsas) que sustentamos (consciente ou subconscientemente, consistente ou inconsistentemente) sobre constituição básica da realidade, e que fornece o fundamento no qual vivemos, nos movemos e existimos.

Com essa alegação de Sire (2017), tem-se a compreensão de que a nossa cosmovisão norteia a forma como respondemos questões fundamentais à vida. Sendo a cosmovisão essa pedra angular, pode-se dizer que ela determina questões relacionadas ao currículo, por exemplo. É impossível que pensemos no currículo sem que determinemos a cosmovisão, mesmo que isso seja feito de modo inconsciente.

É impossível desvencilhar o nosso senso estético do nosso compromisso do coração e é impossível que façamos um currículo sem que consideremos as nossas respostas às questões fundamentais à vida humana. Sendo assim, é preciso destacar que todo ato pedagógico é regado por uma intencionalidade, ou seja, preza por determinada visão de mundo em detrimento de outras.

Se ao analisar a BNCC, por exemplo, não encontrarmos quaisquer menções à filosofia da estética, compreende-se que a beleza não possui posição de centralidade na Educação. A inexistência da palavra “beleza” na Base Nacional Comum Curricular pode indicar uma cosmovisão que desconsidera aspectos transcendentais do humano.

CAPÍTULO 3: A NATUREZA DA BELEZA

3.1. SOBRE BELEZA: conversando com a verdade e a bondade

De acordo com Roger Scruton (2019), quando perguntada acerca da centralidade da arte, da poesia e da música, a sociedade, entre 1750 à 1930, responderia: beleza. Para ele, o motivo dessas respostas estaria ancorado no fato de que a beleza é um valor transcendental, "a beleza é um valor supremo que buscamos por si só, sem ser necessário fornecermos qualquer motivo ulterior. Desse modo a beleza deve ser comparada à verdade e à bondade" (SCRUTON, 2013, p.12). Segundo o filósofo, foi a partir do século XX, que a beleza caiu em estima. O filósofo atribui essa queda à nova percepção acerca daquilo que é arte. Afinal, tal como elucidado por Ariel (2019, p.16)

“[...] a arte relaciona-se à magia ou à religião a partir desse movimento pendular de percepção exterior, interiorização e novamente exteriorização, que finalmente ocorre por meio da produção artística. No tocante ao próprio homem, enquanto ser dotado de emoções e crenças, a fruição artística tem papel central na subjetivação daquilo que é expresso na arte”.

A arte se apossou, segundo Scruton (2019), da única função de disrupção, sendo um meio pelo qual tabus poderiam ser quebrados. Agora, a arte preza pela originalidade em detrimento da beleza. O filósofo aponta que esse movimento remanescente- de abandono à beleza- implica na esterilidade da arte. Para ele, a Arte Moderna não tem a intenção de produzir frutos virtuosos e, por isso, é desalmada: tornou-se um culto à feiura. Roger Scruton diz que as novas concepções acerca do que é arte apontam para o egoísmo humano. Trata-se de uma expressão de seus próprios interesses e pensamentos, sem ter a intenção de evocar bondade e verdade. Por isso, o filósofo ressalta o perigo de perder a beleza de vista: essa perda pode implicar uma perda mais séria. Os homens podem perder o sentido de viver. Afinal, se já não é mais necessário rendemo-nos ao belo, por que, então, buscarmos a verdade e a bondade?

Ainda de acordo com Roger Scruton (2019), os filósofos da Grécia Antiga alegavam ser tarefa da beleza fazer com que o mundo pudesse ser visto pelos humanos como um lar. No mesmo documentário- “Why beauty matters?” -, em que Scruton ratifica ser essa uma incubência da beleza, ele evidencia a não coincidência do abandono das pessoas de edifícios depredados. Não é preciso ser especialista em filosofia da estética para compreender que o motivo principal pelo qual as pessoas não estimam morar em prédios tomados por vandalismos

é a feiúra. O abandono não diz respeito à inutilidade da edificação, diz respeito às noções de beleza que residem no ser humano, desde a mais tenra idade. O fato é que, ainda que esses prédios venham a ficar “habitáveis”, em termos de condições mínimas de sobrevivência, eles permanecem desordenados, escuros, quebrados, pichados e feios.

Em todos esses anos, nunca estiveram no topo da lista entre os imóveis mais cobiçados pelo homem moderno. Essa realidade apresenta um pensamento paradoxal: tendo o homem abandonado a beleza na arte, em nome da utilidade, por que abandonar o barco quando algo ainda lhe é útil, mas deixou de ser belo? Sobre isso Scruton (2019, min. 21:47 ao 21:54), comenta: “Priorize a utilidade e você a perderá. Priorize a beleza e o que você construir será útil para sempre”.

No filme *Flipped* (EUA, 2010), a personagem principal- Juli Baker- é constantemente intimidada por alegar ser um sicômoro um dos seus maiores ícones de beleza. A relação estreita entre a comum árvore do bairro e a menina nos conta acerca de uma verdade pouco comentada: a beleza faz com que nos sintamos em casa. Quando questionada por tal fixação a um objeto “simples” como uma planta, ela responde com veemência às crianças que a importunavam, dizendo-lhes que lhes falta senso estético.

No mesmo filme, a menina, em dado momento da narrativa, é impelida a reorganizar o seu jardim. A motivação inicial da repentina reforma da parte da frente de sua casa são as injúrias advindas de um menino sobre o qual descansavam as afeições de Juli. O rapaz estava a destilar comentários ofensivos acerca da ineficácia do gerenciamento de serviços domésticos da família da garota; desorganização essa que reverberava na estética de sua moradia. O ponto mais incrível dessa história é que a casa não era propriedade da família de Juli, tratava-se de um aluguel. Juli Baker insiste em fazer a reforma, mas, logo é confrontada por seu pai, o qual defendia que o encargo da reforma era do locador. O fato é que Juli dá continuidade à empreitada sob a justificativa de que sua família merecia algo belo, merecia se sentir em casa.

O exercício de instalar estacas, cultivar flores e grama tomou outra proporção na mente da protagonista. Agora, não se tratava de questões meramente egoístas, em prol da autoafirmação. A menina buscava a beleza por ser justo, por ser digno de apreciação. Juli cultivava virtudes por meio da arte de cultivar o jardim.

A atitude de Juli Baker evidencia o que Roger Scruton (2019) diz ser um dos frutos da beleza: mostrar que a vida humana vale a pena, ainda que diante da tristeza, do sofrimento e da pobreza. Vale a pena arrumar o quintal. Segundo Scruton (2019), os artistas modernos parecem céticos à verdade de que o caos da vida moderna pode ser remediado pela arte. Ao contrário do

que normalmente pensa a sociedade moderna, algo não pode ser obra de arte somente por ser uma amostra da realidade. Se qualquer coisa é arte, nada pode ser arte. Scruton (2019, min. 12:36 ao 13:20), no documentário “Why beauty matters?”, diz que existem alguns elementos que nos ajudam a delimitar o que seria uma obra de arte:

A arte necessita de criatividade, e criatividade é sobre dividir, chamar os outros para ver o mundo como o artista vê. É por este motivo que vemos beleza na arte inocente das crianças. Crianças não estão nos dando ideias no lugar de imagens criativas, nem estão se afundando em feiúra. Elas estão tentando afirmar o mundo como o vêem, e dividir o que sentem. Algo da criatividade, deliciosamente, pura das crianças sobrevive em cada verdadeira obra de arte. Mas criatividade não é suficiente e o talento do verdadeiro artista é mostrar o real sob a luz do ideal, e então, transfigurá-lo.

Ainda assim, Roger Scruton (2019) diz que os diálogos acerca da beleza tendem a ser tensos, considerando o fato de as pessoas julgarem ser ameaçador determinar que existe bom e mau gosto. O filósofo atribui essa aparente sensação de ameaça à descrença das pessoas em relação à beleza, sendo esse ceticismo advindo da incredulidade quanto aos outros ideais: bondade e verdade. Não sendo os últimos, por que a beleza seria?

De acordo com Turley (2019), é impossível que falemos de beleza sem que a vinculemos com os outros elementos da tríade: bondade e verdade. A introdução do que poderíamos nomear como universais ao pensamento filosófico advém dos escritos platônicos (c. 428-347 a.C). Tais valores macrocósmicos estariam ligados de modo estreito à alma humana por meio do que Aristóteles distinguiu como três áreas da persuasão retórica: logos, ethos e pathos. Essa tríplice poderia ser expressa, no português, como: intelecto, moral e emoção. Turley (2019) revela que os três universais seriam respostas imediatas aos três anseios fundamentais do ser humano. Sobre isso, Steve Turley (2019, p.15) diz que:

Para Platão, e praticamente para todos os filósofos e teólogos clássicos e cristãos que vieram após ele, Beleza é o encanto, o esplendor, o deleite, a delicadeza do Verdadeiro e do Bom, que conduz o ser humano à Verdade e à Bondade na ocasião de direcionar aquilo que Platão chamou de eros (o pathos de Aristoteles), ou um desejo ardente dentro do ser.

A partir dessa afirmação o autor quer dizer, categoricamente, que nós tendemos a desejar tudo aquilo que achamos belo e esse desejo por beleza nos leva aos outros transcendentais. Mas, para ele, ainda assim, a beleza está longe de ser definida pelos sentimentos que nos são produzidos. Tal qual o conceito de verdade explanado por Alvin Plantinga, a beleza possui caráter pré-teórico: ela existe independentemente do que pensamos sobre ela. Não se trata do resultado de uma inclinação subjetiva do homem.

Se Thiago Iorc (2015) está certo sobre a beleza morar no olhar, ela só pode residir, segundo Turley, nos olhos daqueles que tem seus afetos ordenados, daqueles que pensam tal qual a realidade é de fato, daqueles cujas ideias condizem com a verdade, cuja cognição não está afetada. Para tal privilégio de ter a beleza morando nos olhos, é preciso ter o que Agostinho denomina como *ordo amoris*. Sobre isso, C.S Lewis (2017, p. 22) diz que:

Santo Agostinho define a virtude como *ordo amoris*, a condição ordenada das afeições, em que cada objeto está de acordo com aquele tipo de grau de amor apropriado para ele. Aristóteles diz que o objetivo da educação é nos deleitarmos e sofrermos com as coisas que nos devem causar deleite ou sofrimento. Ao chegar à idade do pensamento reflexivo, o aluno que foi assim treinado em "afeições ordenadas" ou "sentimentos justos" terá facilidade em descobrir os primeiros princípios da Ética; mas, para o homem corrupto, tais princípios jamais serão visíveis e ele não poderá ter progresso algum nessa ciência. Platão disse o mesmo antes dele. O animalzinho humano não terá a resposta correta a princípio. Ele terá que ser treinado para sentir prazer, gosto, desgosto e raiva daquelas coisas que sejam realmente prazerosas, agradáveis, desagradáveis e odiosas. Na República, o jovem bem nutrido é uma pessoa que veria com mais clareza aquilo que está errado em obras malfeitas do ser humano ou em obras deformadas da natureza e, com um desgosto justo, ele censuraria e odiaria o feio-mesmo ainda na mais tenra idade- e renderia graças à beleza, recebendo-a em sua alma e sendo nutrido por ela, de modo que ele se tornasse um homem de coração gentil.

Ainda diante do que alega Turley (2019, p.17), o principal objetivo da educação na era clássica consistia em direcionar ou ordenar o que Agostinho chamaria de amores aos valores cósmicos, à tríade: verdade, beleza e bondade, “[...] de modo que ele viesse a amar aquilo que é verdadeiramente amável, desejar aquilo que é verdadeiramente desejável e, portanto, a experimentar o florescimento de sua humanidade”.

O autor defendia que o desenvolvimento da relação entre os anseios humanos e dos transcendentais resultaria no exercício pleno da humanidade de um ser. Isso significa que, tal como explicita os escritos agostinianos, temos características que nos são imputadas por meio do empréstimo de qualidades advindas de alguém que está para além dos humanos. Esse compartilhamento de características, com o pano de fundo do cristianismo, só pode ser explicado por meio da *Imago Dei*, imagem de Deus, como explica Agostinho (apud BRANDÃO, 2011, p.108) :

Por que, então foi dito a respeito dos animais domésticos, das feras e dos répteis que estão ligados ao mesmo dia? A não ser que estes mereceram ser denominados bons tanto em particular como em geral com os demais, e o homem, criado à imagem de Deus, apenas com os demais. [...] Ou porque Deus sabia antes que o homem haveria de pecar e não permaneceria na perfeição de sua imagem. e quis dizer que o homem era bom, não em particular, mas junto com os outros seres [...]. Mas aqueles que perdem sua beleza a pecar, de forma alguma demonstram que se desordenaram, pois são bons em relação ao todo e ao universo. [...] Desse modo, não se disse uma falsidade a respeito

do homem. Pois o que era bom, considerado em particular, certamente é melhor junto com os outros (De Gen. ad. litt., III, 24,36).

De acordo com Rob Bell (2010), é a própria condição de semelhança do homem (uno) com Deus (Uno supremo) que humaniza o primeiro. Sendo assim, é lógico inferir, diante das sentenças primeiras, que as duas condições não são antagônicas, nem tampouco podem ser equivalentes. Para o autor Bell (2010, p.21), o homem existe a partir dos feitos de um Deus uno que dota os homens de alguns de seus atributos. Sobre isso, ele diz: [...] Não são Deus, nem se tornarão Deus, mas de modo intencional, diferente, algo de Deus foi depositado neles. Refletimos o que e quem é Deus”.

A relação da humanidade com a existência dos universais é explanada por BELL (2010) por meio de recursos históricos. O autor evidencia que a dura realidade do holocausto, por exemplo, sempre foi revisitada com pesar pelos olhos do mundo. Para tal feito, ele se apropria de relatos, como o de Banský (apud BELL, 2010, p. 20)

Sou incapaz de uma descrição apropriada do circo de horrores em que meus homens e eu haveríamos de passar o mês seguinte da nossa vida. O lugar é um deserto inóspito, desprotegido como um galinheiro. Há cadáveres espalhados por todo lado, alguns em pilhas enormes, às vezes isolados ou em pares no mesmo local em que caíram. Levei algum tempo para me acostumar a ver homens, mulheres e crianças tombarem ao passar por eles [...]. Sabia-se que 500 deles morriam por dia e que outros 500 a dia continuariam morrendo durante semanas antes que alguma coisa que estivesse ao nosso alcance fazer causasse algum impacto. De qualquer forma, não era fácil ver uma criança morrer sufocada pela difteria quando se sabia que uma traqueostomia e alguns cuidados a teriam salvado. Viam-se mulheres se afogarem no próprio vômito porque estavam fracas demais para virar de lado, homens comendo vermes agarrados a meio pedaço de pão pelo simples fato de que precisavam comer vermes se quisessem sobreviver e, depois de algum tempo, eram incapazes de distinguir uma coisa da outra. Pilhas de cadáveres, nus e obscenos, com uma mulher fraca demais para ficar de pé se escorando neles enquanto preparava sobre uma fogueira improvisada a comida que havíamos dado a ela; homens e mulheres agachados por toda parte a céu aberto, aliviando-se [...]. Em uma fossa de esgoto, boiavam os restos de uma criança.

A análise amargurada de narrativas como essa ocorre pelo simples fato do homem, naturalmente, repudiar realidades anti-humanas. Ninguém deve estar apático à morte. Nos diálogos de Platão (2002), Sócrates, ao responder às perguntas de Protágoras, diz que indivíduos não praticantes de uma temperança e justiça, esperadas de toda e qualquer criatura humana, são excluídos da vida em sociedade.

Virtudes não exercidas revelam desobediência às ordens divinas e isso é explicado através do mito, narrado por Protágoras, sobre a incumbência da virtude nos homens por intermédio dos deuses. Aparentemente, algo nos move ao tentarmos ser bons, verdadeiros e

belos. Essa tentativa nos conta sobre o nosso compromisso pré-teórico, o compromisso do coração: a nossa cosmovisão.

CAPÍTULO 4: A BELEZA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA BNCC EM SEUS NÍVEIS PRIMÁRIOS

4.1. ANÁLISE DA DISPOSIÇÃO DOS EIXOS ESTRUTURANTES

Diante do temor da irreconciliável disparidade da realidade da Educação Infantil dentre os estados da Federação, urge a necessidade de um documento como a BNCC. A Base Nacional Comum Curricular surgiu em 2017, com a pretensão de minimizar as diferenças existentes no território nacional, de modo a garantir a democratização e garantia das aprendizagens de qualidade às crianças e adolescentes.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil se desenvolve tendo como fundamentação dois eixos estruturantes: interação e brincadeira- cuja origem deriva da DCNEI (2009). De acordo com o documento oficial BNCC (2017), quando a criança é exposta a situações que a exijam interação social, ou seja, que a exijam respostas que dialoguem com o mundo, ela desenvolve habilidades sobremaneira relacionadas ao gerenciamento das emoções, resolução de problemáticas e expressão dos afetos.

Metodologicamente, pautando-se no procedimento de análise documental, buscou-se identificar a frequência ou presença dos termos aqui anunciados, palavras e/ou ideias no documento que remetessem às noções e princípios estéticos.

Entende-se, conforme Silva, et al. (2009, p. 11) que “um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele”. Portanto, considerando a ausência, na BNCC, das concepções defendidas em torno do objeto de estudo desta pesquisa, analisou-se o conteúdo “do documento em fragmentos mais simples”, os quais relevaram sutilezas e sentidos contidos no material. Esses fragmentos, conforme os autores citados, “podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem” (Silva, et al. 2009, p. 11)

4.2 O DESENVOLVIMENTO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

A partir dos eixos estruturantes- interação e brincadeira- concebe-se seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

No que diz respeito ao “conviver”, a BNCC (2017) propõe instigar uma participação integral da criança, em contato direto com diferentes culturas, a fim de lhes produzir respeito em relação às diferenças e um sentimento de adequação em se tratando das suas próprias origens.

Em relação ao tópico “brincar”, pode-se notar um estreito relacionamento da brincadeira com os elementos relacionados à arte, cultura, criatividade, emoções, sensibilidade e expressão. Ao que parece, subteende-se que o “brincar” garante às crianças um desenvolvimento social tamanho que as permite desenvolver atividades complexas relacionadas ao corpo, à alma e ao intelecto.

O tópico “participar”, por sua vez, diz respeito à atuação da criança no planejamento da gestão da escola. Essa participação se configura, na prática, na escolha das atividades do dia a dia. O termo “gestão da escola” está associado às atividades propostas pelo educador na rotina da Escola. As palavras-chave que podem ser atribuídas a esse quesito- “participação”- são: decisão e posicionamento.

No que se refere ao ponto “explorar”, observa-se a correlação entre os sentidos da criança com a percepção do mundo ao seu redor. Trata-se da análise, por parte da criança, do que se é percebido de modo empírico, resultando no desenvolvimento do saber sobre aspectos como: artes, escrita, ciência e tecnologia. Em relação a esse ponto- “expressar”-, pode-se observar que, dentre todos os outros direitos de aprendizagem e desenvolvimento, esse apresenta maior relação com o objeto de análise deste presente trabalho: o belo. Nesse tópico, especificamente, os aspectos dialógico, criativo e sensível são reconhecidos: ou seja, infere-se que a criança é um indivíduo dotado da capacidade de refletir sobre algo, construindo uma percepção- ideia, opinião, sentimento- acerca daquilo que lhe é percebido de modo experiencial.

O que podemos chamar de percepção, nesse caso, é uma resposta ao mundo no qual a criança está inserida. A aglutinação de substantivos como “emoções”, “sentimentos”, “dúvidas”, “hipóteses”, “descobertas”, “opiniões”, “questionamentos” em uma mesma seção pode nos fazer concluir que a BNCC correlata a alma (emoções e sentimentos) à aquisição de

conhecimento, à tendência do humano a buscar respostas que possam condizer com seus anseios mais profundos.

Por fim, temos o direito de aprendizagem e desenvolvimento “conhecer-se”. Esse, por sua vez, dá vazão ao conceito de identidade construída sobre um solo baseado na participação ativa em lugares não regulamentados pela escola, como: família e comunidade. No desenvolvimento desse direito, tem-se a intenção de gerar uma imagem positiva do aluno sobre si mesmo e sobre as pessoas que partilham do que a BNCC denominaria como “mesmo grupo de pertencimento”.

Conquanto, ao indicar que os eixos estruturantes são interação e brincadeira, a BNCC (2017) possa parecer uma proposta livre de sistematização, onde a criança está livre de qualquer intervenção, o próprio documento se esquivava dessa aparente tendência em seus primeiros parágrafos sobre a Educação Infantil:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p.38).

Essa *intencionalidade educativa* consiste na sistematização de eventuais práticas que visem aproximar o aluno da realidade que o rodeia. Trata-se do desejo do educador em unir a criança a uma percepção holística acerca de si mesma e da cultura (tudo aquilo que é produzido pelo homem) e acerca da “natureza”, que, nesse caso, não apresenta autoria. Ao que parece, a natureza significa algo cuja origem é desconhecida, mas que é uma realidade auto evidente. A natureza, nesse sentido, pode ser fruto do acaso, mas, nitidamente, é expressa pela BNCC como algo que está para além do domínio humano.

A natureza evasiva da BNCC pode implicar no não cumprimento daquilo que o documento se propõe a fazer: regulamentar, unificar, padronizar. De forma concomitante ao desenvolvimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento supracitados, a BNCC evidencia a necessidade de uma supervisão pedagógica continuada durante toda a infância do indivíduo.

Essa avaliação deve ser feita por meio da produção de diversos registros. A produção de tais registros, de acordo com o documento oficial, tem por finalidade, unicamente, a reunião de elementos que possam servir como termômetros de aferição da eficácia do próprio ensino,

da própria educação. Nesse caso, trata-se de uma avaliação acerca do desempenho docente, em se tratando de prováveis necessidades de reorganização da prática pedagógica, a fim de garantir o pleno acesso da criança aos seus direitos.

4.3. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA EM CONTRASTE COM A FILOSOFIA DA ESTÉTICA

A partir da definição dos eixos estruturantes, o desenvolvimento da proposta curricular da BNCC se afunila, dando espaço aos *campos de experiências*. Os campos de experiências são descritos, no documento, como: “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

O primeiro a ser explicado tem por título “O eu, o outro e o nós”. Esse campo de experiência tem por finalidade fomentar a autonomia e a individualidade da criança e, ainda assim, cultivar o respeito ao diferente. Termos como “autonomia”, “senso de autocuidado”, “reciprocidade” e “interdependência” são interligados, tendo como fio condutor as experiências sociais.

Sobre o campo “Corpo, gestos e movimentos”, pode-se observar a intencionalidade pedagógica no que diz respeito ao estímulo do desenvolvimento da motricidade. Esse estímulo se dá através do incentivo à consciência corporal, que é obtida por meio da apropriação de gestos e movimentos (espontâneos e coordenados). De acordo com a BNCC (2017), esse movimento conduz as crianças a uma percepção mais aguçada das suas possibilidades e limitações, tal como visa promover emancipação e liberdade. Nesse campo, torna-se evidente, mais uma vez, a interligação do que Agostinho (apud Lewis, 2017) denominaria *amoris* com a nossa percepção acerca de si mesmo, do outro e do mundo.

Existe um outro campo de experiência que diz respeito à “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Esse campo é relativo à aquisição de linguagem, aumento do vocabulário e a inserção do vocabulário adquirido em situações comunicativas cotidianas. Trata-se da apropriação da cultura da fala e da escrita. Esse campo tem por finalidade desenvolver a afeição da criança para com os livros e para com a leitura, instigando-a a reconhecer, ainda que minimamente, a existência dos signos, os quais servem para codificar o que já lhes é percebido: a comunicação.

Há mais um campo de experiência, denominado: “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Nele, é possível constatar que, da criança, espera-se habilidades como o reconhecimento do mundo físico. Questões relacionadas ao senso de localização e de cronologia são pinceladas nesse campo. Ademais, apresentam-se aspectos relativos à matemática, como contagem, relações de quantidades, dimensões, ordenação, medidas, avaliação de distâncias, reconhecimento das categorias numéricas, noções geométricas. Outrossim, a BNCC (2017) evidencia a importância de incentivar as crianças a explorar o seu entorno, de modo a suscitar hipóteses e angariar informações a fim de responder os seus mais profundos questionamentos, a exemplo da observação dos fenômenos naturais, de modo a investigar suas possíveis causas e implicações.

No que se refere ao campo que tem por título “Traços, sons, cores e formas”, esperou-se, então, que as questões relacionadas à arte pudessem abrir espaço para a filosofia da estética, tendo em vista que a arte se configura como expressão mais nítida acerca daquilo que pode ser considerado belo. Obteve-se, nesse único momento, questões explícitas que pudessem ser associadas à tal filosofia. Nesse campo, tem-se a tentativa de conciliar uma posição passiva do aluno frente à produção artística- o que a BNCC elenca como “respeito” à pluralidade-, ao passo que espera que, na criança, seja incentivado a formação do *senso estético e crítico*.

De acordo com o que é proposto nessa seção, configura-se como primeiro passo a inserção da criança num meio plural: ela deve ser submetida à produção artística, cultural e científica mais variada possível. Como segundo passo, a criança deve ser instigada a produzir arte, cultura e ciência de modo a manifestar suas próprias ideias. Pode-se visualizar, nesse momento, de forma oculta, uma percepção acerca daquilo que é arte: a arte serve para fins políticos, a arte as pode garantir participação na sociedade, de modo a indicar o seu posicionamento pessoal. Entretanto, de forma simultânea a essa visão utilitarista da arte, tem-se a aparição de duas palavras controversas: apreciação e sensibilidade. Após o segundo passo- onde a criança é incentivada à autonomia- lê-se que a criança deve ser incentivada à “[...] apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sua sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças [...]”.

A editora mundial de dicionários Oxford Languages define APRECIACÃO (2023) como:

substantivo feminino; exame valorativo (de obra, feito etc.); avaliação, julgamento; opinião moral sobre (pessoa ou característica humana); juízo; estimação do valor venal de objeto, bem material etc; avaliação; atenção dedicada a algo que proporcione prazer, emoção, fruição estética etc; apreço, estima que se tem por (alguém ou algo); consideração valorativa a respeito do grau de perfectibilidade ética, estética, ontológica

etc. alcançada por determinado ser ou objeto, em contraste com qualquer descrição ou explicação de sua realidade objetiva; juízo de valor.

Diante dessa definição, tem-se alguns questionamentos: como exigir sensibilidade das crianças, se elas não sabem apreciar? Como saberão apreciar se não as auxiliarmos a distinguir o bem do mal? Como, então, farão tal distinção se lhes arrancarmos o peito (as emoções)? Para a resolução de tais dilemas, faz-se necessário a intervenção do educador. Pois, exigir do aluno que ele aprecie e seja sensível, somente, apresentando-o o máximo possível de produções artísticas, culturais e científicas é como perguntar-lhes a cor favorita dentre vários lápis grafite num balde.

De acordo com a BNCC, para que os campos de experiência sejam desenvolvidos de modo exitoso, o educador deve se utilizar de uma *intencionalidade educativa*, a qual já foi objeto de análise anteriormente. A Base Nacional Comum Curricular (2017), diz que: “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

No campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, defende-se a introdução da criança num ambiente de experiências diversificadas, experiências plurais, sob a alegação de que tal atitude fortalecerá a individualidade do aprendiz. Todavia, deve-se levar em consideração que, por mais esforçado que seja o educador, é humanamente impossível apresentar o mundo, em sua totalidade, à criança, sendo necessária a apropriação da *intencionalidade educativa*, por parte do professor, que em linhas gerais, garante a autonomia do educador e o seu poder de balizar o processo pedagógico.

Sobre o poder dado ao professor de balizar o processo educacional, ao exercer a sua *intencionalidade educativa*, selecionando o conjunto de práticas no ambiente escolar, Lewis (1994), escreve um livro. Para ele, o professor tem responsabilidade latente no processo de apreensão acerca da filosofia da estética pelas crianças.

Em 1944, C.S Lewis publica a obra “abolição do homem” que tem por principal característica ser uma espécie de predição acerca dos impactos da educação moderna no mundo. Nessa obra, o autor, ao se apropriar de alguns exemplares de livros didáticos contemporâneos a ele, acaba por constatar visões dicotômicas acerca dos mesmos objetos: os transcendentais verdade, bondade e beleza. Ou seja, é neste livro- “Abolição do Homem” - que Lewis (2017) discute um dos principais dilemas que acomete, inclusive a Base Nacional Comum Curricular: o desenvolvimento do senso estético das crianças.

Em primeira análise, Lewis (2017), propõe-se a discorrer acerca do que ele considera ser um dos frutos mais detestáveis da Educação Moderna: o desprezo ao estreito relacionamento da alma humana em relação ao cosmo. Para tal proposição, o autor se ancora no que fora produzido por dois gramáticos, cujas identidades foram preservadas. No livro- que serviu para análise de Lewis- os autores se propuseram a comentar a famigerada história acerca da cachoeira do Clyde, narrada pelo poeta Coleridge. De acordo com o relato de Coleridge estavam a apreciar a beleza natural duas pessoas e a esses dois indivíduos são atribuídos dois juízos de valor: um diz ser a cachoeira agradável, o outro diz ser sublime. O autor do relato (Coleridge) despreza o primeiro adjetivo e honra o segundo. Ele atribui valor à palavra sublime, pois admite o caráter de veneração da expressão frente a cachoeira que, realmente, parece advir de uma fonte divina. Sublime, nessa história, soa como perfeito, plenamente bom. Turley (2018), ao comentar a posição de Samuel Taylor Coleridge diz que: “[...] a beleza é um valor objetivo incorporado em uma ordem cósmica criada, beleza essa reconhecida por uma humanidade que participa dessa ordem cósmica”.

Os gramáticos desconhecidos- que estão sob o olhar crítico de Lewis- atrelam a expressão “sublime” a uma categoria, exclusivamente, emocional. Para eles, o indivíduo que caracterizou a cachoeira com tal adjetivo fez isso com a intenção de expressar seus sentimentos. De acordo com eles, estamos todos a emitir juízos de valor mediante aos sentimentos que nos são produzidos na alma. Para os autores do livro em análise, ao contrário do que Coleridge pensa, o emissor da palavra “sublime” não está dizendo algo tão importante sobre a cachoeira, mas está se referindo “apenas” aos próprios sentimentos. Steve Turley (2018) comenta que a segunda perspectiva diz respeito a um conceito cuja “beleza é um valor construído pelo conhecedor e sobreposto em um mundo impessoal”. Sobre esses dois caminhos trilhados, Lewis (2017) tem um ultimato, que é bem descrito por Turley (2018, p.11):

Lewis as resume da seguinte forma: para o homem clássico, a pergunta fundamental era: "Como posso conformar minha alma com o mundo que me rodeia de modo a ser elevado à vida divina?" A resposta era: por meio da oração, da virtude e do conhecimento. No entanto, para o homem moderno, a pergunta é invertida: o homem moderno não está interessado em adaptar sua alma à realidade. Este, ao contrário, pergunta: "Como posso conformar o mundo com meus próprios desejos e ambições?" A resposta envolve o explorar das instituições que operam pelos mecanismos de poder e manipulação, a saber, a ciência, a tecnologia e o Estado.

Inconformado com o parecer dos dois gramáticos frente à narrativa da cachoeira, Lewis (2017) alega que o público alvo desse material didático- que nesse caso são adolescentes- estará exposto ao que ele chama de inverdades. Para Lewis, o livro os levaria a crer que todas as

afirmações que conferem juízo de valor a determinada coisa correspondem às emoções de quem as emite. Ademais, para C.S Lewis, os autores do livro parecem desprezar qualquer função que os sentimentos podem ter no processo de percepção e aferição do mundo ao redor do humano.

O produto final dos investimentos de tal posição filosófica- a que invalida a verdade absoluta e a profunda ligação que ela tem com a nossa alma- segundo Lewis (2017), seriam *homens sem peito*.

Ao apontar para o fim último das alegações dos gramáticos a respeito da natureza da crítica, Lewis afirma que os autores do material didático podem ou não ter tido tais intenções: as de fomentar indivíduos pusilânimes, desprovidos de alma. Todavia, ainda que eles não tenham defendido tais ideais de forma clara, é provável que as implicações daquilo que fora dito, de modo oculto, sejam vistas ao decorrer dos anos. Sobre isso, Lewis (2017, p.14) diz:

Não se trata de uma teoria sendo inculcada em sua cabeça, mas de um pressuposto que, daqui a mais dez anos, quando suas origens estiverem esquecidas e sua presença for inconsciente, irá condicioná-lo a tomar um posicionamento na controvérsia, a qual ele nunca reconhecerá sequer como controvérsia. Suspeito que, provavelmente, os próprios autores não têm consciência do que estão fazendo com o garoto, tampouco este desconfiará do que lhe está sendo feito.

A teoria inculcada no trabalho dos gramáticos, tendo sido ofertada de modo intencional ou não, continua sendo criticada por Lewis, mas agora o pensador cristão se mostra indignado com a seleção dos textos, feita pelos gramáticos, para a realização de uma análise crítica.

No material didático em questão, os dois gramáticos se propuseram, também, a comentar um anúncio publicitário de cunho apelativo. O anúncio relacionava a experiência de um cruzeiro às famosas expedições feitas por desbravadores americanos. Os gramáticos alegam ser esses exemplos em que as pessoas atribuem às emoções e sentimentos estima exagerada, chegando a associar tais condições humanas à tolice.

C.S Lewis, então, contrapõe-se aos gramáticos, acusando-os de se eximir de uma crítica literária honesta- própria à especialidade deles. O ponto que Lewis desenvolve é que: não há como fomentar no aprendiz a capacidade de atribuir juízo de valor sem lhe dar acesso ao que é verdadeiramente bom. Pois, do contrário, no final das contas, ao desdenhar de uma obra fajuta, o indivíduo encontrará prazer em sua própria sabedoria, pois, em seu coração, seus afetos não precisarão exercer a atitude humilde de rendição, diante de algo que merece contemplação. Sobre isso, o autor Lewis (2017, p.15) diz:

Se os autores tivessem os autores tivessem se mantido em seu campo de especialidade e ensinado os leitores a arte da redação em língua inglesa (como

prometeram fazer), sua obrigação seria colocar essa propaganda lado a lado com passagens de grandes autores em que essa mesma emoção recebe o tratamento adequado e depois mostrar a diferença.

Para o autor, os gramáticos deveriam se apropriar de obras realmente boas e robustas, dignas de louvor. Para ele, é fácil sentir-se superior- intocável pelos efeitos da emoção- ao que, qualquer pessoa dotada de mínimo discernimento definiria como estúpida.

Afinal, se, na cabeça das crianças for inculcada noção de que as nossas emoções e sentimentos não têm influência com a nossa racionalidade, como elucidada Lewis (2017, p 16): “[...] grande parte da literatura boa que lida com o mesmo tipo de emoção pode receber um tratamento muito parecido [...]. No final, a opinião de C.S Lewis sobre a única forma de ter uma *intencionalidade educativa* eficaz seria selecionar boas obras a fim de apresentá-las para os alunos. Sobre isso, Lewis (2017, p.15): “teria valido a pena ensinar uma lição que comparasse esse tipo de literatura com a propaganda e que, de fato, discernisse o bem do mal”.

Largar mão da definição do bem e do mal, do verdadeiro e do falso, e, conseqüentemente, do belo e do feio produz *homens sem peito*, aqueles que são incapazes de render seus afetos ao que merece devoção, obediência e zelo. Esperar criatividade e originalidade de quem, nem sequer, consegue distinguir a mão esquerda da direita é como esperar de uma macieira, laranjas. Como diz C. S Lewis (2017, p.30): “Criamos os homens sem peito e esperamos deles a virtude e a iniciativa. Zombamos da honra e ficamos chocados ao encontrar traidores em nosso meio. Nós os castramos e exigimos dos castrados que sejam frutíferos”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu discernir a relação que existe entre a Filosofia da Estética e a Educação Infantil, sob o olhar da Base Nacional Comum Curricular, na tentativa de elucidar as possíveis implicações da existência ou inexistência de questões relativas à beleza no desenvolvimento educacional das crianças. Seguindo o método de pesquisa qualitativa, exploratória e documental, trilhou-se o caminho de análise do documento norteador curricular no Brasil: a BNCC.

Esperou-se identificar quais os posicionamentos de tal documento frente ao anseio evidente do homem por beleza e, conseqüentemente, por bondade e verdade. O interesse principal do presente trabalho é elucidar as implicações danosas da negação da beleza e como isso pode interferir na relação das crianças com o mundo, que é o principal objeto de conhecimento disposto no currículo escolar.

Dessa forma, a hipótese inicial acerca da estreita relação entre as noções de beleza foi constatada, ao passo que se provou ser a beleza um fato determinante para a aproximação da criança à realidade como ela é de fato. Outrossim, questões relacionadas à transcendentalidade da beleza foram solucionadas, ao passo que ela pode ser considerada um valor supremo mediante seu caráter pré-teórico e a sua disposição para responder questões relacionadas aos anseios mais fundamentais do ser humano.

Ademais, obteve-se a constatação de que a Base Nacional Comum curricular é ineficaz no que diz respeito à filosofia da estética, em razão de se eximir de absolutizar qualquer que seja o valor. Não há definições acerca do que é beleza, nem de como ela pode ser cultivada no ambiente escolar.

Por fim, esse trabalho é de caráter exploratório abre portas para o estudo aprofundado de temas que são correspondentes a esse, como: as nuances da interligação entre a beleza e as ciências da religião; as diferentes percepções do belo assumidas, não somente no campo das artes (expressões visíveis); a correlação das definições de beleza sob a ótica de várias cosmovisões. O estudo debruçado desses tópicos pode, certamente, trazer contribuições aos questionamentos levantados ao presente trabalho.

6. REFERÊNCIAS

ARIELO, Flávia Santos. **Em defesa da beleza: o sagrado e a filosofia da beleza de Roger Scruton**. 2019. 145 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BELL, Rob. **Deus e sexo: uma conexão entre sexualidade e espiritualidade**. São Paulo: Editora Vida, 2010.

BRANDÃO, Ricardo Evangelista. **Ordem, beleza e perfeição do universo: a Filosofia da Natureza em Santo Agostinho**. João Pessoa, 2011.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Dicionário online do Google, Oxford Languages, 28 out. 2023. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em 28 out. 2023.

FLIPPED. Rob Reiner. Burbank: Warner Bros, 2010. 1 DVD (90 min.).

LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. Trad. de Gabriele Greggersen. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017a.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

PLATÃO. **Protágoras**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2002

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Nathalya da Silva. **A produção científica sobre educação infantil no curso de pedagogia presencial campus i da UFPB.** João Pessoa, UFPB. 2020.

SCRUTON, Roger. **Beauty: A very Short introduction.** New York: Oxford University Press, 2011.

SCRUTON. **Why Beauty matters?** [Documentário]. Direção de Roger Scruton. Inglaterra, 2009, 59 min., colo. Son.

SILVA, Ronie Sá, et al. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 2009

SIRE, James W. **Dando nome ao Elefante:** cosmovisão como um conceito. Trad. Paulo Zacharias; Marcelo Herberts. Brasília: Monergismo, 2012.

TURLEY, Stephen Richard. **Beleza redimida:** cultivando uma estética elevada na educação. Trad. Elmer Pires. São Paulo: Editora Trinitas, 2018.

TURLEY, Stephen Richard. **Educação Clássica vs Educação Moderna:** a visão de C. S Lewis. Trad. Elmer Pires. São Paulo: Editora Trinitas, 2018.

AQUINO, Tomás de. **Comentário à Metafísica de Aristóteles I-IV - Volume 1** / Tomás de Aquino; tradução de Paulo Faitanin e Bernardo Veiga; Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.

ZIMMERMAN, Carle. **Family and civilization.** Delaware:Intercollegiate Studies Institute, 2008.

IORC, Thiago. **COISA LINDA.** Intérprete: Thiago Iorc. Compositor: Leo Fressato. In: Troco likes. Intérprete: Thiago Iorc. Rio de Janeiro: Som Livre, 2015. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=OBaEbTuDQEc>. Acesso em: 05 nov. 2023.

AQUINO, Tomás de. **Comentário à Metafísica de Aristóteles I-IV - Volume 1** / Tomás de Aquino; tradução de Paulo Faitanin e Bernardo Veiga; Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.