

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO**

Beatran Hinterholz

**NINHO BACHELARDIANO: imaginação poética, mundanidade
e educação de crianças pequenas na creche**

Santa Cruz do Sul

2016

Beatran Hinterholz

**NINHO BACHELARDIANO: imaginação poética, mundanidade
e educação de crianças pequenas na creche**

Dissertação de pesquisa apresentado ao
Programa de Pós-Graduação Mestrado e
Doutorado em Educação, na Linha de
Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e
Linguagem na Educação.
Universidade de Santa Cruz do Sul -
UNISC.

Orientadora: Dr^a Sandra Regina Simonis
Richter

Santa Cruz do Sul

2016

H666N HINTERHOLZ, BEATRAN

Ninho Bachelardiano: imaginação poética, mundanidade e educação de crianças pequenas na creche / Beatran Hinterholz. – 2016.

133 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

Orientadora: Dr^a. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Educação - Filosofia. 2. Educação de crianças. 3. Professores e alunos. 4. Arte infantil. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Beatran Hinterholz
Bolsista CAPES/PROSUP/taxa

**NINHO BACHELARDIANO: imaginação poética, mundanidade e
educação de crianças pequenas na creche**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação pela UNISC

Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação

Banca Examinadora

Dr^a Sandra Regina Simonis Richter – UNISC
Orientadora

Dr^a. Ana Luisa Teixeira Menezes - UNISC

Dr^a Maria Carmen Silveira Barbosa - UFRGS

Dr. Maximiliano Valério López - UFJF





*Dedico esta dissertação a Évelin e a Élen mais que
sobrinhas, filhas de coração que pelo modo
brincante de serem do mundo não permitiram a
linearidade do meu pensamento*

Sou grata.

Durante a escrita da dissertação, muitas pessoas fizeram parte das travessias da minha vida e dos devaneios voltados para minha infância. Devaneios que conduziram minhas palavras.

Aos meus pais, como agradecer? Palavras serão quase insuficientes. Ao meu pai, por demonstrar seu amor com pequenos atos, pela sua superação que muito me orgulha. À minha mãe, por ter me revelado a alegria de brincar na chuva, de fazer barro, de caminhar na grama depois da chuva. Contadora de poesias e histórias nas noites sem luz.

Aos meus dois irmãos, Batista e Barto, companheiros de peraltagens, de travessuras e de andanças. Sempre dispostos a me ensinarem brincadeiras perigosas.

À tia Voni, mais que madrinha, ser humano de infinita bondade e ternura, agradeço o modo como me ensinou a tomar mate e a comer pinhão doce.

Aos amigos que compreenderam minha ausência na travessia de descobrir especulações.

À minha professora, amiga e orientadora Sandra, agradeço por poder ter compartilhado comigo um *modo de pensar*. Assim, agradeço o *Modo*: como me cuidou, como estudamos juntas, como falava comigo, como me acolheu desde sempre. Agradeço ainda pelas risadas, pelo café, pela escuta e por ter me apresentado o seu modo de estudar. E mais, por sua amorosidade.

Sou grata à banca. Ao professor Dr. Maximiliano Valério López, por permitir com sua escrita que meu pensamento ficasse em suspensão; à professora Dr^a. Maria Carmen Barbosa, pela leitura sutil e interrogações provocadoras; à professora Ana Luisa, pelas conversas e sonhos compartilhados.

Pelos amigos que constituí durante o mestrado, em especial pelos *Abobados*: Roberto, Letícia, Luiz Elcides, Andreza e Alana. Amigos de risadas, de escuta dos desabafos, de compartilhamento de ideias e também de discordâncias.

A Rafaela, conterrânea desconhecida, que aprendi a conhecer e admirar nas caronas, no grupo de pesquisa, nas andanças para a UFRGS e nas orientações.

Alana! Amiga de escrita, de escuta, de conversa. Agradeço por compartilhar comigo a tua amorosidade freiriana.

Às crianças, colegas e professoras da EMEI Vó Olga, com os quais vivenciei a pesquisa; pelo acolhimento e pela confiança que tinham ao estarem perto de mim.

A todas as crianças que conviveram comigo durante estes anos, que me ensinaram a fazer peraltagens em minha vida.

Ao Grupo de Pesquisa *Bachelard educador*, vinculado à Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, por me ajudar a fazer perguntas e me acolher no desafio de aproximar Educação e Filosofia.

A CAPES, pela bolsa de estudo PROSUP/ taxa, pois sem ela não poderia ter iniciado a pesquisa.

Não podemos amar a água, amar o fogo, amar a árvore, sem colocar neles um amor, uma amizade que remonta a nossa infância. Amamo-las como infância. Todas essas belezas do mundo, quando as amamos agora no canto dos poetas, nós a amamos numa infância redescoberta, numa infância reanimada a partir dessa infância que está latente em cada um de nós
(BACHELARD, 2009, p. 121)



*Quem quer que tenha alguma experiência nessa matéria saberá quão correto estava Catão quando disse: *Nunquam se plus agere quam nihil cum ageret, nunquam minus solum esse quam cum solus esset* – Nunca se está mais ativo que quando nada se faz, nunca se está menos só que quando se está consigo mesmo*
(ARENDETT, 2014, p. 403)

Resumo

Nesta dissertação, apresento uma interlocução filosófica entre as fenomenologias de Gaston Bachelard e Hannah Arendt para destacar a íntima relação entre imaginação poética e mundanidade do barro no cotidiano da creche. Com a intenção de aproximar educação infantil e filosofia, proponho um percurso fenomenológico para descrever, refletir e interpretar a complexidade do encontro entre adultos e crianças de um e dois anos em uma creche do sistema municipal de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. O estudo foi desencadeado tanto pela convivência dos adultos com as crianças e os fazeres com o barro na creche, quanto pelo processo de interpretação dos registros fotográficos do vivido. A imaginação na obra bachelardiana rompe com hábitos de pensamento por negá-la como ideia, percepção e representação da realidade. A imaginação poética afirma o corpo no mundo e exige considerar a abordagem de mundanidade em Hannah Arendt, na qual o mundo é o que os humanos têm em comum, o artefato humano. Condição humana que se constitui na obra/fabricação, na mundanidade do fazer. A imaginação poética como acontecimento de linguagem, como produção de presença no mundo, contribui para romper com a lógica escolar apenas sustentada no ensino de um mundo prévio e provoca refletir modos de aprender uma docência que prioriza encontros no mundo tecidos pela alegria ao criar/fazer os artifícios que forçam o humano a pensar na sua existência, na sua durabilidade no mundo, complexificando ações e interações. Alegria que é expansão do pensamento e fundante da confiança nos devires nas interações entre adultos e crianças pequenas. É a imprevisibilidade dos fazeres comuns, nas interações da creche, que a docência convida a participarem do mundo e compartilhem tempos festivos de admiração como potência inventiva da linguagem.

Palavras-chaves: barro e argila, linguagem, imaginação poética, mundanidade, creche, docência.

ABSTRACT

In this dissertation, I present a philosophical dialogue between the phenomenology of Gaston Bachelard and Hannah Arendt to highlight the intimate relationship between poetic imagination and worldliness in the nursery everyday. With the intention of bringing childhood education and philosophy, I propose a route phenomenological to describe, reflect and interpret the complexity of meeting between adults and children of one and two years at a nursery of municipal system of a city in the inland of Rio Grande do Sul. The study was triggered both by the coexistence of adults with children and doings with clay in the nursery, as the interpretation of the photos of living. Imagination in Bachelard's work breaks with habits thought by denying it as an idea, perception and representation of reality. The poetic imagination assents the body in the world and requires consider worldliness approach in Hannah Arendt, in which the world is what humans have in common, the human artifact. Human condition that constitutes the work / manufacturing the presence of production in the world, contributes to break the school logic in the worldliness of doing. The poetic imagination as a language event, as only sustained in the teaching of a previous world and causes reflection about manners to learn a teaching that prioritizes meetings in tissues world that webs the joy to create / make devices that force the human to think about their existence in its durability in the world, complicating actions and interactions. Joy that is expansion of thought and founding confidence in becomings in interactions among adults and young children. It is the unpredictability of the common doings, in the interactions of the nursery, that the teaching invites to participate in the world and share festive times of admiration as inventive power of language.

Keywords: mud and clay, language, poetic imagination, worldliness, nursery, teaching.

Lista de imagens e figuras

Imagem 1 Olhando o minhocário	33
Imagem 2 Mexendo na terra	33
Figura 3 Município de Mato Leitão	34
Imagem 4 Brincando com terra e água	36
Imagem 5 Amassando a argila.....	43
Imagem 6 Blocos de argila.....	43
Imagem 7 Água e terra sobre a mesa	47
Imagem 8 Menina jogando água no chão	64
Imagem 9 Brincando com água.....	64
Imagem 10 Menino observando na mão um pouco de terra	66
Imagem 11 Barro no braço.....	75
Imagem 12 Grupo de crianças no barro.....	75
Imagem 13 Em grupo brincando com o barro e ferramentas	77
Imagem 14 Criança realizando movimentos com a terra e a água	77
Imagem 15 Sombra das crianças na terra.....	78
Imagem 16 Maria pegando terra	88
Imagem 17 Maria oferecendo terra para a professora	88
Imagem 18 Maria sentindo a terra nos pés	88
Imagem 19 Maria caminhando sobre a terra.....	88
Imagem 20 Aprendendo a fazer bolinha de sabão.....	92
Imagem 21 Mostrando para o colega como faz as bolinhas de sabão.....	92
Imagem 22 Ensinando o colega a fazer bolinhas.....	92
Imagem 23 Olhando para a argila	95
Imagem 24 Começando a tocar a argila	95
Imagem 25 Caminhando sobre a ponte de brinquedo	98
Imagem 26 Engatinhando sobre a ponte de brinquedo.....	98
Imagem 27 Olhando como eu estava fazendo com a argila	104
Imagem 28 Observando atentamente o que estava acontecendo com a argila.....	104
Imagem 29 Movimentos em grupo com terra e água	108
Imagem 30 As mãos com a argila.....	109
Imagem 31 Tocando a argila com o dedo	110
Imagem 32 Colocando brita com a argila	110
Imagem 33 Amassando a argila.....	111
Imagem 34 Força ao apertar a argila	111
Imagem 35 Fazendo buracos na areia.....	113
Imagem 36 Brincando com as crianças maiores.....	113
Imagem 37 Sequência de imagens para compor palavras para o indizível, o impensado, o invisível	115
Imagem 38 Timbre do imaginário.....	118
Imagem 39 Alegria de poder desacelerar o tempo.....	118

SUMÁRIO

IMAGINAÇÃO e INFÂNCIA: mundo ninho	11
1 FORÇA HUMANA: fazer e imaginar	13
2 ENCONTRO ENTRE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: docência e infância	23
2.1 Retificação na escrita: imagem e conceito	26
2.2 Docência na educação infantil: o que há para pensar?	32
3 FAZERES COM BARRO: conversas com Bachelard e Arendt	39
3.1 Argila: suor e pertencimento	40
3.2 Terra: abrigo e acolhimento	44
3.3 Água: intimidade e mergulho	46
3.4 BARRO e MÍMESIS: poder ficcional de FAZER e ser FEITO	49
3.5 Ficção: inútil pensar, existo	52
4 IMAGINAÇÃO POÉTICA: vigor linguageiro	58
4.1 Reservas de entusiasmo: coisário e alegria	62
4.2 Metamorfose: esforço das resistências	69
4.3 Intimidade: brinquedo de profundidade	72
5 SOMOS DO MUNDO	80
5.1 Linguagem: humano como questão	85
5.2 Mundanidade: gesto no mundo	89
5.3 Confiança: cuidados com a infância	97
6 TEMPO e INFÂNCIA	102
6.1 Tempo festivo: inoperosidade	103
6.2 Admiração: instantes fecundos	107
6.3 Uma presença no mundo	112
ADMIRAÇÃO E PERTENCIMENTO NO MUNDO	115
REFERÊNCIAS	125
Anexo	132

IMAGINAÇÃO E INFÂNCIA: mundo ninho



Tempos caminhados com palavras e imagens, perto do chão com as folhas que cantam, gesto tocando a vida que “esconde-se por trás das palavras para mostrar-se” (BARROS, 2013, p.13). Escondo-me, mostro-me. Escondo-me atrás das palavras de Carlos Skliar (2015) para conhecer, amar e falar...

Se realmente queres conhecer como se anda de bicicleta, sobe nela, cai, arranha as pernas, contradiz as brisas de setembro. Se queres amar, não tente desistir diante da impetuosidade da primeira leve ferida. Se vais falar da terra, afunda-te na fronteira mais tempestuosa e distante. Se vais falar de outro homem, escuta-o (SKLIAR, 2015, p. 143).

Antes de me mostrar nas próximas linhas escutei a pesquisa. Pesquisa tingida de devaneios que forjam imagens e conceitos. Aprendi a andar de bicicleta. Amei. Afundei na terra. Contudo, falar de outro humano é difícil, quase um mistério; preciso, antes, escutá-lo. Se cobiço falar do encontro com o barro preciso fechar os olhos e escutá-lo. Para Bachelard (1993, p. 100), “sempre haverá mais coisas num cofre fechado do que num cofre aberto. A verificação faz as imagens morrerem. *Imaginar* será sempre maior que *viver*”. A escuta implicou descartar verificações e análises, foi preciso escrever e transgredir a escrita, pensar e devanear com as palavras e os sentidos. Escrita exigente, escrita que escutou a pesquisa. Escutou o encontro vivido na escola. Escutei as reservas de entusiasmo encarnadas e os conceitos e pensamentos de Bachelard, Arendt, Richter e tantos outros que conversaram comigo.

Aprender a escrever a pesquisa exigiu escrever, ler e escutar. Reivindica ainda procurar imagens, devaneios. Depois de escutar melhor, ler melhor, retorno ao *mundo ninho*. Escuto-o, sinto-me acolhida na intimidade do encontro, aconchegada, protegida entre palavras que buscam composições. Escuto e pertenço à pesquisa. Abraçada ao *mundo ninho*.

Escuto e escolho a imagem do ninho, pois quero na pesquisa reviver e descobrir os ninhos de imagens que me levam aos devaneios da infância. Ninhos que considerem a admiração pelos outros, pelos fazeres, pela confiança e pelas imagens que emergem quando as palavras não podem descrever o encontro com um ninho de

pássaros, ou um ninho de crianças pequenas. Uma fenomenologia filosófica do *ninho mundo* nas palavras de Gaston Bachelard,

começaria se pudéssemos elucidar o interesse que sentimos ao folhear um álbum de ninhos ou, mais radicalmente ainda, se pudéssemos reviver a ingênua admiração com que outrora descobríamos um ninho. Essa admiração não se desgasta. Descobrir um ninho leva-nos de volta à nossa infância, a uma infância (BACHELARD, 1993, p.106).

Descrever ninhos que não se desgastam, que permanecem, se colocar à disposição na pesquisa como modo de voltar à infância, a minha infância, elucidando sentidos de admiração. O ninho como esconderijo da vida deixa a imaginação no repouso, tranquila. Escuto o ninho, chego a sentir-me abraçada. Relação íntima de devaneio.

Ninho é sempre a busca de aconchego, um refúgio, abrigo que habito. E ao habitarmos o ninho fica o convite de modelar a morada, morada que me instala no mundo. Bachelard (1993, p.115) descreve que “contemplando o ninho estamos na origem de uma confiança no mundo, recebemos um aceno de confiança, um apelo à confiança cósmica”. O pássaro, ao fazer seu ninho, confia, escuta o mundo. Confiança que, para Arendt (2014), constituímos ao sermos do mundo como pluralidade e mundanidade. Talvez estamos deixando de escutar nosso pertencimento ao mundo¹.

Para Bachelard (1993, p.115), “viveremos com uma confiança nativa se de fato participarmos, em nossos sonhos, da segurança da primeira morada”, nossa infância. O mundo é o nosso ninho, nos acolhe numa confiança cósmica, o ninho do humano não acaba. Como sentir-se ser no mundo quando sei que o ninho permanecerá e eu deixarei de existir? Arendt (2014) propõe que, para sentirmo-nos pertencentes, é preciso deixar marcas no mundo pelas obras e artefatos. Bachelard (1993, p. 116) considera que “O ninho do homem, o mundo do homem, nunca acaba. E a imaginação ajuda a continuá-lo”. Continuar o mundo: imaginação e mundanidade, corpo e terra.

¹ Arendt (2014) explicita que a falta de confiança que sentimos no mundo se dá pelo sentimento de não pertencimento como pluralidade e mundanidade, uma vez que estamos apenas na condição do trabalho produtivo.

1 FORÇA HUMANA: fazer e imaginar



*Num mundo ativo, num mundo resistente,
num mundo a ser transformado pela
força humana*
BACHELARD (2013, p.49)

Ter o ninho como imagem na pesquisa, como força humana é apresentar-se numa escrita que mergulha, que busca uma profundidade, que entranha nas palavras, estas que são tão perigosas e ao mesmo tempo tão encantadoras nas mãos dos poetas. Um pássaro, ao traçar suas linhas no horizonte, o faz com precisão; mas o pássaro que sai do ninho as primeiras vezes sai aprendendo a voar, faz desenhos sinuosos e até perigosos no ar. A escrita na pesquisa é um pouco assim, muitas vezes é precisa e rigorosa nos termos, outras vezes aprende a desenhar e cantar as palavras. Ítalo Calvino (1990) colabora no exercício poético e rigoroso de assim pensar o ato de escrever, quando expõe seu entendimento de leveza:

A leveza para mim está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório. Paul Valéry foi quem disse: “il faut être léger comme l’oiseau, et non comme la plume” (é preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma) (CALVINO, 1990, p. 28).

Escrever com leveza, como um pássaro que busca traçar suas linhas no horizonte com precisão; talvez fosse o modo mais plausível, talvez não. Buscar, ao escrever, “uma presença, um tempo que tem a ver com a espera, no profundo silêncio com o mundo. O que quero da minha vida: caminhar mais leve, menos peso” (BÁRCENA, 2014)². Tem uma profunda relação com a espera, com o silêncio, com o ir e voltar, ler e reler. Um estar no *ninho mundo*, reter a admiração pelo ninho, pela escrita. Devaneios da escrita.

Teci como princípio desta pesquisa a mundanidade³ do barro e a imaginação poética⁴. O barro com sua resistência, no qual o humano insiste com sua energia vital, transforma a massa em outra coisa, à medida que também é por ela modificado. Neste

² Fala do professor e filósofo Fernando Bárcena no V SEPEDU, realizado nos dias 11 a 13 de setembro de 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. O V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação aproximou o debate sobre ética e políticas das discussões recentes sobre inovação e tecnologia no sentido de “pensar de outros modos”, em um exercício de hipercrítica.

³ Arendt (2014), esclarece que a condição da fabricação é a mundanidade, é pela atividade de criar artifícios do *homo faber* que o mundo se torna possível. Ao criar um mundo o humano mostra sua imortalidade ao revelar que seus fazeres podem durar por gerações. Na durabilidade do mundo o humano é um ser mundano (worldly), um ser-no-mundo ao sermos do mundo.

⁴ Utilizo as expressões imaginação material, imaginação criadora e imaginação poética alternadamente, uma vez que Bachelard assim o faz no decorrer de sua obra.

sentido, a imaginação criadora e o ato de resistir e insistir com a matéria terrestre, movimento da ação humana com o barro que constitui imagens. Bachelard (2013, p.17), nos questiona “que seria uma resistência se não tivesse uma persistência, uma profundidade substancial, a profundidade mesma da matéria? ”, deste modo não há imagem sem excitação, sem provocação, a imaginação dinâmica nos faz viver uma adversidade provocada, no qual a matéria revela nossas forças. Como também o barro pode revelar a força da criança.

O mundo, para ser transformado pela força humana, necessita de *Imagem ação* e, deste modo, necessita de indagações; e, por indagar, rompe com o já conhecido e nos faz pensar. O fenomenólogo Gaston Bachelard (1993), filósofo e estudioso da epistemologia das ciências, escreve na primeira página do seu livro *A poética do espaço* a aflição que sentia ao estudar a imaginação poética, no qual necessitou romper com hábitos de pensamento.

Um filósofo que formou todo o seu pensamento atendo-se aos temas fundamentais da filosofia das ciências, que seguiu o mais exatamente possível a linha do racionalismo ativo, a linha do racionalismo crescente da ciência contemporânea, deve esquecer o seu saber, romper com todos os hábitos de pesquisas filosóficas, se quiser estudar os problemas propostos pela imaginação poética (BACHELARD, 1993, p.1).

Durante a pesquisa, trilhei vários caminhos e abandonei muitos dos saberes que julgava serem válidos e outros continuam encarnados. É difícil romper com hábitos de pensamento. Deixei pelas travessias muitas escritas que realizei (são doídas de deixar), passei a questionar, pensar e a fazer outras perguntas que permitam uma aproximação à complexidade do estudo da relação entre imaginação criadora, fazeres⁵ com o barro e educação das infâncias.

A leitura com Bachelard contribui para enfrentar essa tarefa ao enfatizar que o método fenomenológico é o método da imaginação poética, pois a imaginação ultrapassa a realidade, vai ao fundo das coisas e não representa a realidade. Richter (2005) enfatiza que, para Bachelard, a imaginação poética deforma imagens fornecidas pela percepção. O filósofo propõe substituir a percepção pela admiração para receber os valores daquilo que se percebe (BACHELARD, 2009, p.113) e, nesta

⁵ Para Richter (2005), o termo “fazer” remete à ideia grega de *poiein* – o vigor ou o agir temporalizado pela experiência de linguagem – como elemento fundamental não apenas do poético mas de tudo isto que é vida narrada como história em sua aceção de devir; ou seja, em sua aceção temporal de atualizar virtualidades do corpo.

ultrapassagem, a imaginação prolonga as forças que estão no mundo, a imaginação poética é vontade em ato.

A proposta de investigar a imaginação poética a partir do encontro entre corpo, terra e água exigiu considerar o conceito de fabricação/obra em Arendt, que diz respeito ao ser no mundo como pertencimento. Esta dimensão humana estabelece o *homo faber* como fabricante do mundo, como ser mundano, aquele que produz sentidos através da fabricação dos artifícios humanos. Criar/fazer os artifícios força o humano a pensar na sua existência, na sua durabilidade no mundo, complexificando suas próprias ações. As crianças em seus devaneios com o barro, aprendendo a imaginar no encontro transformativo com a terra, compartilham um mundo comum, já iniciado, e nele participam como novos que necessitam serem acolhidos, aconchegados no *mundo ninho*.

A imaginação poética, por afirmar o corpo no mundo, exige considerar a abordagem de mundanidade em Hannah Arendt (2014), na qual o mundo é o que os humanos têm em comum, não o biológico e natural, mas o artefato humano. Condição humana que se constitui na obra/fabricação, na mundanidade do fazer. A imaginação poética, por ser dinâmica, solicita à docência com bebês e crianças pequenas⁶ o vigor do agir, a consideração pelo tempo de admiração no encontro linguageiro⁷ com o mundo. Uma docência que intencionalmente acolhe a imaginação poética entrelaçada com os fazeres do barro, que compartilha uma alegria de pertencer ao mundo, que oferece uma confiança com outros humanos.

Ao optar pelas fenomenologias de Gaston Bachelard e Hannah Arendt para estudar a íntima relação entre imaginação poética e mundanidade, optei pela linguagem, pela infância, em especial, por um modo de pensar filosófico que deseja mergulhar no perigo e não na determinação de análises e de verdades. Justifica-se porque tanto a filosofia como as crianças pequenas colocam em suspensão o meu pensamento. A filosofia por ser especulativa, argumentativa e não explicativa, se aproxima do modo dos bebês agirem no mundo. Mas, com mais intensidade, pois os

⁶ Para Barbosa (2010) o bebê é a criança até 18 meses de vida. Após essa idade, elas podem ser chamadas de crianças pequenas.

⁷ Termo utilizado por Merleau-Ponty (1991) para afirmar o corpo como linguagem. Concepção que rompe com a clássica descrição da percepção como “representação” objetiva de um mundo dado à consciência subjetiva. Há uma significação “linguageira” da linguagem que não se prende ao “penso”, mas ao “posso” que diz respeito a ser próprio do gesto humano inaugurar sentidos, realizando uma experiência e sendo essa própria experiência, isto é, agindo no mundo.

novos se revelam ainda na ordem do mistério. A infância como tempo da intensidade de aprender a imaginar. Tempo das crianças criarem suas reservas de entusiasmo, de experimentarem suas forças dinâmicas diante da resistência do mundo. O pesquisador Maximiliano López (2008a) esclarece que a filosofia

é constitutivamente insatisfeita...por isso a filosofia ama o perigo e a aventura, e também a conquista da verdade...nada mais difícil que manter o pensamento aberto, na intempérie, sem o resguardo de uma ideia verdadeira, da qual o pensamento poderia partir e na qual poderia agasalhar-se; nada mais difícil do que manter o pensamento em suspenso, indeterminado (LÓPEZ, 2008a, p.337).

Na intempérie de permitir a suspensão do pensamento, sem prévias ideias verdadeiras, a pesquisa foi conduzida pelo próprio gesto de escrever. Ao fazê-lo, a pesquisa foi se desenhando e as indagações não foram sanadas, mas se compuseram com as leituras e reflexões. A escrita na pesquisa foi um aprendizado poético de transgressão. Bachelard (1990b, p.34) diria que “Quando se conhece a felicidade de escrever é preciso se entregar a ela de corpo e alma, mão e obra”.

A entrega à escrita da relação entre imaginação poética e mundanidade se situa num território de pesquisa perigoso e inquietante para estudar e argumentar, pois são aspectos esquecidos e interditados pela racionalidade pedagógica. Apesar do excesso de discursos que enaltecem a importância da imaginação na educação, ela permanece interditada como sinônimo de liberdade, de livre percepção e criação espontânea. Neste sentido, a docência pode se isentar da responsabilidade de provocar a imaginação a partir dos fazeres com o barro, já que espontaneamente a criança é imaginativa.

Para Richter (2005), a imaginação poética é dinâmica projetiva encontrando toda a sua energia transfigurativa quando excede a realidade. E, para isso, é necessário que a docência provoque a imaginação, visto que “não estamos disponíveis para sonhar o quer que seja” (BACHELARD, 2009, p.160). A docência que intencionalmente alimenta uma poética da vida, que considera a imaginação como modo de estar em linguagem, de subverter a realidade, de inventar mundos, permite compartilhar novos sentidos, repensar pensamentos, sobretudo sonhar com outra educação, outra pedagogia. Para Bachelard (2009), a aprendizagem da imaginação poética é o esforço da infância. Esforço que emerge do encontro do corpo no mundo, já que a imaginação é ligada: corpo, mundo e linguagem confirmam nossa existência.

Neste ponto, o interesse em estudar o tema da imaginação poética na educação de crianças pequenas no cotidiano da creche é muito delicado. A imaginação é concebida pela psicologia moderna como resquício da percepção, pela filosofia cartesiana como aquela que pode induzir a razão a produzir erros e na pedagogia como livre representação da fantasia. Estas concepções de imaginação nos levam a uma ideia de liberdade, de que tudo é possível, de que a criança é imaginativa só por ser criança e assim, conseqüentemente, também é espontaneamente criativa. Acreditar na “livre-imaginação” das crianças conduz a uma ação pedagógica de abandono em relação à imaginação já que a crença na livre-expressão das crianças permite esquecer o vínculo vital entre corpo, imaginação e mundo. Significa ainda abandonar os fazeres com o barro na intencionalidade pedagógica da creche.

Assumir na docência a desconsideração tanto pela intencionalidade em favorecer a imaginação poética quanto pela reponsabilidade pedagógica pelos fazeres com as materialidades é se posicionar a favor do imediatismo e do realismo⁸ efetivo da produção de trabalho, para que as coisas tenham utilidade. Por outro lado, Arendt (2014) defende a ideia de que necessitamos de coisas que nos façam lembrar como a possibilidade da lembrança da humanidade poder durar. O mundo humano necessita, para sua existência, da presença de outros para ser capaz de recordar e transformar a realidade. Sem lembranças, sem *reificação* do mundo, a própria efetivação das atividades humanas da ação, do discurso e do pensamento arrastariam sua realidade no fim de cada processo e desapareceriam como se jamais houvessem existido, pois a lembrança necessita do artifício humano. Hannah Arendt afirma que a fabricação ou a obra do *homo faber*

consiste na reificação que ocorre quando se escreve algo, quando se pinta uma imagem ou se modela uma figura ou se compõe uma melodia, tem a ver com o pensamento que a precede; mas o que realmente transforma o pensamento em realidade e fabrica as coisas do pensamento é a mesma manufatura (*workmanship*) que, com a ajuda do instrumento primordial que são as mãos humanas, constrói as coisas duráveis do artifício humano (ARENDR, 2014, p.210).

⁸ Unger (2001) nos alerta em relação à realidade, em especial ao *realismo* que é essencial ao projeto neoliberal e pragmático da instrumentalização, do cálculo; não há espaço para a criação, pois a realidade já está dada.

As crianças pequenas estão mergulhadas nesse humano processo de aprender a fazer coisas com as mãos, com o corpo. Simultaneamente aprendendo a pensar e a fazer coisas. Para aprendermos a agir e falar, necessitamos da ajuda do *homo faber*, dos fazeres humanos que permanecem no mundo. Nos fazeres com o barro, as crianças estão mergulhadas na experiência de aprender a reificar pela possibilidade de transformá-lo em algo que permanece. A reificação é mais que transformar a matéria “é uma transfiguração, uma verdadeira metamorfose” (ARENDDT, 2014, p.209). Para metamorfosear é necessário permanência, pois o barro continuará barro mesmo transfigurado em objeto.

Neste jogo de aprender a fazer, retifico o meu pensamento ao estar na mundanidade. Nos fazeres com o barro, é o pensamento aprendendo a imaginar e a imaginação aprendendo a pensar. Para Bachelard (2009), a imaginação poética vincula-se à familiaridade das coisas sonhadas, da intimidade que temos com o mundo e as coisas, com nossos fazeres. A imaginação criadora, por não ser desordenada, livre e solta, emerge como impossibilidade de ser ensinada. Nesta perspectiva, é importante considerar os modos como idealizamos imaginação, invenção e criação na infância, impregnando modos de agir e pensar às ações pedagógicas na creche com os bebês e as crianças pequenas. É importante, quando exercemos a docência na educação infantil, pensarmos como e o que pensamos das relações e interações que envolvem a convivência diária com bebês e crianças pequenas.

A pesquisa tem como intenção contribuir para pensar, desejar e constituir uma sensibilidade pedagógica capaz de sustentar projetos educativos com bebês e crianças pequenas que considerem o corpo que encontra o mundo, que encontra no barro a intensidade do artifício humano, uma materialidade esquecida e ignorada como fundante da imaginação criadora. A interlocução entre Bachelard e Arendt sustenta essa intenção educativa ao permitirem a busca de argumentos para compreender que a imaginação

é fundamentalmente material, permitindo ao homem, enquanto corpo e espírito, apreender o mundo como resistência. No embate corpo a corpo com a concretude do mundo, o homem, através dos devaneios de vontade, experimenta suas forças dinâmicas (BARBOSA, BULCÃO, 2004, p.78).

A imaginação na obra bachelardiana se constitui como gesto poético do corpo vivido no mundo. Corpo experimentando as forças dinâmicas do mundo e, por isso, o ato de imaginar não é sustentáculo à contemplação puramente visual. É fazendo-se

corpo no mundo que conseguimos vivenciar a força e o dinamismo da imaginação poética, de uma imaginação “que é força *poiética* que emerge do *fazer ser o que não é*, daquilo que não pode ser sentido, dito ou visto a não ser pela *poíesis* do corpo que a concebeu no ato de realizá-la” (RICHTER, 2005, p.68).

A reificação aqui é compreendida como força que surge do fazer ser o que não é, que só pode ser concebida no ato de fazer, da mão que pode manipular, mexer, transformar, modelar o barro. Surgirá algo que não é, mas é. Quando a criança faz uma minhoca de barro é minhoca e não é minhoca. A criança sabe que não é minhoca. Finge ser uma minhoca, brinca e inventa possibilidades em relação aquele objeto em mãos. A reificação neste fazer potencializa a experiência ficcional da criança.

Bachelard (1990a), ao trazer questões eminentes da vontade, das forças dinâmicas do “embate corpo a corpo com a concretude do mundo”, ao falar da criança, da intimidade, do brinquedo e das materialidades, ajuda-nos a compreender a imaginação criadora que experimenta as forças dinâmicas na relação com o mundo, com o barro. A relação filosófica entre os temas da imaginação poética e educação das infâncias considera a relevância do mistério que é o momento da intensidade de aprender a imaginar no ato mesmo de aprender a reificar, das crianças inventarem seu *coisário*, da alegria no esforço de experimentarem suas forças dinâmicas com a resistência das materialidades.

A pesquisa se situa com o outro, com as leituras, palavras, encontros e conversas. Especialmente no grupo de pesquisa LinCE – Linguagem, Cultura e Educação e no projeto de pesquisa *Bachelard educador: contribuições filosóficas para um pensamento pedagógico* (2013-2015), coordenado pela professora Sandra Richter, que consistiu em investigar concepções educacionais inscritas na obra, e mais especificamente verticalizar estudos em torno da relação entre arte, educação e infância a partir de um pensamento pedagógico que reivindica a complementaridade entre provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, entre arte e ciência.

Percurso de pesquisa que foi solitário e solidário. Arendt (2014, p.93), indica que “estar em *solitude* significa estar consigo mesmo; e, portanto, o ato de pensar, embora possa ser a mais solitária das atividades, nunca é realizado sem um parceiro e sem companhia”. **Solitária** no sentido de que decidi e optei pelas imagens que aparecerão nas próximas páginas; eu que estive com as crianças e professoras durante a pesquisa; as leituras solitárias de entrega e busca de entendimentos;

solitária ainda para encontrar palavras e escrever. Acrescentaria que foi também muito solidária, pois as leituras e discussões no grupo de pesquisa, as dúvidas de conceitos e ideias sempre eram compartilhadas na orientação e no grupo. A escrita foi tanto solitária quanto solidária enquanto era feita por mim, era lida na orientação e algumas vezes no grupo e se tornava compartilhada com parceiros e na companhia de outros.

Deste modo, apresento uma interlocução filosófica entre as fenomenologias de Gaston Bachelard e Hannah Arendt para destacar a íntima relação entre imaginação poética e mundanidade no cotidiano da creche. Com a intenção de aproximar educação infantil e filosofia, propus um percurso fenomenológico para descrever, refletir e interpretar a complexidade do encontro entre adultos e crianças de um e dois anos em uma creche do sistema municipal de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. O estudo foi desencadeado tanto pela convivência dos adultos com as crianças e o barro na creche, quanto pelo processo de interpretação dos registros fotográficos do vivido.

Para desencadear o estudo proponho discutir o Encontro entre educação e filosofia: docência e infância com o objetivo de salientar as contribuições de Bachelard e situar seu percurso de pensamento, tanto na ciência como na poética. Percurso que favorece rupturas com hábitos de pensamento em relação à docência na educação infantil em sua abordagem da relação entre imaginação poética e mundanidade. Neste sentido, descrevo o modo como fui retificando minhas concepções na pesquisa a partir da escrita.

Em seguida, em Fazer com o barro: conversas com Bachelard e Arendt, apresento um estudo conceitual que se detém na argila, na terra e na água, enfim nas materialidades terrestres. Do estudo emerge o interesse em abordar a ficção a partir do Mito do Cuidado para destacar o humano que se constitui no fazer, na ação de modelar.

Em Imaginação poética: vigor languageiro realizo um estudo dos conceitos de Bachelard com a intenção de sublinhar a relevância educacional de pensarmos as reservas de entusiasmo que constituímos na infância com as matérias terrestres como *coisário* de alegria. Busco aqui compreender a aprendizagem como metamorfose que emerge do esforço do corpo com as resistências do barro. Especificamente, para abordar o *brinquedo de profundidade*, aquele que surge da intimidade com as materialidades terrestres.

Para uma aproximação ao fenômeno da imaginação poética, foi preciso considerar que Somos do mundo. Para tanto, busquei com Arendt colocar em discussão o humano como questão, a mundanidade como gesto de reificação no mundo. Quando dizemos que somos do mundo, sentimo-nos pertencentes no mundo e podemos ter um gesto de confiança com a infância e o humano. Pois imaginar é crer, é confiar em uma imagem.

A consideração pedagógica pela íntima relação entre imaginação poética e mundanidade, a partir do intenso encontro com a potência ficcional do barro, solicita aos adultos estarem no mundo de outros modos. Outras maneiras nas quais Tempo e infância sejam permitidos pelo tempo festivo e inoperoso, no qual a admiração ao estar com o barro, nos coloque em instantes fecundos de presença no mundo.

Não há como realizar uma pesquisa relacionada à imaginação poética e aos fazeres com o barro sem mudarmos as palavras que cristalizam uma racionalidade instrumental na educação da infância. A reflexão em torno da Admiração e pertencimento no mundo contribui para a emergência de palavras que geram ações nas quais possamos admirar que somos do mundo no instante do vigor linguageiro. A criança nasce potente e a docência pode apresentar um mundo no qual é possível compartilhar modos de viver que considerem as reservas de entusiasmo como fundamentais na constituição das primeiras imagens.

A imaginação poética, como acontecimento de linguagem, emerge do encontro com o mundo comum que provoca refletir modos de exercer uma docência que prioriza encontros tecidos pela admiração com os fazeres das materialidades terrestres. A escola pode acontecer com outros tempos e considerar que “É no corpo e através do corpo, em contato direto com a pele, a superfície que delimita a relação do corpo com o mundo externo” (PEREIRA, 2013, p.118). Desta forma a poética seja a força existente no encontro entre crianças e adultos que convivem juntos, pensam, desenham, modelam, escrevem, se alimentam, jogam e produzem presença.

Com os outros, crianças e professoras, foi possível viver um exercício de escrita que provoca pensar, fazer, refletir e imaginar. Artigo discussões em torno de uma experiência de escrita que é tensionada por um fazer que, ao fazer-se escrita, faz refletir o exercício fenomenológico de viver, descrever a alegria, que é fundante da confiança nos devires das interações entre adultos e crianças pequenas na creche. É na imprevisibilidade dos fazeres comuns, na interação linguageira na creche, que a

docência convida as crianças a participarem do mundo e compartilharem tempos festivos de admiração. Experiências entre devaneios e razão, entre sensível e conceitual. Como declara Gaston Bachelard (1991, p.95) “nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha”, pois coexistimos no movimento entre diferentes forças e tensões.



2 ENCONTRO ENTRE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: docência e infância

A fórmula geral do filósofo: mundo é minha representação, deve ser substituída por: o mundo é meu apetite
BACHELARD (2009, p.170)

A pesquisa, no âmbito na educação da infância, requer apetite pelo mundo e não uma representação do mundo. Simultaneamente implica viver com as crianças e perseguir o encontro com uma atitude filosófica que, ao escrever, nos retifica. A presença do adulto com as crianças na escola de educação infantil nos seus fazeres no mundo coloca-nos a ponderar: O que há para pensar nas ações das crianças e adultos com o barro? E com a docência que compartilha vivências com crianças pequenas na escola de educação infantil? Apetites que convocam a verticalização do pensamento e não respostas analíticas. Pesquisa fenomenológica!

Ousei estudar, “Eu estudo! Sou apenas o sujeito do verbo estudar. Não ousei pensar. Antes de pensar, é preciso estudar” (BACHELARD, 1989, p.58), fiz muitas perguntas, foi preciso estudar! Transgredi verdades que me pareciam suficientes. Não afirmo que agora estou soberba de exatidões, mas me coloquei como estudante no sentido bachelardiano, e o que desejei e precisei entender um pouco melhor nesta travessia da pesquisa foram os fazeres com o barro na infância e a imaginação poética.

Convido o leitor a “ler essas páginas em grande tensão de leitura, acreditando naquilo que lemos” (BACHELARD, 2009, p.200), já que, como pesquisadora, ao escrever, também permaneci na tensão de acreditar naquilo que escrevia. Não tenho a intenção de responder perguntas, mas entrelaçar modos de pensar, de conversar com a escrita e de devanear com as imagens. Optei por conversar ao mergulhar na fenomenologia de Gaston Bachelard, que é uma filosofia da descontinuidade do instante, das reservas de entusiasmo e da constante retificação do pensamento.

Pensar e escrever a partir da complexidade do pensamento de Bachelard é encontrar um modo de perseguir uma trilha de possibilidades e interrogações em torno da relação entre imaginação poética e educação de crianças pequenas na creche. As obras bachelardianas nos conduzem a uma extensão na qual acontecem encontros entre ciência e poesia, razão e imaginação, matéria e espírito. Sua escrita, seja ao abordar a ciência ou ao se deter na imaginação poética, é, ao mesmo tempo, desconcertante e orientadora, complexa e simples.

Deste modo, transgredito a denominação que é dada ao filósofo de diurno (ciência) e noturno (poética), pois não é defendida pelo nosso grupo de estudos. Bachelard foi um estudioso que retificou seu pensamento não linearmente ao transgredir seus próprios pensamentos e ideias. Para ler sua obra, não precisamos ter início, meio e fim. Demanda rigorosidade e esforço, metamorfose e devaneios. Fica-se embarreado, entra-se em conflitos com ideias e crenças, mas suas palavras também nos fazem devanear outros modos de estar no mundo.

O filósofo, epistemólogo e professor, Gaston Bachelard, nasceu em 27 de junho de 1884 em Bar-sur-Aube, uma pequena comunidade na França e faleceu na metrópole de Paris em 1962. Assim, viveu em “dois mundos” muito opostos. De origem camponesa, foi funcionário dos correios por muito tempo para financiar sua formação superior. Licenciou-se em Matemática, e bem mais tarde doutorou-se em Letras. Convidado para dar aulas na Sorbonne (1940), as ministrou através da junção de filosofia e ciência, disciplina denominada *Filosofia das ciências*, que favoreceu uma ruptura com os pressupostos filosóficos das epistemologias clássicas que permaneciam fiéis às funções mecanicistas da ciência.

Poderia se dizer que mesmo na movimentada povoação de Paris, Bachelard continuou expressando a nostalgia da vida no campo, ancestralidade de sua terra natal, Bar-sur-Aube, na região de Champagne. Dizia que o pica-pau que trabalhava entrava em seu mundo sonoro como imagem, como valor, pois

Quando em minha morada parisiense um vizinho crava pregos na parede tarde da noite, eu ‘naturalizo’ o barulho. Fiel ao meu método de tranquilizar-me em relação a tudo o que me incomoda, imagino estar em minha casa de Dijon e digo a mim mesmo, achando natural tudo o que ouço: ‘É o meu pica-pau que trabalha na minha acácia’ (BACHELARD, 1993, p. 110).

Escuto junto com Bachelard o pica-pau e tantos outros sons que desejam perturbar minha solidão, minhas imagens. É por este modo de escrever e de pensar do filósofo que insisto em buscar também minha terra natal: o barro que fez parte do vivido na minha infância. Aproximar-se do pensamento e da escrita de Bachelard é estar enredado com um dos maiores e mais fecundos filósofos do Ocidente que, por suas obras, exerce profunda influência no pensamento contemporâneo. Seu desafio filosófico foi pensar nas contradições, ao mesmo tempo tão longínquos e tão próximos, de uma arte e de uma ciência de sua época.

Para Richter (2005), a revolução bachelardiana foi resistir às convicções que dominavam o pensamento filosófico na primeira metade do século XX. Ao apontar que a ciência não existe fora da prática científica, afirma a independência da ciência dos conceitos formados pelos filósofos para refletir o conhecimento científico. A epistemologia, como disciplina que toma o conhecimento científico por objeto, deve para Bachelard dar conta de sua historicidade, e não do seu fundamento, seu método, seus conceitos (RICHTER, 2005). Talvez assim, imenso e simples, seja o pensamento provocado pelo mundo para transformá-lo a cada momento como criação, tanto na poesia quanto na ciência.

O princípio da filosofia de Bachelard é “a mobilidade, a descontinuidade, a transformação incessante do pensamento, seja ele racional ou poético” (RICHTER, 2006, p.249). Nesta perspectiva, a filosofia bachelardiana recusa métodos fixos e inalteráveis, cunhando justamente a noção de corte ou ruptura epistemológica para afirmar a necessidade e importância de romper com “hábitos de pensamento”. Porém, sua maior contribuição está na coragem de ter relacionado o tema da formação à complementaridade entre ciência e poesia no período de guerras na Europa, quando procurou alegar que a ciência precisaria ser compreendida por uma epistemologia adequada. Bachelard, fascinado tanto pela ciência quanto pela poesia e a arte, “consegue penetrar no mundo dos sonhos e dos devaneios, apreendendo o verdadeiro sentido de ser uma mera cópia do real, como queria a tradição, cria através da imagética, uma surrealidade” (BARBOSA, BULCÃO, 2004, p. 19).

Amparado tanto na ciência quanto na poesia, Bachelard, ao retratar a imaginação ao campo filosófico, não desamparou a razão. Para Bachelard razão e imaginação, apesar de opostos, são complementares e por isso, ambas ultrapassam a realidade e renovam o mundo ao promoverem a formação do humano. Richter (2005) posiciona a formação como rigor do esforço de instaurar um ateliê de trabalho⁹ entre imagem e conceito. Assim, aprender é o esforço do trabalho sobre si e ensinar é resistir e não adaptar-se à sociedade.

É possível entender a fecunda abertura educacional do tema da formação promovida pelo estudo da obra filosófica – científica e poética – de Bachelard. Tanto a epistemologia científica como a imaginação criadora podem ser abarcadas em sua

⁹ Quando Bachelard traz o conceito de trabalho, trata do fazer, de obrar, do esforço. Opostamente de Arendt, que traz o trabalho da forma como o compreendemos, um modo de produção, condição humana do trabalho que está relacionada a manter a sobrevivência.

visão de invenção científica e novidade poética através da perspectiva da formação: o mistério temporal da formação lenta e contínua. Nesse sentido, para Bachelard, é a formação, e não a forma, que permanece misteriosa. Compreensão que permite perseguir argumentos para afirmar um pensamento pedagógico simultaneamente voltado para a experiência de constituição do pensamento e para a experiência de transgressão desse pensamento constituído, pois rigor e precisão são encontrados na ciência e na poesia, na razão e na imaginação.

2.1 Retificação na escrita: imagem e conceito

*Escrever as primeiras páginas é tomar impulso, adquirir
confiança
BACHELARD (1990b, p.8)*

Adquiro forças e confiança para escrever na densidade das palavras do pensador que, através de dois caminhos opostos – epistemologia e poética – concebe obras tão polêmicas quanto corajosas, pois desmobiliza pressupostos, afasta hábitos, atitudes de pensamento e crenças enraizados à tradição filosófica de verdades determinadas e conclusivas.

Para o filósofo, não há verdades com validade universal para a objetividade científica. Cada ciência procura criar suas verdades, pois a ciência é produtora de suas próprias normas e do critério de sua existência (RICHTER, 2005). Assim, a ciência só pode ser histórica, porque emerge de descontinuidades, rupturas e retificações de erros considerando uma temporalidade que é inseparável do espaço (BACHELARD, 1996). Tempo, no ponto de vista de Bachelard (2007), significa pensar que a semelhança entre o passado, o presente e o devir não é posto como antagônico, uma vez que a realidade temporal é a do instante realizador, pensamento em ato, no qual a importância está em começar um gesto, uma convocação com o mundo. Para Bachelard (2007), o tempo é o que reinicia sempre, pois é irrupção. Nesse entendimento, o filósofo contrapõe sempre a duração vazia ao *instante realizador*. Em suas palavras,

[...] o ser alternativamente perde e ganha tempo; a consciência se realiza nele ou nele se dissolve. É impossível portanto, vivenciar o tempo totalmente no presente [...] não se pode reviver o passado sem o encadear a um tema afetivo necessariamente presente (BACHELARD, 1994, p. 37).

Para Bachelard (1996), neste caráter realizador do instante, no qual se perde e se ganha, a ciência emerge como produto do espírito humano relacionado ao mundo exterior e, assim, exige que a demonstração científica se apoie tanto na experiência primeira, ligada ao sensorial que assume um sistema empírico, quanto na abstração que vai além das primeiras aparências, o racionalismo. Então, o que a epistemologia bachelardiana permite compreender é “o esforço em mostrar que a ciência ela mesma se constitui como uma leitura do real e, com isso, se define, no sentido mais próprio do termo, como teoria” (ALMEIDA, 2012, p. 331).

Na concepção bachelardiana, o vetor epistemológico “vai do racional ao real e não o inverso, do real ao geral” (BACHELARD, 2000, p. 13)¹⁰ como pensava a ciência de seu tempo. Não há positividade absoluta nem da razão nem do experimento, pois a relação é tão estreita no pensamento científico que deve ser flexível e móvel para conseguir reordenar os dados, as ideias, retificando os seus erros como esforço de mudar a si mesmo.

Nesta estreita relação, “o mundo surge como o pólo de uma objetivação, o espírito como o pólo de uma espiritualização” (BACHELARD, 2008, p. 83). Porém, tal objetivação e espiritualização, não se opõem, elas estão em diálogo, são complementares. Este diálogo entre ciência e poesia, imaginação e razão, para ser compreendido como uma discursividade, supõe considerar que o cerne do pensamento bachelardiano está em afirmar que “O idealismo discursivo, que coordena e subordina as ideias, começa envolto em lentidão e dificuldades; mas seu inacabamento é uma promessa de futuro, a consciência de sua primeira fraqueza é uma promessa de vigor” (BACHELARD, 2008, p. 81).

No vigor do próprio pensamento, o idealismo pode permitir que o humano elimine uma única verdade, buscando assumir o curioso privilégio da provisoriedade, do inacabamento. Aqui, Bachelard (2008, p. 78) destaca um paradoxo pedagógico que está na base da cultura: “a objetividade de uma ideia será tão mais clara, tão mais distinta quanto mais surgir de um fundo de erros profundos e diversos”. Neste sentido pedagógico do limite da vitalidade e da objetividade, a indução – do racional ao real – fixa o fracasso no horizonte do pensamento científico garantindo a ele a seiva vital da juventude, pois como bem elucidada Bachelard (2008, p. 86) “sou o limite das minhas

¹⁰ No grupo de pesquisa *Bachelard educador*, estudamos que na ciência o filósofo afirma, em “O novo espírito científico” (2000) que o vetor epistemológico vai do racional ao real e, neste mesmo sentido, em “A poética do devaneio” (2009) ele afirma para o poético: a imagem vai ao real e não o contrário.

ilusões perdidas”. Cabe então destacar que no campo pedagógico e no campo epistemológico não significa compreender que se aprende com o erro, mas que é no erro que melhor se pensa. O erro é aqui compreendido, no pensamento bachelardiano, como elemento de reflexão e de retificação, pois “na fronteira do desconhecido. A própria essência da reflexão, é compreender que não se compreendera” (BACHELARD, 2000, p. 148).

Este é o sentido propriamente bachelardiano pedagógico do erro: *compreender que não se compreendera*. O erro é fundamental para que possamos nos instruir através do nosso esforço já que ele nos ensina a viver, a “viver nesta fronteira, às vezes larga, mas quase sempre muito tênue, entre a certeza e dúvida; ele ensina o gosto do risco” (ALMEIDA, 2012, p. 335). É porque, para Bachelard, o erro só acontece no ato de conhecer que a ciência é um processo histórico da retificação do saber anterior, um reaprender a pensar como reforma da razão. Uma reforma do intelecto que alcança a formação na maturidade, pois “é preciso formar a razão da mesma maneira que é preciso formar a experiência” (BACHELARD, 2000, p. 147).

Nesta perspectiva complexa, para conquistar uma aprendizagem é preciso errar já que “não existe verdade primeira. Só existem erros primeiros. (...) A primeira e mais essencial função da atividade do sujeito é errar. Quanto mais complexo for seu erro, mais rica será sua experiência” (BACHELARD, 2008, p. 79). Aqui, a experiência é justamente o processo oscilatório de pensar e perceber o processo de estar pensando. Pela qual podemos compreender que pensar diferente é o mesmo que refazer-se, tornar-se o que se é a partir de nosso devir.

Perante a reflexão até aqui relatada, não como quantidade e nem evolução, mas como processo de se colocar em movimento, de se perceber aderido à dinâmica de um corpo no mundo que enquanto pensa, sonha, sente, encontra uma atitude filosófica capaz de sair das imagens primeiras, abolir o pensamento usual, o pensamento sem esforços para acoplar o poder da ação racionalista ao poder da ação criadora, ao poder da ação poética. Ao extrapolar o real podemos imaginar, mas para imaginar precisamos do real, Assim, diante do encontro entre ciência e *poiésis*¹¹, compreendemos com Bachelard que

¹¹ Ação humana que diz respeito à produção de sentidos, da produção do próprio viver inseparável da linguagem, cocriadora do universo e de si próprio.

a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. O homem é um homem na proporção em que é um super-homem (BACHELARD, 1998, p. 17-18).

Por nossos devaneios, podemos “deformar” as imagens fornecidas pela percepção e, nessa ultrapassagem da realidade, podemos nos liberar das imagens primeiras. Ultrapassar e enxergar para além do real torna o humano, em sua experiência de abertura à novidade, ao devir não fixado, portanto um ser em devir, já que “toda expressão desfixa. No reino da imaginação, mal uma expressão é enunciada e o ser tem necessidade de outra expressão, o ser deve ser o ser de outra expressão” (BACHELARD, 1993, p. 218).

Na necessidade de enunciar sempre outra expressão, cabe observar que a noção bachelardiana de imaginação atrela-se ao poder poético de fazer ser o que não é, de poder transformar as coisas ao dar-lhe existência poética, negando a influente tradição racionalista e mesmo empirista que sempre abordou a imaginação como imagem emergente de comparações e associações, como cópia do real percebido. Porém, na fenomenologia bachelardiana, a imagem “advém da correspondência, aproximações de realidades separadas, e quanto mais essas realidades aproximadas forem distantes do sentido habitual, mais intenso seu poder de realidade poética” (RICHTER, 2006, p. 251).

O afastamento de Bachelard de uma poderosa tradição racionalista ajuda a romper com a cultura de uma imaginação como subproduto do real, como mero reflexo ou reação, descomprometida com uma vontade, desordenada, livre de qualquer amarra com o mundo. A imaginação, diferente do que declara o senso comum, se instrui – tanto na ciência, quanto na poesia. Não se pode imaginar o que se quer, “a imaginação exige viver um animismo (dramatizar) ao encontrar nas coisas respostas às violências (agressões da inteligência) intencionais, dando ao trabalhador a iniciativa da provocação” (RICHTER, 2006, p. 251).

A escrita e o pensamento fenomenológico do filósofo podem ser uma fuga de um tempo representativo e alinhavado, evocando sua substituição por um tempo de apetite pelo mundo, pela escrita, pela filosofia e pela imaginação poética.

O humano inicialmente constitui-se neste mundo de imagens, de **valoração**, sem aspirar representá-lo, porém vivendo com todo apetite em conquistá-lo. A inexperiência e a seriedade de suas primeiras investigações no mundo estabelecem

outra relação com o espaço e com o tempo. Trata-se de olhar as margens e, com este olhar, instigar uma produção de sentidos próprios, pois as imagens não pertencem à percepção, e sim ao inusitado, ao estado de admiração¹².

O que necessito neste vivido é não me impregnar de entusiasmos primeiros, mas uma empiria do vivido, da fenomenologia, que se constitui singularmente e coletivamente. Para Bachelard (1996), o empirismo é do sensível. Ao descrever algo, descrevo o que posso ver, que pode ser um equívoco inicial pois “a primeira experiência ou, para ser mais exato, a observação primeira, é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica” (BACHELARD, 1996, p.25). Não desejo realizar, muito menos ficar envolvida na observação primeira, num pensamento empírico que assume um sistema de convenções pré-estabelecidas por mim, o que pode ser uma generalização na pesquisa educacional. Procurei superar obstáculos que não serão da ciência, mas da ação e do esforço de educar o pensamento.

Para Bachelard (1996), transcender o empirismo imediato, exige o racionalismo. A atitude do pesquisador não se contenta com justaposições empiristas sobre os objetos. As experiências não são arranjadas no vácuo teórico, mas na efetivação teórica por primazia. O pesquisador aproxima-se do seu estudo, não exclusivamente por métodos fundamentados nos sentidos, mas o aborda através da teoria, da abstração do pensamento, mediado pela razão. Carvalho (2010, p.119), recomenda “mais do que nunca, *urge romper com a ideia de que a experiência comum possa ser origem racional da experiência científica*, conceito contra o qual pressiona a epistemologia bachelardiana, desde suas primeiras obras”.

Com este modo de pensar e propor uma epistemologia, para Bachelard (1996), basta descrever uma experiência primeira para se ficar arrebatado e não perceber o perigo de seguir as generalidades de primeira vista. Consiste no momento de notarmos o pensamento empírico num balanço repleto de atribulações e de conflitos, que acaba em desarticulação. É conveniente que o pensamento abandone o empirismo imediato. Pois

O espírito constituído em sistema pode então voltar à experiência com ideias barrocas mas agressivas, questionadoras, com uma espécie de ironia metafísica bem perceptível dos jovens pesquisadores, tão seguros de si, tão prontos a observar o real em função de suas teorias. Da observação ao

¹² Bachelard (2009, p. 113 e 182) nos provoca afirmando que é necessário primeiro admirar para depois compreender.

sistema, passa-se assim de olhos deslumbrados a olhos fechados (BACHELARD, 1996, p.25).

Olhos fechados por uma empiria imediata de uma jovem pesquisadora, segura da sua experiência primeira. Que ironia! Que cuidado preciso ter! Digo o que não quero, é fácil para quem é seguro de si. Difícil é escrever uma pesquisa agressiva, questionadora, irônica, não sei bem se consigo. Tenho dúvidas e estas me custam uma escrita que vai e volta, em ação de pensar escrevendo. Tenho algumas pistas talvez de como não fechar os olhos: escrevendo, lendo e vivendo a pesquisa com as imagens.

Deste modo, a fenomenologia bachelardiana me tira o tapete, me faz buscar uma abstração do que venho estudando e escrevendo, retifica-me constantemente, numa conquista que não é uniforme. Bachelard (1996) afirma que a abstração torna o espírito mais leve e dinâmico. Ventila o espírito. Assim faz pensar e sonhar, uma criação e invenção.

O racionalismo que vai além das primeiras aparências, rompe com hábitos de pensamento, rompe com a própria escrita, pois pulveriza nossos argumentos. Para o filósofo, pensar é retificar, é conquistar, é aprender. Deste modo, afirma que, quando o erro se manifesta, o pensamento desperta. É preciso abandonar uma experiência primeira e, com a fenomenologia, ver além, o que mais há para se dizer do se está vendo, sentindo.

Deste modo, Bachelard (1996) explicita que o instinto formativo, que pode ser compreendido como fenomenologia, é diferente do instinto conservativo, que é considerado a experiência primeira e que é preciso persistir e buscar na educação por instinto formativo, do vivido.

O instinto *formativo* é tão persistente em alguns pensadores, que essa pilhéria não deve surpreender. Mas, o instinto formativo acaba por ceder a vez ao instinto *conservativo*. Chega o momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz, em que gosta mais de respostas do que de perguntas. O instinto conservativo passa então a dominar, e cessa o crescimento espiritual (BACHELARD, 1996, p.19).

Permanecer e buscar uma persistência, envolver-se com interrogações e não com respostas, exige uma empiria da dúvida a partir da descrição densa, da interpretação e da projeção. Num instinto formativo que retifica, que faz pensar diferentemente o mesmo, refazendo-se, tornando-se. E, para Bachelard (1996), é pelo erro que se retifica, pois conhecer é projetar algumas sombras. O real é sempre o que

se deveria ter pensado, deste modo “o pensamento empírico torna-se claro depois, quando o conjunto de argumentos fica estabelecido. Ao retomar um passado cheio de erros, encontra-se a verdade num autêntico arrependimento intelectual (BACHELARD, 1996, p.17).

Empiria da sombra, do que não é, do que ainda posso ver, sentir, pensar, que ultrapassa “Hábitos intelectuais que foram úteis e sadios, com o tempo podem entravar a pesquisa” (BACHELARD, 1996, p.19). Porém, os hábitos são fortes. A escrita é um hábito, é reflexão, exige abstração. Escrever é a força de um traço, de um pensamento que se faz em ação. A palavra escrita é emocionada, criadora, muitas vezes um devaneio, um devir de arrependimento intelectual.

2.2 Docência na educação infantil: o que há para pensar?

Educar é conversar com desconhecidos, sim. Mas em que língua?
SKLIAR (2014, p.204)

Quando me foi sugerido que realizasse uma empiria para sustentar uma escrita, uma vivência com as crianças na creche, fiquei pensando como isso poderia ser realizado, em que língua poderia conversar com os conhecidos e desconhecidos. Ponderei várias possibilidades, desde uma intervenção diretamente com as crianças e o barro até a proposta de efetivamente não realizar uma empiria.

Durante a pesquisa o que me angustiou ou bateu, nas palavras do poeta Manoel de Barros "*Bateu, bateu, não bateu, esquece*", foram as imagens das crianças com o barro, imagens¹³ como valores e qualidades que apelam para a minha sensibilidade. Fui entender, ao escrever e lendo Gaston Bachelard (2009), que as imagens provocam em mim admiração e devaneios voltados à minha infância,

Parece que o devaneio melancólico não passa de uma abertura de devaneio. Porém, é um devaneio tão consolador que uma felicidade de sonhar nos anima... Escrevendo sobre as lembranças da infância, o poeta nos fala da importância vital da obrigação de escrever. Na lenta escritura, as lembranças da infância se acalmam, respiram. A paz da vida da infância recompensa o escritor (BACHELARD, 2009, p.129).

Tudo isso demorou certo tempo para preencher as lacunas do que vinha tentando compreender. Retorno ao projeto, às falas e aos pareceres da banca de

¹³ Nessa pesquisa, quando escrevo ou mostro, a imagem assume sempre o sentido de valores e qualidades, e não o sentido de imagem mental, visual ou figurativa.

qualificação. Começo a perceber que já estava em empiria, pois já convivo com as crianças, com as professoras e as famílias – sou professora, sou pesquisadora. Entendi que minha pesquisa já está no vivido.

Convivo com as crianças e professoras, em especial com os registros fotográficos do cotidiano da escola e as falas das professoras em relação às crianças. Como faço parte da equipe diretiva da escola, estou envolvida com os projetos das turmas, mas particularmente com as crianças de 1 a 2 anos, uma vez que olhamos e discutimos com as professoras as fotos que são escolhidas para serem inseridas no portfólio individual da criança. Da *fala* das professoras, tivemos um relato na escola (março 2015) referente aos projetos e o modo como cada turma estava se organizando e pensando nas suas intencionalidades. As turmas de nível 2 (1 a 2 anos), logo destacaram que gostariam de organizar um trabalho voltado aos elementos da natureza, como água, terra, argila, vento, pedras, pois acreditam que seria importante crianças pequenas estarem em interação com a natureza.

Neste ponto, a pesquisa já foi se constituindo. As professoras começaram seu projeto, envolvendo sempre as materialidades, buscavam estar no pátio da escola, exploravam a terra, a água e a argila, e também as tintas comestíveis ou não. Muitas questões foram organizadas intencionalmente pelas professoras com as crianças, especialmente com a terra e a água. Com tudo isso acontecendo, acabaram organizando um minhocário com ajuda da direção e das famílias. Também tinham uma minhoca de pano na sala.



Imagem 1 Olhando o minhocário



Imagem 2 Mexendo na terra

As crianças olhando o minhocário com as professoras. Tocando as minhocas e observando o espaço.

Deste modo, o que fiz na pesquisa foi permanecer com o grupo de crianças e professoras alguns momentos de modo intencional e planejado com as professoras, em especial quando as crianças estavam brincando com a argila, água, barro ou a terra. Outros foram acontecendo durante o processo de estar na escola. A pesquisa narra com as imagens¹⁴ o vivido da docência com as crianças pequenas e conceitualmente um modo de *escutar* a infância a partir das lentes filosóficas de Bachelard e Arendt.

A escola sobre a qual escrevo e narro é pública, está situada no interior do estado, no pequeno município de Mato Leitão (RS), que tem em torno de 4.600 habitantes, sendo que a sua grande maioria reside no interior do município. As crianças que frequentam a escola são 60% da cidade e bairros e 40% do interior, cujos pais trabalham na lavoura, no centro ou em cidades vizinhas, mas residem no interior¹⁵.



Figura 3 Município de Mato Leitão

Fonte: <http://www.matoleitao-rs.com.br/>

¹⁴ As imagens fotográficas foram tiradas por mim e outras pelas próprias professoras em momentos distintos. Na escola, tiram-se muitas fotos das crianças para compor o portfólio de cada uma.

¹⁵ Os dados que apresento foram retirados da Proposta Político-Pedagógica da escola, de 2015, a qual ainda está em elaboração.

O educandário tem 173 crianças matriculadas e é a única escola de educação infantil do município. Estas são divididas em turmas conforme a faixa etária, atende 100% das crianças de 4 a 6 anos e em torno de 80% na faixa etária de 0 a 3 anos. Apresento estes números e dados por saber que não é a realidade na maioria dos municípios¹⁶.

A escola tem uma história diferenciada em relação à formação continuada dos profissionais na escola. Na carga horária dos professores e monitores já consta 2 h/s para reuniões e formação continuada que acontecem sempre nas segundas-feiras à noite. Os professores contam também com horas atividades, nestes momentos as crianças têm oficinas com outros profissionais da escola (arte e contação de histórias).

Na formação continuada dos professores e monitores, a escola participa do Projeto Civitas desde 2011, que formalmente é um projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC), voltado à busca de práticas pedagógicas em que as crianças se tornem autoras de suas aprendizagens e que tenham oportunidades de aprender através da imaginação. É um projeto de formação de professores no qual existe um convênio firmado entre a prefeitura municipal e a universidade. Quinzenalmente o grupo de professores¹⁷ se encontra para estudar, conversar e pensar. A formadora Paloma Silveira, que é também pesquisadora do Lelic, descreve a formação como momento de pensarmos juntos o vivido¹⁸ e

O que fazemos enquanto grupo de estudos e formação, enquanto grupo de professores e professoras aprendizes? Por que estamos juntos em nossas ações pela escola, pela educação das crianças? Provavelmente a resposta não tenha uma única direção, mas penso que estamos juntos neste trabalho porque nos possibilita alcançar uma potência maior de criação. É isto que um olhar para o que passou faz perceber e que o vivido neste instante reafirma. Quando criamos, enredados neste coletivo pensante, percebemos que não estamos sozinhos, que a presença do outro é tão fundamental neste processo quanto a minha, que não posso ficar à margem, não posso me abster (SILVEIRA, 2014, p.26).

¹⁶ É um dado importante, pois a comunidade é muito envolvida com a escola.

¹⁷ Quando refere-se a professores, fala-se em professoras/es, atendentes, monitores e estagiários.

¹⁸ Livro *Imaginar e aprender na educação infantil: Projeto Civitas*. Os textos que compõem este livro são resultado de trabalhos realizados em salas da educação infantil, com foco na criação e na imaginação, durante todo o ano de 2012. É também resultado de uma parceria na formação continuada de professores, envolvendo a UFRGS e o município de Mato Leitão, para execução do Projeto Civitas. Cada página deste livro fala das crianças, de personagens imaginários, das professoras, de suas indagações, fantasias e ousadias. Tive a oportunidade de acompanhar estes trabalhos e estas professoras, mais do que na posição de formadora de professores. Considero-me na posição de parceira de um projeto que deseja uma escola vibrante, aberta ao aprender, ao novo, à criação e ao fantástico (Paloma Dias Silveira).

Esta formação que tem por princípios a escuta e o diálogo permanente com o outro. Durante os encontros, os professores conversam sobre algumas vivências da escola e também questões pessoais, da vida. Lemos textos, estudamos e realizamos muitas reflexões. Nos encontros, a professora formadora permanece sempre atenta aos relatos, compartilha e orienta as dúvidas, anseios, constituindo um espaço para o pensar e o criar coletivamente, sendo que esta escuta sempre é tratada de um modo ético¹⁹.

Para sintetizar as vivências com as crianças, o Projeto Civitas a cada ano organiza um Seminário no qual os professores compartilham seus projetos e trabalhos. Excepcionalmente, no ano de 2015, ocorreram dois seminários. O primeiro aconteceu na UFRGS (07/10) e nele os professores da escola apresentaram seus projetos aos pesquisadores do Lelic e para algumas turmas da Pedagogia da UFRGS. O segundo (23/11) foi no próprio município, em Mato Leitão, para toda a comunidade e profissionais da escola.



Imagem 4 Brincando com terra e água

“Foram dias de angústia, medos e incertezas. Como e o que propor as crianças que sabíamos, eram tão pequenas, mas com muitas potencialidades e curiosidades? Foi então que, num certo dia, a água e a terra despertaram o interesse delas e cativou a todos com alegria. Apostamos num projeto em que envolvesse diretamente os elementos da natureza nas suas mais variadas formas e com a capacidades das nossas pequenas, grandes crianças, que além de explorar e se encantar com tudo, ensinam a nós, educadores que é possível sim, encantar-se e ser feliz com esse mundo que é parte de nós e ao qual pertencemos”²⁰.

¹⁹ Questões e fala das professoras trazidas durante as formações e registrados no livro *Imaginar e aprender na educação infantil: Projeto Civitas*.

²⁰ Escrita realizada pelas professoras e apresentada no Seminário Civitas. A escrita está relacionada ao início do ano quando ainda não sabiam que projeto constituírem com o grupo. A imagem é do transcrito do projeto.

Deste modo, a pesquisa começou a se constituir no já acontecendo, no já vivido da escola, na intencionalidade das professoras que pode ser percebido também no seminário. O que fiz na pesquisa, foi viver junto com as professoras e crianças estes momentos relatados no seminário e deixar que as imagens fotográficas me levassem a caminhos trilhados, sinuosos e, às vezes, até sem rumo. Compreendi que já estava no devir da pesquisa. Sempre estive. A infância sempre foi meu foco de estudo²¹. Como integrante da equipe diretiva da escola²², acabo interferindo na turma, a partir das conversas que tenho com as professoras, na formação, nas reuniões, no planejamento, nos corredores e pátio da escola.

A escola de educação infantil pesquisada constitui um mundo que se abre em incontáveis direções, sem que haja um caminho correto e verdadeiro. Que compartilhe entre adultos e crianças vivências do corpo em linguagem no mundo. De tal modo que juntos possamos interrogar uma docência que considera a emergência de ações educativas da experiência dinâmica de um pensamento, aprendendo a sonhar e, de sonhos, aprendendo a pensar.

Docência que dúvida de certezas utilitaristas como modo de buscar outras formas de questionar a escola. Foi o que a educadora Therezita da escola *Te-Arte*, fez ao questionar a visão de ensino na infância ao afirmar de modo irônico a função da escola infantil na vida da criança como mera preparação escolar:

Se está na escola, não seria bom que já fosse apresentada a conteúdos que preparassem para a vida de estudante e até para a vida profissional? Com nossa visão utilitarista, pensamos que a escola é um lugar de ensino e aprendizagem – o tempo não pode ser “desperdiçado” com brincadeiras. Para brincar, existe a hora do recreio (BUITONI, 2006, p.43).

Responderia à ironia de Therezita que a criança não precisa ser preparada para o futuro ou para a vida, ela já está vivendo. A escola pode ser a vida, ela é vida. Uma vida entre gerações, no qual emergem os começos dos fazeres já iniciados. As crianças entram num mundo que já iniciou e neste também participam como novos. Momento também da intensidade de aprender a imaginar, das crianças criarem suas

²¹ Sou formada em Pedagogia - Educação Infantil, então já busquei esta especificidade nos finais da década de 90, hoje curso extinto. Sempre estive muito presente com as crianças durante minha vida acadêmica e profissional. Sou professora de crianças pequenas desde 1997, neste período histórico ainda era considerado apenas da assistência social e não fazia parte da educação.

²² Faço parte do quadro de profissionais da escola desde 2007. Já fui professora de turma, diretora e atualmente faço parte da equipe diretiva.

reservas de entusiasmos, de experimentarem suas forças dinâmicas com a resistência do mundo.

O que fiz durante a pesquisa, foi perseguir argumentos que, no viver coletivo com crianças e adultos, pudessem sustentar uma escrita e compartilhar reflexões de onde estou. Ao ler e escrever, ao estar com as crianças e sonhar-pensar as imagens, encontro-me na tênue experiência da metamorfose: transformação e permanência. Permanecendo na temporalidade da linguagem, entre conceito e imagem.



3 FAZERES COM BARRO: conversas com Bachelard e Arendt

*Bolinhos de terras claras retiradas à sombra
do pé de manga e decorados com
flores do quintal da vizinha
MEIRELLES (2014, p.45)*

Receita da cozinha do brincar, imagem de uma infância vivida no mundo. Brincar que me ensinou a encontrar minha própria sina, pois, “Cresci brincando no chão, entre formigas” (BARROS, 2003), com a água, na chuva, fazendo barro. A disponibilidade de me pôr a escrever nos princípios da argila, da terra, da água e do barro colocou-me num embate de procurar saber afinal como pensar estas materialidades na pesquisa e como atravessam a infância e a imaginação poética.

Tentei perseguir os conceitos dos termos barro, argila, terra, água em publicações que abordassem a relação entre infância, educação e barro. Não fui muito feliz na busca pois, quando os encontrava, se detinham para discorrer técnicas de construção, químicas ou processos de cerâmica e, principalmente, para sugerir ou explicar como fazer uma peça de argila. Apesar das poucas referências ao tema do barro ou argila na educação, foi possível realizar algumas sistematizações com químicos e ceramistas, o que revelou-se importante para compreender os conceitos e suas articulações com os fazeres da argila, da terra, da água e do barro na educação de bebês e crianças pequenas na creche.

Precisei pesquisar para compreender a matéria argila, pois além de constituir um dos elementos mais antigos da humanidade, sua plasticidade conserva a forma modelada. A terra é o que nos acolhe, nos dá sustento e firmeza para viver. A água nos faz sentir a turbulência e a tranquilidade, tempera outros elementos, mata a nossa sede. Já o barro, junção de outras materialidades, me põe a brincar, as mãos dançam com a terra e a água. Concluo a discussão com a abordagem da ficção, a partir do Mito do cuidado, para destacar o humano que se constitui no fazer, na ação de modelar como como *ingere*. O Mito do Cuidado permite compreendermos a humanidade em sua potência ficcional, como corporalidade ficcional pois inseparável do mundo que é capaz de transformar e reificar.

Encontrei questões pertinentes para esta pesquisa, não pela busca de respostas e nem pela pergunta “o que é?”, mas pela interrogação “como é?”. Neste “*como*” está implícito o interesse em compreender que os fazeres pertencem à força tensiva na existência do vivido, no qual o corpo está em ato no mundo, corpo que mergulha nas provocações da materialidade. Fazeres no qual o corpo em ação se

coloca em devaneios operantes²³ no mundo. As relações entre educação, infância, imaginação e os fazeres com a terra, o barro, a água, a argila foram intermediadas pela interlocução entre Gaston Bachelard e Hannah Arendt, para pensar nossa mundanidade e pluralidade. Dois fenomenólogos que não apontam respostas, não oferecem explicações, apenas estabelecem comigo uma conversa e me entendem quando escrevo, referente ao que não é evidente e seguro

Es una seguridad grande, como saber que la tierra gira, el sol nace o las estaciones del año se suceden. Tú eres bueno como los árboles son árboles o la lluvia es lluvia. No es necesario reflexionar sobre eso, porque nadie reflexiona sobre lo que es evidente. Vivir es muy fácil, porque mido a partir de ti el norte y el sur. Basta que existas para que los meridianos se ordenen y los océanos se desborden (Gersão, 2003, p.27 apud Bárcena, 2006, p.140).

Compreender que árvores são árvores, que a chuva é chuva, enfim compreender que viver é muito fácil é tentar nas próximas linhas permanecer entre o conceitual exigido pela pesquisa, mas é também alimentar o desejo de saber. Desejo saber, não apenas por instruções ou cumprimento das tarefas acadêmicas, mas especialmente pelo envolvimento com o tema da imaginação poética. Quero me deixar pertencer à argila, ser acolhida pela terra, nela mergulhar com a água e fazer o que o barro quer.

3.1 Argila: suor e pertencimento

Com o suor do meu corpo diluo-me dentro da Terra. Através das sensações vou emergindo numa forma. E deixo que o Fogo cristalize uma imagem!
NAKANO (1989, p. 35)

Começo escrevendo categoricamente que a argila é um elemento quase isento de toxicidade, não identificando complicações sistemáticas com a saúde e o meio ambiente. Seu aproveitamento é imenso na sociedade atual, sendo componente relevante na confecção de papel, tinta, produtos da cerâmica e na área de farmácia. O químico Aécio Chagas (1996) aborda a argila como essências da terra, da beleza e da utilidade ao destacar que

Por *essência* entendemos aquilo que é *essencial, indispensável, mais valioso*; aquilo que é possível extrair de alguma coisa, refletindo o *âmago*

²³ Cfe. Richter (2005, p. 145, nota 188), “No conjunto de sua obra, Bachelard distinguiu diversos tipos de devaneio: o devaneio poético, os devaneios materiais, o devaneio dinâmico, o devaneio cósmico, o devaneio operante, os devaneios da vontade, devaneios da infância. Diferentes devaneios que podem combinar-se, acrescentar-se e misturar-se. Bachelard passa seguidamente de um a outro pois todos promovem a abertura – ou estado de alma nascente – para uma feliz adesão ao mundo”.

desta coisa, como a *essência das flores* que, destiladas, nos mostram a beleza que não vemos através dos olhos. Por isso consideramos as argilas como as *essências da terra*, o que há de mais valioso nela, pois, quando as extraímos, podemos também produzir a beleza da porcelana e a utilidade do tijolo (CHAGAS, 1996, p. 6).

A argila como valor da terra é o que há de mais valioso na utilidade para a química e na beleza para a cerâmica. Neste quesito, o Prof. Milton Formoso (2015) ressalta que a importância e significação dos estudos de argilas e argilominerais é muito grande para a comunidade científica brasileira, tendo em vista o fato de o Brasil possuir mais de 65% de seu território com coberturas de natureza laterítica e também possuir importantes jazidas originadas da alteração intempérica. Em resumo, o campo de aplicações e usos das argilas é muito amplo e, possivelmente, não tenha sido ainda completamente abordada pela comunidade científica. Visto sua importância tecnológica e industrial, a criação do Grupo Brasileiro de Argilas (GBA) torna-se, portanto, estratégica para os estudos.

La arcilla es una de las más antiguas y útiles de las materias primas a nuestro alcance...La arcilla procede de las rocas ígneas de granito que la naturaliza rompe por medio de la erosión. Las partículas se empequeñecen gradualmente hasta que las alteraciones físicas y químicas que darán lugar a la arcilla empiezan a afectarlas. El proceso, muy lento, dura millones de años. Los lechos de arcilla se encuentran en casi todos los terrenos a unos cuantos metros de la superficie, pero no todos son útiles para el ceramista (COOPER, 1978, p.4-5).

Este processo histórico da humanidade com a argila, faz da cerâmica o material artificial mais antigo produzido pelos humanos. Do grego *kéramos*, significa "terra queimada" ou "argila queimada", é um material de grande resistência, repetidamente descoberto em escavações arqueológicas. Pesquisas assinalam que a cerâmica é produzida há cerca de 10-15 mil anos. Para o ceramista Chavarria (1999),

A modelagem com argila é, com toda a certeza, um dos processos técnicos mais antigos. A utilização deste material na execução de recipientes remonta aos princípios da humanidade. Não é difícil imaginarmos os nossos antepassados pré-históricos a observarem a pegada de um animal impressa no barro, ou até mesmo a sua própria pegada (...). Baixar-se e imprimir a sua mão pode ter sido o segundo gesto, e daí a utilizar aquele material, que com tanta abundância encontrava nas margens dos rios e lagos onde acampava, a continuação lógica (CHAVARRIA, 1999, p.5).

A impressão da mão na argila. Uma ação que levou a humanidade a uma outra *techné*. Agora além do homem procurar abrigo e sair das cavernas em busca da produção de alimentos, também notou que careceria de vasilhas para armazenar

água, alimentos colhidos e sementes para a safra seguinte. O humano sairia da sua condição de labor, para uma condição de fabricação, no entendimento de Arendt (2014), uma busca de pertencimento no mundo e não mais apenas de sobrevivência, duas esferas ainda na vida privada. As marcas que foram encontradas na argila admitem pistas sobre civilizações e culturas que viveram milhares de anos antes da Era Cristã. Já que a argila é de uma intensa plasticidade, junta e separa, deste modo

ao modelar a argila úmida, a sua plasticidade permiti-lhe conservar a forma que lhe foi dada. Há uma relação estreita entre a estrutura laminar e as partículas de argila e água, pois sem esta não existiria a plasticidade, já que estas partículas não poderiam deslizar uma sobre as outras (CHAVARRIA, 1999, p.6).

A cerâmica é produzida a partir da argila, que se torna muito plástica e acessível para moldar quando umedecida. Depois de moldada, é exposta à secagem para remover a grande parte da água: a peça é submetida a altas temperaturas (em torno de 1.000° C), o que lhe atribui rigidez e resistência. Por estas características, a cerâmica é explorada na construção de casas, utensílios domésticos e armazenamento de alimentos.

Ao mesmo tempo, é possível observar que a cerâmica pode ser uma atividade artística e industrial. A cerâmica e os estudos relacionados com a ciência dos materiais, concedeu ao humano o aperfeiçoamento de novas tecnologias e refinamento das existentes nas mais distintas áreas, como aeroespacial, eletrônica, nuclear e muitas outras que demandaram materiais com qualidade exclusivamente elevada. Tais materiais²⁴ incidiram e foram amplificados a partir de matérias-primas sintéticas de altíssima pureza e por meio de processos rigorosamente controlados. Sobretudo na utilização da tecnologia de ponta, mais especificamente na fabricação de componentes de foguetes espaciais, devido à sua durabilidade²⁵. Cabe destacar que

Es más que probable que nuestros antepassados usaran em primer lugar la arcilla com otros fines que el de fabricar recipientes. La emplearon como

²⁴ Estes produtos, que podem apresentar os mais diferentes formatos, são fabricados pelo chamado segmento cerâmico de alta tecnologia ou cerâmica avançada. São classificados, de acordo com suas funções, em: eletroeletrônicos, magnéticos, ópticos, químicos, térmicos, mecânicos, biológicos e nucleares. Alguns exemplos: naves espaciais, satélites, usinas nucleares, materiais para implantes em seres humanos, aparelhos de som e de vídeo, suporte de catalisadores para automóveis, sensores (umidade, gases e outros), ferramentas de corte, brinquedos e entre outros (<http://www.anfacer.org.br/site/default.aspx?idConteudo=157&n=Hist%C3%B3ria-da-Cer%C3%A2mica>).

²⁵ <http://www.anfacer.org.br/site/default.aspx?idConteudo=157&n=Hist%C3%B3ria-da-Cer%C3%A2mica>

pigmento em las pinturas rupestres y para construir refúgios. También la modelaron para producir pequenas figurativas votivas associadas com los ritos de fertilidade y las creencias religiosas; estos objetos desempeñaban funciones superiores e las simplemente decorativas (COOPER, 1978, p.7).

É possível, então, afirmar que esta materialidade nos pertence com certa intimidade ao revelar nossa história como devires que estão se constituindo humanos. Com a argila, pelo seu modo plástico, fomos deixando marcas, vestígios do que fizemos e o modo como pensamos. A nossa condição humana da obra ou fabricação (ARENDRT, 2014) deixou uma marca durável que hoje ainda pode ser resgatada em pesquisas, pois produz um artifício que nos permite pertencer ao mundo. A filósofa alerta-nos que, ao transformar o *homo faber* em um fabricante de utensílios de trabalho para o consumo (*animal laborans*), faz com que os homens aniquilem os objetos que compõem o mundo e, por conseguinte, também arrasem o próprio mundo. Pois o humano não encontra mais sentido em manter o mundo. A condição primordial para o mundo comum é o mundo de coisas fabricadas pelos humanos. Fabricações que não visam a funcionalidade apenas do consumo, mas que visam produzir o artifício humano que acolhe a ação e a intenção de habitar um mundo de coisas com sentido.



Imagem 5 Amassando a argila



Imagem 6 Blocos de argila

A argila se revela a criança com toda a sua resistência, mas a criança, seu corpo sabe que precisa insistir com a massa. Precisa jogar: é tenso!

A argila é uma das materialidades que nos põe em devaneio pela permanência no mundo. As crianças, como a epígrafe “Com o suor do meu corpo diluo-me dentro da Terra. Através das sensações vou emergindo numa forma. E deixo que o Fogo cristalize uma imagem!” (NAKANO, 1989, p. 35), se diluem com a terra, não para fazer uma forma cerâmica, mas para insistir com a massa como pertencimento ao mundo. Para as crianças não tem eu e o mundo, tem eu *no* mundo, eu com os outros, eu e o suor, eu e a argila, enfim tem um mundo que vivo, que sinto, que cheiro, que procuro nas resistências me fazer mais eu no encontro com o mundo. Somos *do* mundo!

3.2 Terra: abrigo e acolhimento

Diante de si e sem continente que lhe dê abrigo, o homem contemporâneo é, em diversos sentidos, o sem-terra
UNGER (2001, p.55)

Sou um abrigado na Terra! Um ser no mundo. E com o artifício humano, encontro-me nos emaranhados da mundanidade do mundo, com durabilidade e estabilidade. Para Arendt (2014), a existência do humano como humano não está afirmada pelos ciclos que se repetem da natureza; ele deve fazer aparecer aquilo que não existia por si mesmo, necessita fabricar artifícios para que a humanidade possa abrigar-se no mundo humano comum.

O que dizer então da materialidade que nos abriga, que é tão mundana, que nos sustenta, que nos alimenta, que nos dá firmeza e que, no cotidiano de nossas ações, não nos damos conta da sua imensurável significação no nosso viver? Pisamos sobre ela, mas não a sentimos. O químico Aécio Chagas já afirmava que

Uma parte importante da Natureza à qual não costumamos dar muita atenção é o *solo*, a terra que pisamos. Isso acontece principalmente com os habitantes das cidades, onde o solo é todo recoberto pelas construções, calçadas, ruas pavimentadas etc. o solo é tão importante para nós como a água que bebemos ou o ar que respiramos (CHAGAS, 1996, p.4).

Talvez o trabalhador, que necessita da terra para seu sustento se dê conta da importância deste elemento para a humanidade. A criança, ao explorar este elemento primordial, provavelmente não entenda o significado da relação dos humanos com a terra, mas em suas interações lúdicas, nas relações que constituem no encontro com

a terra poderá aprender a valorar e constituir imagens, aprender a respirar como a Terra, pois “Seria pouco dizer: a Terra respira como o homem. Seria preciso dizer: Gothe respira como a Terra respira” (BACHELARD, 2009, p.173).

Numa troca de respirações com a Terra, circularidade durante o percurso da pesquisa, me dei conta de que tive a oportunidade de viver muitas experiências na infância com a terra, mas refletir o valor da relação entre a terra e o humano é ainda um desafio. Nesse sentido, persegui uma reflexão filosófica e terrena com Nancy Mangabeira Unger (2001) em questões importantes do humano, da terra e o recado do mundo (do rio²⁶) para a humanidade.

Nós chamamos este chão de terra. O que esta palavra diz não deve ser associado com uma massa de matéria depositada em algum lugar, ou como idéia meramente astronômica do planeta (...). Uma idéia meramente astronômica do planeta Terra e uma idéia da terra como uma massa distribuída em algum lugar não dizem o que a terra é. A terra é o lugar onde tudo surge, tudo que cresce, volta a encontrar abrigo (“The origin of the work of art, in Heidegger, op. Cit., p.42) (HEIDEGGER apud UNGER, 2001, p.124).

Provavelmente podemos voltar a encontrar o nosso abrigo como humanos na relação que estabelecemos uns com os outros e com a terra, que surge, ressurgue, se movimenta, cresce. O velado da terra para a filósofa Nancy Unger (2001) não pode ser reduzido à idéia, ao pensamento, por ser uma ontofonia, um modo de revelação do ser, que permite múltiplos sentidos que remetem a níveis diversos de experiência, uma condição de novo enraizamento.

As raízes para encontrarmos nosso abrigo estão no poder de confiar no outro, de sermos juntos com o mundo. No entanto, vivemos ancorados nos princípios da modernidade, nos quais a natureza é concebida como um grande reservatório a ser explorado. O conhecimento na modernidade nada tem em comum com a terra, vivendo um desenraizamento com seu abrigo. Vivemos como se não compreendêssemos o sentido da terra, enfim, o nosso sentido de humanidade. Bachelard (1990a, p.195) anuncia “A terra oferece antros, tocas, grutas (...) vontades de escavar, de ir mais profundamente dentro da terra”.

A vontade de escavar, de ir mais profundamente na terra, é se colocar num enraizamento, num sentido de presença com que há de mais profundo e resistente. É evidente que não há possibilidades de aniquilar o que já passou, destruir as

²⁶ No livro *Da foz à nascente o recado do rio* (2001), a autora fala do recado do rio São Francisco.

tecnologias (discursos que não são possíveis considerar) e, muito menos, procurar a essência perdida do humano. Unger (2001), explicita quando vivemos

entre as coisas do mundo tecnológico, mas sem ser dominado por elas, o ser humano pode aceitar o fato de que ainda não sabemos o sentido profundo do momento que atravessamos. A postura de abertura diante deste não-saber, que Heidegger chama de “abertura ao mistério”, e o deixar-ser às coisas oferecem a antevisão de um novo enraizamento (2001, p.129).

Um novo enraizamento poderia estar em não ter apenas um único modo de pensar e de articular os modos de viver e estar-sendo nesta vida. Promover a busca para encontrar uma morada já habitada, um novo chão já pisado, na mesma terra que habitamos, que realizamos uma presença. Saberes que coexistam com o mistério, com o outro, com outros modos de se relacionar com o real, que se ponha a escutar a vida, a terra. Pois, na ação de pesquisar em Ciências Humanas se escreve, se lê, se escuta, se conversa, se estuda e também se pensa e “pensar é ser, é crescer-junto (*concrescere*), é nascer-com (*conascere*)” (UNGER, 2001, p.137). E cresci junto, nasci junto, pensei junto.

3.3 Água: intimidade e mergulho

Ligando o mundo à necessidade do homem, Franz von Baader escrevia: A única prova possível da existência da água, a mais convincente e mais intimamente verdadeira, é a sede
BACHELARD (2009, p.171)

Estou com sede, ligo-me ao mundo como brincante na água que corre pelos devaneios voltados para minha infância, por um estreito caminho, vou junto mudando sua cor, seu modo de correr. Encontro um lugar para ficar e permaneço. Tudo começa a se transformar, o que era água e chão, vira barro comigo.

Modelagem! Sonho de infância, sonho que nos leva de volta a nossa infância! Foi dito frequentemente que a criança reunia todas as possibilidades. Crianças, éramos pintor, modelador, botânico, escultor, arquiteto, caçador, explorador. E o que aconteceu com tudo isso? (BACHELARD, 2013, p.76).

Na possibilidade de reunir os sonhos de infância, a água com tudo isso que aconteceu, permanece nos meus devaneios como elemento que encanta pelos movimentos, pelo turbilhão de pensamentos que nos acontecem. Bachelard (1998, p.9) recorda: “não posso sentar perto de um riacho sem cair num devaneio profundo,

a água anônima sabe de todos os segredos. A mesma lembrança sai de todas as fontes”. Devaneios profundos, devaneios de nossa fonte, de nossa infância.



Imagem 7 Água e terra sobre a mesa

A terra temperada pela água. Movimentos circulares, de corporalidade, dança da mão com a terra mergulhada na água. Movimentos circulares.

O desejo de mergulhar, estabelecendo a água como componente que tempera os outros elementos, que une a terra, já era de especulações e de estudo na antiguidade grega, uma vez que Tales de Mileto,²⁷ teve como tema central de suas reflexões filosóficas a *physis* (do verbo grego *phyein*, gerar), preocupado, deste modo, com a origem (para ele a água), com a gênese de tudo o que existe²⁸. Além da investigação sobre a origem de tudo, Tales também procurou analisar a *estrutura* e a dinâmica do universo, afirmando que a água é a origem de todas as coisas (origem do universo), e mais que a terra *flutua* sobre a água (estrutura do universo), e deste

²⁷ Em grego antigo Θαλῆς ὁ Μιλήσιος, que foi o primeiro filósofo ocidental de que se tem notícia, podemos dizer um marco inicial da filosofia ocidental. De ascendência fenícia, nasceu em Mileto, antiga colônia grega na Ásia Menor, atual Turquia, por volta de 624 ou 625 a.C. e faleceu aproximadamente em 556 ou 558 a.C. (questões discutidas na disciplina Filosofia Antiga I, com professor Sérgio Schaefer no curso de Filosofia – Parfor, 2013).

²⁸ Outro termo grego usado para a gênese de tudo é *arché* (o elemento primeiro, o mais antigo, o que é primordial).

modo afirma que tudo está cheio de deuses, isto é, de forças naturais (movimento do universo).

Tales foi um dos primeiros pensadores a observar mais atentamente os fenômenos da natureza, a *physis* (φύσις). O ponto de partida da teoria especulativa de Tales – bem como de todos os demais filósofos da escola Jônica – foi a constatação da permanente alteração das coisas umas nas outras. No seu discernimento, todas as coisas são uma só coisa fundamental, ou um só princípio (*arché*, ἀρχή).

Aristóteles, na sua obra *Metafísica*, dizia que Tales afirmava que o princípio de todas as coisas é a água. Talvez o filósofo jônico discorreu tal ideia por ter observado que o alimento e as sementes são úmidos, e que também o próprio calor é gerado e alimentado pela umidade. Foi provavelmente com este raciocínio que Tales acreditava que a água era o que originava todas as coisas, assim sendo é o princípio delas.

A água então aqui para o filósofo como elemento primordial, de princípio, de criação. A água para os devaneios é brincante, sem rumo, é aquela que corre, que transforma, que modifica a matéria. É o que Nakano (1989) descreve do barro para afirmar que a água é o que transforma.

No barro temos unido os dois agentes: Terra e Água. As águas simbolizam as energias latentes, as virtualidades. Ele regenera, fertiliza e multiplica as potencialidades da Terra. “As águas simbolizam o reservatório de todas as possibilidades de existência elas precedem toda a forma e suportam toda a criação” (Mircea Eliade). É justamente a água que transforma a rocha em argila e a argila em barro, dando-lhe infinitas possibilidades de receber uma nova ordem (NAKANO, 1989, p.81).

Uma nova ordem, outra possibilidade de reinventar a terra, a argila, o que conduz decididamente a terra às metamorfoses, que resistem e relutam em se decompor, mas é a água com ou sem a ajuda da mão que a faz transformar, modificar. A água rompe barreiras, mas, se surgir a mão, ela caminha e delinea um caminho junto, transforma a matéria e também já não é mais só a água, já é um barro, uma argila. E pode ser mais, uma cerâmica. Já não vemos mais os vestígios úmidos, apenas relembramos na regeneração e na sua energia latente o seu princípio.

3.4 BARRO e MÍMESIS: poder ficcional de FAZER e ser FEITO

*o barro
toma a forma
que você quiser
você nem sabe
estar fazendo apenas
o que o barro quer*
LEMINSKI (1983, p.90)

Com chuva de verão, o barro torna-se maior, mais intenso e quente; na chuva de inverno, torna-se menor, é frio. Brinco, invento, sinto o mundo no encontro entre meu corpo, a terra e a água. Precisei tempo para entender que foi na intensidade desse encontro que tudo começou. Não sei bem se tudo, mas a inquietação que mobiliza a pesquisa teve um lindo começo, uma bela admiração, um devaneio voltado para minha infância, que habita em mim, pois “há devaneios tão profundos, devaneios que nos ajudam a descer tão profundamente em nós mesmos que nos desembaraçam da nossa história” (BACHELARD, 2009, p.93). Caminhando muitas vezes com a chuva e outras vezes depois da chuva nos córregos perto de casa, debaixo das árvores, fazendo barro com os pés, insistindo com a água e a terra, formando uma outra materialidade. Quando o barro não estava dado, era feito sem a chuva, com terra seca e água, e muitas vezes se transformava em alimento.

Desejar conceituar o barro tornou-se impossível, tornou-se poético; pois, mesmo o barro tendo sentidos, quando o tento explicar, ele vai perdendo seu significado. Por que digo isso? Do mesmo modo que tentei entender e aí conceituar a argila e a terra, não consegui fazer isso com o barro, ele me traz as limitações da palavra. Talvez por eu precisar fingir ou por não saber o que ele está fazendo comigo.

No dicionário, aparece como sinônimo da argila, mas não tenho esta compreensão, pois a argila pode sim ser um barro, mas o barro nem sempre é composto por argilas. Quando busquei pelo termo barro, vinha o sobrenome de alguns autores ou ainda do poeta Manoel de Barros. Fazendo pesquisas no oráculo²⁹ apareceu o pássaro João-de-Barro, pelo qual me encanto e busco trazer algum sentido para escrever do barro. Então uso a metáfora do João-de-Barro para iniciar uma escrita com o barro. Não apenas com pretensões de conceituar ou conhecer, mas de fazer sentido ou pensar. Falando deste genioso arquiteto, engenheiro da natureza, apelidado com nome de gente, digo que...

²⁹ Pesquisa no Google.

Existe um pássaro que por construir a sua casinha de barro, com porta de entrada e quarto, ganhou o apelido de João de Barro.

Existe um inseto que também constrói a sua casinha de barro, mas por ser tão pequeno e zangado, de marimbondo pode ser chamado. Já uma espécie de animal indomado, um que se diz super dotado, até parece que é muito invejado, mas de tanto observar os animais no mato, teve a idéia de construir a sua própria casa de barro.

Ah... mas esse tipo eu conheço, construiu prédio de tudo quanto foi jeito, pegou o barro e amassou, cortou, separou e assou, até o barro ficar duro feito cimento.

Mas o que ninguém desconfia, é que houve um dia, diferente de todos os outros dias, em que o homem ao observar a natureza, descobriu esse segredo.

O segredo do barro, que quando amassado, cortado e assado, faz do homem um oleiro, assim como faz de João de Barro um pedreiro³⁰.



De que modo descobrir um segredo tão íntimo e tão comum com nosso modo de tornarmo-nos humanos, na ação, de *fazermo-nos*. Na tentativa de ir pensando e fazendo, o barro fica um pouco neste entre – ele se faz de terra e de água. Na mistura de terra com a água que o barro surge, por isso entendo também que a argila também pode se tornar barro.

Nos meus devaneios voltados para a infância, os odores permanecem em mim, me pertencem vitalmente, numa lembrança de cheiros da terra que são para Bachelard testemunhos da nossa composição com o mundo

Essas lembranças dos odores de passado, nós as reencontramos fechando os olhos. Fechamos os olhos outrora para saborear-lhes a profundidade. Fechamos os olhos, e assim imediatamente nos pusemos a sonhar. E ao sonhar, ao sonhar simplesmente, num devaneio sereno, vamos reencontrá-las. No passado como no presente, um odor amado constitui o centro de uma intimidade. Há memórias que são fiéis a essa intimidade (BACHELARD, 2009, p.132).

³⁰ <http://educandoteka.com.br/do-que-as-coisas-sao-feitas/as-casas-que-sao-feitas-de-barro>

E nestes cheiros que impregnam as estações da infância, reencontro e recorde o cheiro do barro, que é bem diferente da terra separada da água, juntos formam outra materialidade, que se faz com o meu corpo. Com Bachelard (2009, p.204), entendo que “A massa que se modela infunde um doce devaneio nos meus dedos”, devaneios que sentem.

Sinto uma poça de água, me aproximo com os pés e até com as mãos. Nessa junção terra, água e corpo é que o barro se constitui. Talvez assim possamos usar a metáfora do João de barro que junta tudo isso e com a habilidade do seu corpo constrói sua casa, edifica sua natureza construtiva e dotado de inveja que nós humanos o sentimos. Sua técnica é instintiva, a do humano é potência de aprender com o outro, e seja este outro humano ou não, necessitamos do outro para fazer, para aprender e também para tornar-se um fazedor de barro.

Do modo que o barro também é considerado argila, prendo-me a pensar com a ceramista Katsuko Nakaano³¹, que caracteriza seus trabalhos como um fazer, um experimentar as matérias, conferindo importância à gestualidade, “a forma é quase um pretexto para o fazer” (NAKANO, 1989, p.11). Na sua relação com a técnica e com os resultados da cerâmica, a terra e o fogo, menciona que “é preciso fundir-se totalmente com a matéria e deixar que a forma brote dessa unidade, como consequência natural. Assim, o ceramista se transforma no barro que amassa e deixa revelar o homem que é” (NAKANO, 1989, p.28).

Por outro lado, o barro também se manifesta e se expressa com a mão modeladora. Reconheço os obstáculos de estudar a imaginação criadora a partir do encontro entre a materialidade terrestre e infâncias. Por mais que a terra se mostre aos olhos, a mão rompe com o que captura, no mesmo instante mantém a forma da terra e, neste instante de sensualidade, de devaneio, nos colocamos na vontade e no repouso de olhar para o interior da terra, na sua profundidade. Será que é neste ponto que o barro, na relação com o corpo, é uma poética? Está impregnado de revelação, de sentidos e de fazer-se. Descrever o que é do humano, o mais íntimo, uma presença no gesto. Exigi-me uma outra escrita, uma poética, uma escrita amassada com os devaneios do barro. Paro de escrever... “essas horas sem relógio ainda estão em nós” (BACHELARD, 2009, p.125). Como continuar a escrever do que está em mim, de uma

³¹ A ceramista explica que parte de um bloco de argila, fazendo uma perfuração central e abre a massa em vários sentidos até alcançar uma forma. Conservando a textura que naturalmente vai se formando no exterior, trabalhando somente o interior da peça.

presença no mundo, dos gestos da infância no sangue velho? Estou só ao escrever, só eu posso fazer essa escrita, que me é exigente em todos os pontos, acadêmica e poeticamente, pois diz respeito a mim, aos meus devaneios, às crianças com quem hoje convivo, numa produção de sentido. Uma infância reanimada. Uma infância narrada, ficcionada!

3.5 Ficção: inútil pensar, existo

Estou respirando. Para cima e para baixo. Para cima e para baixo. Como é que a ostra nua respira? Se respira não vejo. O que não vejo não existe?
LISPECTOR (1998, p.31)

Não vejo, mas tenho certeza que estou respirando. O que pretendo aqui nesta singela reconfiguração do pensar é mergulhar num mundo desconhecido que existe plenamente e cheio de possibilidades. Não o descobrirei, mas vivo dele. Pois “O que mais me emociona é o que não vejo, contudo existe. A verdade existe em alguma parte: mas inútil pensar. Não a descobrirei e no entanto vivo dela” (LISPECTOR, 1998, p.31).

Vivo na terra que me sustenta, na água que me faz sentir sede, no barro que me faz mais eu. Não descobrirei seus conceitos, mas vivo conhecendo-me de outros modos, uma narrativa no mundo. Busquei uma narrativa mitológica que retratasse da terra ou do barro. Todos que encontrei apontam a origem do humano e isso me impressionou muito e, talvez os limites da abstração, provavelmente, porque os mitos não me permitem explicá-los e colocá-los numa verdade, mas ao vivenciar uma escrita que funda a experiência do pensamento. Sobre a narração de si e de nossa história, Bárcena e Mèlich (2000, p.114) consideram que “Aprender a ser humanos es, así, como aprender a leer y aprender a narrar en un mundo que percebimos como plural y diverso”.

Com os mitos é um pouco isso que vivemos: aprendemos a narrar que somos do mundo, uma emanção no mundo. Um tempo descontínuo, original e ritmado, anterior à consciência, como as crianças chegam ao mundo. E, neste instante de originalidade, apresento o *Mito do Cuidado* para pensar e compreender como o mito se entrelaça com a infância que reforça a história e também a rompe, e os fazeres com o barro, como estes se colocam na permanência, naquilo que permanece, mesmo que o humano deixe de existir.

O *Mito do Cuidado* fala da origem do humano, não como explicação, mas como convocação para pensarmos em brechas de humanidade. O Mito descrito por Rocha (2010, p.7) evidencia em seu trabalho³² a fábula-mito de Higino traduzido do texto original latino:

Cuidado, ao atravessar um rio, viu uma massa de argila, e, mergulhado em seus pensamentos, apanhou-a e começou a modelar uma figura. Enquanto deliberava sobre o que fizera, Júpiter apareceu. Cuidado pediu que ele desse uma alma à figura que modelara e facilmente conseguiu. Como Cuidado quisesse dar o seu próprio nome à figura que modelara, Júpiter o proibiu e ordenou que lhe fosse dado o seu. Enquanto Cuidado e Júpiter discutiam, apareceu Terra, a qual igualmente quis que o seu nome fosse dado, a quem ela dera o corpo. Escolheram Saturno como juiz e este equitativamente assim julgou a questão: “Tu, Júpiter, porque lhe deste a alma, Tu a receberás depois de sua morte. Tu, Terra, porque lhe deste o corpo, Tu o receberás quando ela morrer. Todavia, porque foi Cuidado quem primeiramente a modelou, que ele a conserve enquanto ela viver. E, agora, uma vez que, entre vós, existe uma controvérsia sobre o seu nome, que ela se chame Homem, porque foi feita do **humus** [da terra]³³.”

Alma, Corpo, Modelar: *húmus*. O humano foi constituindo-se no fazer, numa modelagem, e uma modelagem nunca é só, é: Júpiter, Terra, Cuidado. Alma: Júpiter; Corpo: Terra; Modelar: Cuidado = Homem = *ingere*.

É um entrelaçamento do corpo com a materialidade, é um estar junto, um cuidado com a vida. Somos fazedores e ao mesmo tempo nossa origem é da terra. A terra nos impõe uma resistência primeira, que necessitou da insistência de uma mão que age, que transforma não só o barro, pois ao fazer também se transforma.

Após Cuidado ter concluído a modelagem do seu fazer, ficou fascinado pelo que fez e quis que a figura que modelou fosse disposta pelo sopro da vida e solicitou a Júpiter que lhe desse uma alma, que os latinos chamavam de *spiritus* e os gregos de *pneuma* (sopro), palavras que significam o componente vivificador da matéria inanimada.

Conforme Rocha (2010), a fábula do Cuidado narra a origem do ser humano e os elementos que penetraram na composição de seu ser. O corpo originado de Tellus, a deusa da Terra, e a alma vinda de Júpiter, o deus do Céu. Contudo, a estruturação

³² <http://circulopsicanaliticope.com.br/site/wp-content/uploads/2011/07/CONFERENCIA-NO-CPP.pdf>

³³ *Cum Cura flumen transiret videt cretosum lutum sustulitque cogitabunda atque coepit ingere. Dum deliberat quid jam fecisset, Jovis intervenit. Cura rogat eum ut det illi spiritum et facile impetrat. Cui cum vellet Cura nomen ex sese ipsa imponere Jovis prohibuit suumque nomen ei dandum esse dictat. Cum Cura et Jovis disceptant Tella surrexit simul suumque nomen esse volt cui corpus praeberit suum. Sumpserunt Saturnum iudicem Is sic aecus judicat: “Tu Jovis quia spiritum dedisti in morte spiritum; Tuque Tellus quia dedisti corpus corpus recipito. Cura enim quia prima finxit teneat quamdiu vixerit. Sed quae nunc de nomine ejus vobis controversia est Homo vocetur quia videtur esse factus ex humo.”*

constitucional deste composto não foi garantida nem por Tellus nem por Júpiter, mas por Cuidado, já que foi ele que o modelou. Ainda convém dizer que, para exprimir esta ação de modelar a figura humana, Higino empregou o verbo latino *fingere* , o qual tem como principais significações: formar, esculpir, fazer, criar, produzir, compor. Richter (2005, p.226) acrescenta tal significação dizendo que “Ficção etimologicamente tem origem no termo latino *fingo* que significa figurar, formatar, modelar o barro com as mãos. Ficção é *fingere* e *fingere* é fazer”.

Com o Mito do Cuidado é possível compreender o humano como corporalidade ficcional. O mundo dependendo de nossas ficções para tornar-se mundo, o humano dependendo das ficções e artifícios para tornar-se *do* mundo. E neste tornar-se permanecemos no entre a realidade e o ficcional, no poético. Richter (2005, p.227) esclarece que “Quando realidade e ficção fundem-se não há como retroceder. Nesse sentido, o mundo pode ser abordado/nomeado de outro modo, pode ser renomeado, recontado, redesenhando, recantando, repintando...re-arranjando”. Modelando! Começando um gesto transformador. Gesto ficcionado que se narra, que antecipa o pensamento abstrato, que elabora e anuncia estruturas inteligíveis. E deste modo o poético se situa “Entre clareza e obscuridade, no contraste entre ficcional e real, oscila o pêndulo poético tanto no teorema quanto no poema” (RICHTER, 2005. p.235). A ficção nesta perspectiva surge como fonte poética de inteligibilidade da experiência coletiva, pois produz sentidos.

No livro *La educacion como acontecimiento ético* ³⁴, os filósofos Bárcena e Mèlich dizem que somos portadores de histórias porque " *somos animales que necesitamos de la ficción y de la imaginación para buscar (y encontrar) algún sentido a nuestras vidas* " (2000, p.105-106). Sentido este que buscamos nos mitos, e no Mito do Cuidado como sentido que é do próprio humano, que é fazer-se. Bárcena e Mèlich (2000) trazem ainda a ideia de MacIntyre (filósofo britânico), que traz importante significação para considerarmos a mitologia, sua narração como sentido originário:

Prívise a los niños de las narraciones y se les dejará sin guión, tartamudos angustiados en sus acciones y en sus palabras .No hay modo de entender nunguma sociedad, incluyendo la nuestra, que no pase por el cúmulo de narraciones que constituyen sus recursos dramáticos básicos.La mitología, en su sentido originario, está em el corazón de las cosas (BÁRCENA, MÉLICH, 2000, p.106).

³⁴ No capítulo 3, *Paul Ricouer: educación y narración* (2000).

A narração e a mitologia no seu sentido original está no coração das coisas, está na nossa própria condição humana. Narrar o mundo é atravessá-lo com nossas ficções para que possamos pensar e refazer mundo; é aprender a estar sendo humano. Mais, aprendemos a ser do mundo quando o percebemos plural e diverso, justamente por sermos simultaneamente devires singulares e plurais.

Compreender com Rancière (2005, p. 58) que “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” é afirmar nossa existência ficcional na narração e nos fazeres. O humano, ao criar artifícios no mundo, reificando-os, fazendo aparecer, se coloca a pensar fazendo e fazer pensando. Produz sentidos para sua existência. Para Richter (2005), o corpo busca participar do mundo, mistura-se no mundo, encarnando imagens e palavras, uma vez que a força vital de aprender a fabricar/fazer coisas com as mãos dispõe de uma força de produção que promove uma poética, uma produção de sentidos.

Ao reificarmos objetos no mundo, fazemos ver de outra maneira a sua existência, ao incorporar-lhe algo que não tinha antes, outra forma. Arendt (2014) afirma que tudo o que existe aparece de forma própria, não existe nada que não transcenda o seu uso funcional, o que corresponde aparecer no público, no mundo comum para ser visto.

Um objeto, para aparecer e criar forma, transcende seu uso e tem forma própria. Para isso o humano precisou pensar; mas, antes disso, fazer, ficcionar; precisou da ficção para poder transformar a realidade e ampliar horizontes, projetando outras possibilidades de estar no mundo. Para Arendt (2014), para que o mundo seja nosso lar, necessitamos da capacidade do *homo faber*, dos fazeres do artista, dos poetas, dos escritores e construtores, pois

Sem eles o único produto da atividade dos homens, a estória que encenam e contam, de modo algum sobreviverá. Para ser o que o mundo é sempre destinado a ser, um lar para os homens durante sua vida na Terra, o artifício humano tem de ser um lugar adequado para a ação e o discurso (ARENDR, 2014, p.216).

Para criar artifícios que transcendem a mera funcionalidade imediata para o consumo e a utilidade precisamos da ficção, dos fazeres que permitam aprendermos a narrar e agir no mundo. É importante considerar as reflexões de Richter (2005) a partir do pensamento de Costa Lima em relação ao mundo e à ação mimética para

compreendermos que necessitamos dar sentido a nossa existência com a fabricação dos artifícios, para que o mundo realmente torne-se nossa morada.

O sol da pintura, já dizia Diderot, não é idêntico ao sol da terra. A maçã de Cézanne não é idêntica à maçã que comemos. Mas, depois de sabermos o sol e a maçã da pintura, já não o vemos, no mundo que nos envolve, da mesma maneira que antes. Rua de mão dupla, a *mímesis* não só tira do mundo mas lhe entrega algo que ele não tinha. Que substancialmente continuará não tendo mas que, nem por isso, deixará de incorporar. Ao fazer ver de outra maneira, ela reconhece a existência do que dela não depende; ao mesmo tempo, provoca o conhecimento do que, sem ela, não seria possível de se obter. (COSTA LIMA apud RICHTER, 2005, p.86).

A *mímesis* aqui pode ser compreendida como a força ficcionante de metamorfosear as coisas que aparecem no mundo pelos fazeres humanos para humanos. Na reificação das materialidades pelos fazeres podemos ver de outra maneira o mundo, provocamos nele outro saber pela potência de fazer aparecer algo que não existia no mundo. Talvez esta seja realmente a capacidade de agir da humanidade, de transcender e ultrapassar a realidade, de poder pensar de outros modos a vida e a convivência no mundo comum, de poder imaginar outro mundo e *entregar* aos chegam como novos no mundo, outro mundo, *algo que ele não tinha*, mundo para ser admirado e fabulado.

Para redescobrir a linguagem das fábulas, é necessário participar do existencialismo do fabuloso, tornar-se corpo e alma de um ser admirativo, substituir diante do mundo a percepção pela admiração. Admirar para receber os valores daquilo que se percebe. E, no próprio passado, admirar a lembrança (BACHELARD, 2009, p.113).

Ajudar o outro a admirar o mundo é fazer mundo junto, compartilhar e fabular valores daquilo que é possível perceber no comum. Deste modo, a ação educativa na creche pode ser redimensionada pela intencionalidade de valorizar a potência da imaginação poética; de considerar no cotidiano com os bebês e crianças pequenas a relevância dos fazeres miméticos e narrativos. Para sustentar tal concepção em relação à educação e à narração, destaco com Bárcena e Mélich (2000) que

Sin la ficción, o lo que es lo mismo, sin la *mímesis* (imaginación criadora). La acción educativa no podría tener “sentido”. No hay, pues, acción sin *mythos* (trama, relato), ni *mímesis* (imaginación). No hay acción fuera de la trama y de la imaginación creadora, por eso no hay acción sin relato, no *hay acción sin narración* (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p.114).

Nessa compreensão, o sentido da ação educativa não é posta em determinação fragmentada e linear, mas em invenção poética. No qual educar é estar

e fazer juntos. A imaginação criadora, em sua íntima relação com a *mímesis*, pode nos ajudar a habitar o mundo e o corpo da educação, no sentido de refletir o que fazemos em comum, para além do que somos; e a escola, sua responsabilidade é pensar de que modo podemos fazer coisas juntos, transformando e ultrapassando o simplesmente visível do real, criando sentidos no coletivo. Supõe considerar que estamos no movimento entre real e ficcional, razão e imaginação, criança e adulto.

Para Aristóteles (1984), o conceito mais amplo de poética se constitui na *mímesis* como ato criador que emerge na ação humana: cantando, dançando, lendo, conversando, teatrando, escrevendo,... “La *mímesis* (imaginación) aparece entonces no como una imitación, no copia de una realidad ya constituida, sino como una reconstrucción mediante la imaginación creadora” (BÁRCENA, MÈLICH, 2000, p.115). O mito é a ficção como configuração do tempo humano à medida que é narrado. E a *mímesis* como narração e ação humana em seu poder ficcionante de tornar presente, de poder reificar, “é a condição de possibilidade de saber das coisas, de um saber que pode fazer aparecer, presentificar as coisas do mundo”. (RICHTER, 2005, p.86).

4 IMAGINAÇÃO POÉTICA: vigor linguageiro



Compreender a especificidade do fenômeno da imaginação poética no qual não imaginamos com as ideias mas com imagens, tanto na ciência como na poesia, suspende algumas questões na formação e, conseqüentemente, anula ações pedagógicas que opõem corpo e mente, razão e sensibilidade, pensamento e devaneio. Anulação que permite a aproximação ao pensamento complexo que reinventa a vida e a si mesmo por *estar-sendo* com os outros, já que “nosso saber origina-se do saber de outros que o aprendem a partir do nosso” (SERRES, 2004, p.68). E mais

la vida virtuosa es una vida demasiado monótona, un trozo de obediência completamente escueto, un trozo de elocuencia frío. La vida y el verbo reales deben ser rebeliones, rebeliones conjugadas, rebeliones elocuentes (BACHELARD, 1997, p.66).

Rebelar-se é a função do humano, um desafio de criação, de aprender com o outro, uma rebelião de vida que se reinventa na ação, no vigor do agir, no fazer linguageiro. Para Bárcena e Mèlich (2000),

La capacidad humana para la acción no es una capacidad que pueda ejercitarse en el aislamiento. Estar aislado equivale a ser incapaz de acción. Para privar al hombre de acción, basta con aislarle, con dejarle solo, o bien privarle de su distinción frente a otros hombres vinculándole a una masa (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p. 76).

O isolamento seria privar o humano de ação com os outros, a rebelião o exercício de presença no mundo como dimensão poética, como vigor do agir no público. Processo vital que caracteriza o devir humano ao encontrar sua especificidade no sentir, imaginar, perceber, fazer, significar, portanto ao envolver todo o sistema de afetos que organiza e redimensiona sensações corporais, que nos conecta intelectualmente com os outros e com o mundo através da interação linguageira. Como os autores afirmam, uma autêntica ação e capacidade humana “Inicia alguém, ou alguns poucos, mas muitos a terminam” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p.77).

Para López (2009), poética não é referência de um gênero literário, mas sim uma profunda relação com a experiência de linguagem que é sempre com os outros.

Habitamos a educação com brechas de humanidade que permitem compartilhar com os outros uma presença, um acontecimento que sempre parte de um encontro e não apenas de mim. Neste ponto, Bárcena (2009), em entrevista, afirma que

A poética não aspira uma certeza, nem se instala em uma dúvida metódica, me parece que não. A poética é uma irrupção, um acontecimento. É a maneira que temos de habitar o *entre*: entre o passado e o futuro, entre dois tempos, entre duas histórias. Entre a nervosa intensidade de dois instantes de amor. Aí mesmo; *aí*. E nesse “aí” é onde temos a oportunidade de fazer experiência como seres duvidosos, frágeis, sempre ao ponto de fracassar e de poder recuperar-nos graças a um súbito instante poético de transformação (BÁRCENA, 2009, p.12).

Uma transformação que nos posiciona como habitantes no mundo, no *aí*, no qual podemos ser e fazer outras coisas se quisermos na intensidade dos instantes, pois nascemos para viver e habitar em companhia dos outros. E o corpo da educação é o que a gente faz em comum, além do que somos; e a escola, sua responsabilidade é pensar de que modo podemos fazer coisas juntos (SKLIAR, 2015)³⁵. Neste ponto, *fazer coisas juntos* é estar em linguagem: cantando, dançando, escrevendo, lendo, modelando, brincando. Assim, a educação é o que a gente faz junto para além do que somos e pensamos: é o público, o comum, o mundo compartilhado entre gerações.

A ação de compartilhar saberes no mundo comum não implica negar ou ignorar o tempo objetivo, mas sim vivenciar *outra estrutura de tempo*, pois “a aderência da criança às coisas é o aspecto existencial que a impede de *representacionalidades*; ela está no mundo de maneira fenomênica e indivisa” (MACHADO, 2010, p.59).

Bachelard (1990b) lembra que seu tempo é da *partilha de felicidade*, vivido como existência e não como representação. Afirmando que o humano não é fixo e nem se consagra apenas na abstração, mas é atravessado por redemoinhos, que a partir de uma presença poética verticalizante, do poder criador da imaginação transforma o vivido, a realidade, pois

como não incorporar ao vivido a maior das disciplinas que é o vivido imaginado? O vivido humano, a realidade de ser humano, é um fator de ser imaginário. Teremos que provar que uma poética da vida vive da vida revivendo-a, aumentando-a, separando-a da natureza, da pobre e monótona natureza, passando do fato ao valor para mim ao valor para as almas congêneres, aptas a valorização pelo poético (BACHELARD, 1990b, p.40).

³⁵ Questões discutidas na disciplina: *O novo, o atual e o contemporâneo em educação*, pelo professor Carlos Skliar na UFRGS.

Uma poética da vida que considera a imaginação como outro modo de estar em linguagem, de subverter a realidade, de inventar mundos, permite compartilhar novos sentidos, repensar pensamentos, sobretudo sonhar com outra educação, outra pedagogia. Bachelard (2009) aponta ao longo de seus estudos em relação à imaginação poética, que esta aprendizagem é o esforço da infância. Esforço que diz respeito ao do encontro do corpo no mundo, pois “o corpo imita, armazena e lembra” (SERRES, 2004, p.75). A criança, mas também o adulto, reúne todas as possibilidades criadoras e inventivas quando constantemente desafiada e provocada pelo mundo. Podemos então considerar que

Criar e inventar supõe interrogar e não responder, supõe investigar e não explicar, exige ação no mundo e não sua contemplação. Considerar as aprendizagens que podem emergir da relação poética com o mundo e com os outros é reivindicar ações educativas que permitam às crianças obterem regozijo primeiro e entenderem depois (RICHTER, 2002, p.2-3).

A aprendizagem, deste modo, passa por um enfrentamento de sensações primeiras, de ações no mundo que o corpo poderá lembrar, na qual a imaginação poética é a força produtiva ao provocar no corpo diferentes experiências sensoriais não apenas de formas, sobretudo de valores e qualidades que apelam para o que transcorre no corpo. Serres (2004, p.68), esclarece “que não existe nada no conhecimento que não tenha estado primeiro no corpo inteiro”.

A imagem poética concede e provoca um porvir de linguagem. A linguagem poética, uma narrativa fabulada, é antes de tudo sensorial, imagética, exatamente da maneira como as crianças primeiramente se movimentam no mundo. E podemos reviver estes tempos primeiros da vida, quando Bachelard (2009, p.93) escreve que “Fomos muitos na vida ensaiada, na nossa vida primitiva. Somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos”. E estas impressões no mundo da vida ensaiada são constituídas no corpo, no fazer, e não na ideia. Quando escrevo imaginação, não me refiro ao conceito da percepção³⁶ e proponho pensar na obra bachelardiana³⁷ que nos remete pensá-la numa poética, na materialidade, na criação que é no corpo vivido, um corpo com outros corpos no mundo.

³⁶ Na qual a imaginação é entendida como desenvolvimento mental, composto de memórias e percepções.

³⁷ Esclareço que Bachelard na sua obra não conceitua ou explica o fenômeno da imaginação criadora mas no decorrer de sua obra nos conduz à imaginação poética, material, cósmica. ..

Bachelard (2009) reitera que a nossa infância pode ser reimaginada, reencontrada nos devaneios voltados para a infância, reconhece uma permanência em nós, um núcleo de infância, vivo, fora da história, mas narrada nos instantes da existência poética. Este reconhecimento pode ser narrado, porque a criança conhece uma existência, um devaneio sem medida, sem fronteiras, “um devaneio de alçar vôo” (BACHELARD, 2009, p.94). No excesso que reencontramos um gesto de infância, imagens da infância, manifestações de uma infância permanente. E de que modo o gesto de infância habita em nós? Como reencontrá-la? Bachelard (2009, p.95) declara que “Uma infância habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda”.

Ao devanearmos no limite da história e da lenda, permanecemos no ficcional, é reimaginada, porque permanece como memória do corpo na nossa vida de criança. A liberdade, os sonhos são idealizações de quando fomos crianças. Assim, a infância dura em nós, atravessada pelos devaneios. O filósofo considera que “O pequeno faz-se grande. O mundo do devaneio da infância é grande, maior que o mundo oferecido ao devaneio hoje” (BACHELARD, 2009, p.96).

Os devaneios voltados para nossa infância mostram-se nas grandezas de nossas imagens, valores infinitamente mais intensos de imensidão no mundo. No devaneio habitamos nosso mundo de imagens primeiras, já que “As raízes da grandeza do mundo mergulham numa infância” (BACHELARD, 2009, p.97). As imagens extraídas do mergulho da infância não são verdadeiras lembranças, o que foi não é estável, os valores da intimidade não são esquecidos, mas também não tem a mesma memória. Assim, “Somente quando a alma e o espírito estão unidos num devaneio pelo devaneio é que nos beneficiamos da união da imaginação e da memória” (BACHELARD, 2009, p.99). Para o filósofo, o passado rememorado não é percepção. No devaneio, quando lembramos o passado, emerge o valor das imagens, e para revivê-lo é preciso sonhar na paz de um grande repouso e na alegria. Os poetas que nos seduzem, dizem que os nossos devaneios de criança valem a pena ser recomeçados. Galeano, através de Helena, nos seduz ao convite de buscar palavras

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperava pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as escolhessem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios

ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido (GALEANO, 2007, p.19).

Na casa das palavras, como raízes das grandezas dos devaneios profundos da nossa infância, revivemos ao buscarmos palavras que já conhecemos e perdemos, buscamos também recordar nossa infância e “recordar: do latim *re-cordis*, é voltar a passar pelo coração” (GALEANO, 2007, p.11), pelas palpitações, pelo corpo, pela vida que está louca para ser *escolhida* e reimaginada, pois não é datada e nem tem um fio condutor. O que lembramos da nossa solidão cósmica, que é para Bachelard (2009) o que nos une ao mundo, permanece como núcleo de infância na psiquê humana. São nossas reservas de entusiasmo, aquilo que une imaginação e memória, nos faz

sob a inspiração do mundo, um ser para o mundo. Eis o ser da infância cósmica. Os homens passam, o cosmos permanece, um cosmos sempre primeiro, um cosmos que os maiores espetáculos do mundo não apagarão em todo o decorrer da vida. A cosmicidade de nossa infância reside em nós. Ela reaparece em nossos devaneios solitários (BACHELARD, 2009, p. 103).

A infância reside em nós. Aparecerá para além da nossa história datada como o que permaneceu da nossa mundanidade, como seres para o mundo e no mundo. Ao reaparecer a infância nos nossos devaneios solitários, recordamos a intimidade do mundo na infância habitada que busca vidas que não aconteceram, que foram imaginadas, mas que podem ser narradas a partir de nossas reservas de entusiasmos.

4.1 Reservas de entusiasmo: coisário e alegria

Na solidão, basta que uma massa seja oferecida aos nossos dedos para que nos ponhamos a sonhar
BACHELARD (2009, p.162)

Reservas de entusiasmo habitam em mim, me permitem devanear, narrar a pesquisa. Na massa, o barro compartilhado com as crianças, na intimidade cósmica ao olhar a imagem fotográfica da cena das crianças brincando com o barro, a qual desencadeou a pesquisa. Não o ato de ter com elas vivido esse mesmo momento, mas contraditoriamente “esse encontro foi vivido, vivido na distância da vida que pertence a um outro tempo. Não se trata de experimentá-lo hoje” (BACHELARD, 2009, p.134), mas o encantamento com o pertencimento de outro tempo, com a experiência de ser provocada pelos devaneios voltados para os meus encontros com o barro quando criança.

Num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever. Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores (BACHELARD, 2009, p.99).

Valores que emergiram de um ver mais além do que as fotografias evidenciavam, dinamizando sensações e imagens capazes de me retirarem de visões e pensamentos habituais como um grande pássaro alçando voo do seu ninho para substituir no mundo a percepção visual pela admiração do mundo.

A fenomenologia do ninho, no estudo da relação entre imaginação poética e educação de crianças pequenas, permite viver a admiração que mobiliza, que compartilha os valores de um estado de infância, uma estação de minha infância. Para Bachelard (2009, p.111) “A lembrança pura não tem data. Tem uma estação. É a estação que constitui a marca fundamental das lembranças. Que sol ou que vento fazia neste dia memorável? Eis a questão que dá a justa tensão da reminiscência”. As imagens das crianças com o barro tornam-se tensas e memoráveis e, nas palavras de Bachelard *engrandecidas*, permitindo-me viver o passado reimaginado, o meu passado, como *recordação*, voltando a passar pelo coração como lembrança da história contada pelos outros ou ainda como duração na memória do corpo, pois “O corpo no mundo desempenha o papel de memória” (SERRES, 2004, p.77). Deste modo

As lembranças tornam-se então grandes imagens, imagens engrandecidas, engrandecedoras. Associam-se ao universo de uma estação, de uma estação que não engana e que pode ser chamada de estação total, que repousa na imobilidade da perfeição. [...]. O inverno, o outono, o sol, o rio de verão são raízes de estações totais. Não são apenas espetáculos pela vista, são valores da alma, valores psicológicos diretos, imóveis, indestrutíveis. Vividos na memória, são sempre benéficos. São benefícios que permanecem. [...]. As estações da lembrança têm o condão de embelezar. Quando, sonhando, vamos ao fundo de sua simplicidade, ao centro mesmo de seu valor, as estações da infância são as estações do poeta (BACHELARD, 2009, p.112).

Benefícios que vão além da história, permanecem e tornam-se devaneio pela admiração promovida pelas imagens das crianças brincando com o barro. Valores de imagem que transformam-se no devaneio ao estar em linguagem. Nos devaneios ligados à infância, Bachelard (2009), revela que há um arquétipo da felicidade simples, no qual atraímos imagens felizes e afastamos as experiências adversas, infelizes “A razão desse valor que resiste às experiências da vida é que a infância permanece em

nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar” (BACHELARD, 2009, p.119).

Assim, os devaneios voltados para a infância, os arquétipos que ligam o humano e o mundo, estabelecem um acordo poético, que são revivificados. Os arquétipos para o filósofo são “reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo” (BACHELARD, 2009, p.119). Deste modo, o arquétipo é abertura para o mundo, um convite a habitar o mundo, nos colocamos numa infância melhor pela poesia e devaneios e não por fatos.

Neste sentido, Mia Couto (2011) acredita que a infância é quando ainda não é *tarde*, é quando estamos disponíveis para nos surpreender e encantar. Encanto em brincar e dançar, em carregar água na peneira, em querer saber o que poderia acontecer se um avião tropicar num passarinho triste, e de se surpreender com o quintal da menina avoadada. Temos um *coisário* de alegria quando nos dispomos a fazer perguntas que nos surpreendem. Quando ainda carregamos água na peneira, quando brincamos.



Imagem 8 Menina jogando água no chão



Imagem 9 Brincando com água

“A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos. Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira. Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens” (Barros, 1999).

Até porque, a água que cai sobre o mundo não é a mesma que passou pela peneira ou que foi carregada pelo *menino*; ou ainda, a água que as crianças estão brincando, como também a palavra que passa por esta escrita não é igual à que deriva na minha memória, molda-se com meu corpo, com as minhas mãos, com os meus dedos, com os odores e cheiros, pois “quando a memória que respira, todos os cheiros são bons” (BACHELARD, 2009, p.132). Será que era isso que eu cobiçava escrever? Gostaria mesmo era fazer peraltagens como o menino, e descobrir ainda que escrever é poder fazer peraltagens com as palavras. Queria saber usar as palavras infinitamente, na minha singularidade e pluralidade, um caráter revelador de criação de e com a escrita. Uma infância como vida primeira, puro foco de vida que está em nós como reservas de entusiasmo que são das imagens felizes “e os arquétipos permanecerão sempre origens de imagens poderosas” (BACHELARD, 2009, p.120), vivem conosco um outro tempo, experiências que permearão nossas vidas, seja na memória ou na imaginação, Bachelard nos convoca a pensar que

A infância não é uma coisa que morre em nós e seca uma vez, cumprido seu ciclo. Não é uma lembrança. É o mais vivo dos tesouros, e continua a nos enriquecer sem que o saibamos... Ai de quem não pode se lembrar de sua infância, reabsorvê-la em si mesmo, como um corpo, um sangue novo no sangue velho: está morto desde que ela o deixou (2009, p. 130).

A infância não morre e nem seca, é sempre um sangue novo no velho como afirma o filósofo, ainda é a soma das insignificâncias do humano, que permanecem no devaneio solitário, quando estávamos sozinhos para estar e pensar no mundo “livres para ver o pôr-do-sol, a fumaça a subir de um teto, todos esses grandes fenômenos que enxergamos mal quando não estamos sozinhos para olhar” (BACHELARD, 2009, p.122). Mas a criança é interdita da sua solidão, tudo lhe é exposto e perde-se a profundidade de *ver*, o filósofo questiona como os adultos mostrariam o mundo que perderam. Mostramos que a Terra é redonda, que ela gira e tantas outras informações, e não permitimos um tempo de mergulho na profundidade de estar no devaneio cósmico e sentir o movimento da Terra, as nuvens caminhando, a lua seguindo nossos passos, os pássaros conversando e as árvores dançando.

Na solidão, a criança experimenta habitar a linguagem com imagens primordiais, consolidando suas reservas de entusiasmo e recriando o mundo. Para Ferreira-Santos (2014, p.23)

A solidão é, pois, experiência fundamental e fundante da existência humana. Insuperável enquanto possibilidade de encontro consigo mesmo. Território solitário de viagens, encontros e descaminhos. Campo fértil das imaginações e da criação do mundo novo no interior do velho mundo dado que nos antecede a existência. Imprescindível para a criança. Forjador da poesia.

Solidão, como saber compartilhado no mundo, forjando poesias e sentido no encontro consigo mesmo em encontros e desencontros. O humano procura outros modos de viver e de aprender com a solidão no mundo. A criança, ainda com mais vigor, se contrapõe à cronologia para entregar-se a uma estação, uma intensidade dos instantes que mergulha nos seus devaneios, na sua imaginação: “Pobre criança sonhadora, quanta coisa não és obrigada a escutar! Que libertação para o teu devaneio quando deixas a sala de aula para galgar a encosta, a tua encosta!” (BACHELARD, 2009, p. 122). E se perder profundamente na vibração da vida, no mistério de existir na solidão e com os outros.



Imagem 10 Menino observando na mão um pouco de terra

Uma vibração de mistério, de pertencimento ao mundo no devaneio cósmico. Uma solidão de olhar a mão, sentir a terra, um ato de tranquilidade. Nos devaneios voltados para nossa infância podemos reviver a nossa “consciência de tranquilidade” (BACHELARD, 2009, p.123).

A intenção de viver na escola infantil um espaço e um tempo, nos quais a criança tenha o *direito* ao devaneio, a constituir suas solidões, reservas de entusiasmos como as primeiras experiências de mundo, exige explicitar com Bachelard (2009) a distinção entre sonho e devaneio. Richter (2005) esclarece que enquanto o sonho dorme, o devaneio está acordado e vigilante. O sonho pode ser contado, o devaneio não; para compartilhá-lo é preciso escrevê-lo, desenhá-lo; arrisco-me a dizer também que necessitaria ser moldado pela mão artesã. Cogito então que possamos com a escuta, a conversa e com imaginação criadora, pensar um encontro de experiências e acontecimentos com as materialidades, pois a criança, na sua inquietação, sustenta uma *coragem invencível*, que conduz o adulto simultaneamente a mergulhar em sua infância, num esforço de deixar-se conduzir a um estado de infância, pois

Não podemos amar a água, amar o fogo, amar a árvore, sem colocar neles um amor, uma amizade que remonta a nossa infância. Amamo-las como infância. Todas essas belezas do mundo, quando as amamos agora no canto dos poetas, nós as amamos numa infância redescoberta, numa infância reanimada a partir dessa infância que está latente em cada um de nós (BACHELARD, 2009, p. 121)

Redescobrir a infância latente em cada um de nós é se dispor a reconhecer as primeiras felicidades, aos cheiros, ao detalhe imenso do mudo, “O mundo regozijava-se para festejar o pão quente” (BACHELARD, 2009, p.137). Festejar o cheiro do pão quente! Amamos uma infância que é latente em nós, no nosso *quarto* de lembranças, que é o nosso corpo. Serres (2004, p.76) dirá que o corpo lembra e “ Nossa primeira base cognitiva reside nas recordações encarnadas, pois o inconsciente é o nosso corpo (...) O corpo não recebe ajuda de qualquer memória externa, ele o faz por si só, copia e armazena os dados”. O corpo ao saber fazer e recordar, lembranças dos odores, gestos, sensações, olhares e nossa respiração permanecem em nós, encontra-se na nossa memória que pode respirar o passado. Cheirar, escutar, sentir a chuva! Infância latente em mim, em ti, como valor das imagens felizes, desejamos uma humanidade de infância.

Ao escutarmos e acolhermos o mundo que brinda o encontro do barro com a mão, descobrimos o centro da nossa existência, pois

Não são os livros, provas, exames, informações acumuladas, “conhecimento historicamente acumulado pela humanidade”, fins de recreio e disciplina exterior que nos acompanham em nossa jornada, dura jornada de construção

de nós mesmos; mas, precisamente, as imagens primordiais que foram cultivadas num momento de solidão na brincadeira de ser (FERREIRA-SANTOS, 2014, p.24).

As crianças, nos seus fazeres com o barro, recriam as imagens primordiais, valoradas nos instantes que se entregam aos momentos de entusiasmo, de brincadeira, de compartilhamento de sensações e ideias, nas quais, para Bachelard (2009, p.6) “Todos os sentidos despertam e se harmonizam no devaneio poético”. O filósofo aponta que o processo de apreensão do mundo se dá através de uma síntese imagética, da mesma forma como se apresenta ao humano, na sua primeira observação do mundo. Para Bachelard (2009, p. 97) são:

Nos devaneios da criança, que a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alçar vôo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras.

Para Bachelard (2009), a liberdade hoje sonhada é a da nossa infância. Na liberdade e no devaneio de sonhar somos seres livres. A beleza e a alegria da vida é a beleza da infância que está em nossa memória tingida pelas imagens, reimaginada, narrada. Já que a imaginação ligada à percepção é reprodutora, oposta da imaginação poética que “instaura o devaneio ao mobilizar o corpo operante sobre a materialidade do mundo” (RICHTER, BERLE, 2015, p.1033). É no devaneio que a novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se. Este ato de *admiração* com o mundo e consigo, parte do devaneio da infância à velhice, que adquire realidade quando é atribuído como valor no encontro entre corpo e mundo, pois

o devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primitivas. (...) Ah, como seríamos firmes com nós mesmos se pudéssemos viver, reviver, sem nostalgia, com todo o ardor, no nosso mundo primitivo (BACHELARD, 2009, p.97).

Uma nostalgia que aprendemos ao sermos crianças, aprendemos a imaginar, não é natural, não é livre; a criança não é imaginativa e criativa, ela tem a potência de aprender a ser ou não, vai depender dos encontros que terá e de suas admirações no mundo, das solidões. A imaginação poética não pode ser explicada. É pensamento em ato, nos fazeres, quando somos do mundo e assim “a imagem vai ao real e não provém dele, é corpo e mundo enlaçados e não polarizados” (RICHTER, BERLE, 2015, p.1043). As crianças operam em ato e não em abstração. Aprendemos a imaginar na mundanidade como ser no mundo, tateando, modelando. Uma

metamorfose da nossa existência.

4.2 Metamorfose: esforço das resistências

En-sinar: ajudar o outro a encontrar sua própria sina, sua própria destinação
FERREIRA-SANTOS (2014, p.3)

Em Bachelard (1997), a metamorfose concretiza-se como ato vigoroso de aprendizagem: a conquista de outro movimento, outro tempo. Só muda no humano o que nele permaneceu, o que nele tem razões para recomeçar. O que não muda, morre, cristaliza. A metamorfose permanece na mudança de um corpo operante que sente e que faz mediante as rupturas e as discontinuidades, isto é, na experiência dos seus erros retificados.

Na obra *Lautremont*, Bachelard adentra nas linhas dos versos da poesia e abrange o significado poético proveniente do corpo. A imaginação conceitualmente discutida no enfoque psicológico, e o cognitivo como expressão da verdade, é posta em discussão pelo filósofo, ao apontar outro entendimento à imaginação e sua relação com o corpo no mundo, Bulcão (2013, p.18), esclarece que

Bachelard, optando por um enfoque eminentemente estético, restitui a autonomia do ato de imaginar, ressaltando em sua obra que a imagem deve ser compreendida como evento de linguagem, como acontecimento objetivo integrante de uma função imagética, mas principalmente como uma atividade ligada fundamentalmente ao corpo. E é por esse motivo que Bachelard conseguiu penetrar nas entrelinhas dos versos de Lautréamont e apreender o verdadeiro significado poético dessa poesia que representa um desvio dos rumos até então empreendidos pela literatura que, marcada pelo movimento iluminista, renegava e reprimia as manifestações poéticas extravagantes, afastando as manifestações da arte que são, em última instância, provenientes do corpo.

Deste modo é no corpo que conseguimos vivenciar a força e o dinamismo da imaginação poética, na provocação do mundo e sua resistência. O filósofo manifesta-se em oposição a ocularidade, o privilégio da visão sobre o corpo, esclarece que a função imaginante se constitui no embate corporal com a materialidade, com o mundo, no qual a resistência e a insistência se transformam. A imaginação criadora para Bachelard recupera o mundo como provocação e como resistência, solicitando a intervenção do humano em relação as materialidades terrestres, procurando superá-las e até mesmo transformá-las. Ferreira-Santos (2014, p.27), esclarece que a

transformação, o despedaçamento da semente virá, necessitamos desta experiência para iniciar novamente, já que não podemos nos iludir

com estratégias para evitar o despedaçamento. Ele virá. Mas, façamos desta experiência da morte, uma morte simbólica, importante para o renascimento e a reafirmação dos princípios a principiarmos sempre. Mas, é preciso uma coragem de semente para enfrentar a escuridão e a solidez da terra ao ser enterrada. É preciso uma força ainda mais vital, uma pulsão erótica (guiada pelo princípio do amor, Eros), capaz de engravidar-se com o húmus da terra. E germinar.

Termos coragem de semente que brota enfrentando a terra, força vital de germinar, de nascer, de enfrentar sua morte e permanecer. A criança no embate com o barro, é conduzida pela aprendizagem que enfrenta suas próprias metamorfoses e se coloca com força vital de transformar-se e permanecer. É importante lembrar que a questão do corpo não é tratada especificamente pelo filósofo, mas é abordado através da imaginação material e na obra de Lautremont³⁸, que

Lendo *Les chants de Maldoror*, constata-se de imediato que o corpo é a questão central do texto que, profundamente visceral, faz da agressividade a presença constante de seus versos. Trata-se de um poema que emerge das profundezas recônditas do ser humano, de um ser do homem que é, primordialmente, corpo, pois os versos de Lautréamont têm origem nos impulsos primitivos, são a revelação da violência no seu estado puro, na sua forma animal, uma violência que, carregada de dinamismo, só pode ser expressa por uma imaginação eminentemente corporal (BULCÃO, 2013, p.20).

A imaginação ao ser corporal, habita a fronteira dos impulsos primitivos, que necessita ser vivenciado com todo dinamismo do corpo, encontros do corpo no mundo, que revelam uma força metamorfoseante. Bachelard (2013, p.59) considera que “Com o mundo resistente, a vida nervosa em nós associa-se à vida muscular. A matéria se mostra como a imagem realizada de nossos músculos. Parece que a imaginação que vai trabalhar *esfola* o mundo da matéria”. A vida dinâmica que esfola o mundo, também sonha intervir no mundo resistente. Devaneios que emergem da “corporeidade e da animalidade que habitam no interior de cada um de nós” (BULCÃO, 2013, p.23).

Ao sermos habitados por uma animalidade, que para Skliar (2012, p.18) não é bestialidade e nem monstruosidade, já que sobretudo “A animalidade põe a

³⁸ Para Bulcão (2003), O livro “Lautréamont” de Gaston Bachelard, retoma dois pressupostos no pensamento do filósofo: a noção de tempo como instante e a noção de imaginação material. O significado do poema “Les chants de Maldoror”, de Isidore Ducasse, contribui para mostrar a originalidade da concepção bachelardiana de imaginação.

humanidade em seu lugar, ainda que sempre pareça o contrário”, somos também interrompidos no tempo da criança, para tornarmos-nos adulto. Não há como não ter interrupção, transformação ou despedaçamento, cedo ou tarde acontecerá, que pode ser realizada de forma amorosa, bruta, terna, agressiva e tantos outros modos ao estarmos em linguagem. Skliar aponta quatro interrupções que ocorrem na infância: o corpo, a atenção, a ficção e a linguagem. Nesta interrupção ficam distantes estes gestos. O que há para ser feito nesta interrupção?

Distender e alargar o tempo das crianças. Se houvesse que dizê-lo em uma única frase: a tarefa de educar crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem (SKLIAR, 2012, p.24).

Durar a infância pode significar uma imaginação material que contraia as interrupções, que brinque, que faça travessias para alargar o tempo de infância e deixar que a animalidade perpetre no interior da humanidade. Com todas as interrupções postas por Skliar, o humano é surpreendente e se transforma na sua plasticidade, como capacidade de mudar e metamorfosear-se num tempo ritmado, repetido, numa profunda aprendizagem das possibilidades de “en-sinar”. Aqui a repetição

encerra em si o ritmo da dança que põe em jogo as destinações numa brincadeira profunda das aprendizagens e das possibilidades de en-sinar (ajudar o Outro a encontrar a sua própria sina, sua própria destinação) até o ponto em que, pela redondeza do círculo e sua espiralidade, pela marcação percussiva do batimento cardíaco da terra, trocam de lugar na horizontalidade dos iguais e se tornam uno e múltiplo ao mesmo tempo. Na mesma dança. Mas, a intuição poética deste instante (pois é disto que se trata e não de metodologias) soçobra nas vagas do mar do desconhecido. Só sobra para quem pode divagar, de vagar, nas vagas dos sentidos na sofreguidão de um tempo não-cronológico (FERREIRA-SANTOS, 2014, p.3).

Ajudar o outro a encontrar sua própria sina na intuição poética do batimento cardíaco da terra é se dispor divagar, de vagar, no ritmo de uma dança e tentar compreender que “Las reacciones metaforoseantes son violentas, porque la creación es una violencia” (BACHELARD, 1997, p.66). Esta criação no sentido de metamorfose, aprendizagem de se transformar, é uma conquista e também uma perda, sobretudo uma permanência. A criação como violência, cria e modifica, interrompe. O corpo permanece, seus músculos apenas se estenderam, seus órgãos vitais são os mesmos, assim o corpo vai lembrar, fica encarnado, como voz, cheiro.

A aprendizagem então é concebida como conquista metamorfoseante na e pela qual nos modificamos, que não pode ocorrer ou acontecer a todo instante, pois “rebelar-se es la función inmediata de la persona” (BACHELARD, 1997, p.67), e acabamos nos rebelando no embate com o mundo, um corpo que imagina no mundo, que aprende ao agir, mas que também quer habitar o mundo permanecendo. O filósofo aponta a estreita relação existente entre imaginação e metamorfose, pois “La metamorfosis se convierte así en la función específica de la imaginación. La imaginación sólo comprende a una forma si la transforma, si le dinamiza su porvenir, si la toma como una copa en el flujo de la causalidade formal” (BACHELARD, 1997, p.140).

Para Bulcão (2013), Bachelard, ao resgatar uma imaginação do corpo, nos convida a superar, através de uma poética por excelência corporal, as condições mais aparentes da consciência, atribuídas pela cotidianidade e pela socialização, desempenhando, de tal modo, através da animalidade e corporalidade que habitam nas profundezas das imagens de nossas infâncias, o viés da imaginação. Afastando-se das imagens visuais e reprodutoras, Bachelard faz da imaginação uma exclamação de liberdade quando nos incita a refletir e considerar que é indispensável nos distanciarmos do *vício da ocularidade*, para que a imagética emergja da corporeidade no mundo. Uma corporeidade constituída no instante, no encontro do corpo com a terra que provocará devaneios tensos, íntimos e de admiração.

4.3 Intimidade: brinquedo de profundidade

A mão da criança tateia, constrói e contempla. Seus pés investigam e dançam
FERREIRA-SANTOS (2014, p.6)

Tatear o tema bachelardiano do brinquedo de profundidade é se entregar à dança do mundo, é deixar-se conduzir pelo barro que conversa e dança com as mãos dos segredos do brincar. Intimidade de relação que percorre a curiosidade da criança em relação aos seus brinquedos e o que há dentro deles. Para Bachelard não é qualquer brinquedo; seriam aqueles ligados à terra, à água e ao barro, surpreendendo a criança numa curiosidade agressiva e investigadora. Para o filósofo, essa intimidade do encontro entre o corpo e a matéria emerge a partir

da vontade de olhar para o interior das coisas, de olhar o que não se vê, o que não *deve* ser, formam-se estranhos devaneios *tensos*, devaneios que formam um vinco entre as sobrancelhas. Já não se trata então de uma

curiosidade passiva que aguarda os espetáculos surpreendentes, mas sim uma curiosidade agressiva, etimologicamente inspetora (BACHELARD, 1990a, p.7).

Olhar para dentro das coisas é mergulhar na vitalidade do mundo, é verticalizar o pensamento para a filosofia bachelardiana, para as crianças é estar no mundo, o mundo como aquilo que desejamos penetrar com devaneios tensos que nos dispõem em “curiosidade de arrombamento que é realmente natural ao homem, não é de admirar, digamos de passagem, que não saibamos dar à criança um *brinquedo de profundidade*, um brinquedo que satisfaça realmente a curiosidade profunda?” (BACHELARD, 1990a, p.8).

Arendt (2014), nos ajuda a compreender este desejo tenso e curioso de arrombamento, quando afirma que no processo de fabricação de um objeto este tem permanência mundana, porque consiste em reificação. Cada coisa produzida por mãos humanas pode ser destruída pelas próprias mãos. O *homo faber* arca com seus atos, ele cria e pode destruir³⁹ se quiser, pois “é livre para produzir, e também a sós, diante da obra de suas mãos, é livre para destruir” (ARENDRT, 2014, p.179). A experiência de destruir é da força humana que ao destruir pode desejar criar novamente de outros modos. A criança nos fazeres com o barro faz, desfaz e faz novamente. Os fazeres das crianças pequenas são simultaneamente tenso e curioso pelo desejo de fazer, de reificar, de fazer aparecer algo. .

Brinquedo de profundidade que possa acolher a “curiosidade de arrombamento” nas e com as crianças pequenas no contexto educacional da creche é se posicionar numa docência que compartilha e aprende com as crianças o significado de pertencimento entre gerações. Implica compreender que a imaginação poética funda-se na profundidade de uma vontade de *olhar o que não se vê*, em *uma curiosidade agressiva, etimologicamente inspetora*. Por mais que adentramos nesse enigma, não o alcançaremos, pois nunca acabamos de aprender sobre o humano, sobre o fenômeno dessa intimidade do encontro entre corpo e mundo. No entanto, torna-se relevante considerar com Bachelard a importância do estudo que se detém no fenômeno da imaginação criadora e sua relação com a educação:

³⁹ A destruição posta por Arendt (2014) está relacionada a força humana, violência de criação do *homo faber*, ela afirma que por ser criador de artifícios ele destrói a natureza para criar ferramentas, utensílios para construir um mundo não apenas de utilidade, mas de significado “que deve ser permanente e nada perder de seu caráter, quer ele seja alcançado ou, antes, encontrado pelo homem, quer o homem fracasse e o perca” (ARENDRT, 2014, p.192).

Infelizmente o nosso ensino, mesmo o mais inovador, fixa-se em conceitos: nossas escolas elementares só oferecem um tipo de terra para modelar. A plasticidade da *imagem material* necessitaria de mais variedade de moleza. As idades materiais poderiam ter determinações mais acuradas se se multiplicassem os estudos sobre *imaginação material* (BACHELARD, 2013, p.87).

No ato cotidiano de viver as infâncias com as crianças pequenas na escola infantil, muitas vezes não há variedade de moleza para modelar, e assim não compartilhamos tempos de tatuar o mundo, de pensar o mundo e, mais, de *aprender a pensar*, e menos ainda de aprender a pensar como ser no mundo. Assim, muitas vezes se opta por simplificar as ações com os bebês e as crianças pequenas na creche, já que estes ainda não fazem abstrações e nem fixam conceitos. Elas ironicamente apenas se mexem. Então não há nada para oferecer, nem mesmo um tipo de terra para modelar. Simplificação dada, na generalidade das situações, pela precoce escolarização sustentada em alguém que ensina e outro que aprende, fixando-se no ensino.

É inevitável buscar uma docência que acolha a curiosidade de arrombamento no qual o brinquedo de profundidade está emaranhado no devaneio poético. São poucas as referências que abordam a educação da infância a partir de uma pedagogia do corpo vivido como a que é afirmada na experiência da escola Te-Arte⁴⁰:

Fui sentindo essa arte tão terrena, percebendo aquilo que Therezita chama de “corpo vivido”. Um educador deve passar primeiro as experiências vividas e não só que leu nos livros, diz ela. Por exemplo, um adulto que fica descalço na areia e anda na ponta dos pés passa a imagem de não estar à vontade, porque não teve o corpo vivido; e as crianças vão imitá-lo. Uma pessoa que consegue andar inteiramente, gostosamente na terra, na areia, na lama, viveu essa experiência no corpo, tem esse corpo vivido, passa outro modelo (BUIIONI, 2006, p.23).

Corpo vivido como aquilo que dura em nós, que permanece e que pode recomeçar quando tem razões impregnadas no corpo, aquilo que nossa memória sabe, e sabe porque foi vivido. Nossa condição humana, nesta perspectiva, é corporal antes de tudo, vivemos temporal e narrativamente nosso corpo, Bárcena (2004, p.189), esclarece que

Dependemos de una manera íntima del cuerpo para actuar, para percibir, para escuchar, para ver el mundo e decidir en la vida. En cada uno de los

⁴⁰ “A Te-Arte fora fundada pela capixaba Thereza Soares Pagani, uma educadora com formação em música e que sempre gostou de cultivar várias formas de arte” (BUIIONI, 2006, p.14).

gestos corporales, se apoya la vida entera, de modo que los gestos de nuestra existencia se corresponden con los gestos del cuerpo.

Nossos gestos exprimem nossa existência, que são os gestos do corpo, uma existência carnal que interfere no mundo como um devir que pertence e habita o mundo já no ventre materno, já estando numa relação social. Bárcena (2004, p.191) indica que nossa existência é sem dúvida ao longo do tempo corpo vivido, território da memória, no qual ocorre um acontecimento de existência, pois “El cuerpo es un *acontecimiento de la existencia*, la materialización misma del *ek-sistir*, de la pura exposición”.

Acontecimentos que se materializam num tempo de existência no corpo vivido, nossa infância revivida, reimaginada tem a ver com nossa relação com o corpo. Os gestos da criança são sua linguagem, uma produção de sentidos. O corpo vivido é uma presença no mundo. Por outro lado, enfrentamos debates teóricos que efetuam discursos sobre o corpo, este como objeto a ser estudado “Hablan los discursos que se efectúan sobre el cuerpo, pero no el cuerpo mismo. Esto supone un desplazamiento entre el decir sobre el cuerpo y lo que el cuerpo disse por sí mismo” (BÁRCENA, 2004, p.199). A defesa na pesquisa é por um corpo que habite o mundo na sua existência, e ao habitá-lo insiste e sofre uma resistência. Corpo que diz, gestos que expandem acontecimentos, encontros.



Imagem 11 Barro no braço



Imagem 12 Grupo de crianças no barro

As crianças, ao irem para o pátio brincar, pediram água, palavra ainda mal pronunciada, mas que no entanto se modulava com o corpo ao estar sendo como ser no mundo. Gesto de querer mexer a terra com a água, vivências que já haviam acontecido.

Para Richter (2002), o barro como uma combinação mágica de terra e água, pode ser um encontro da mão, do corpo que ao enfrentar a consistência e a resistência da massa produz sentidos. Materialidades como a terra, a água, o barro e a argila, enfim, brinquedo de profundidade, muitas vezes é pelos adultos encarada como sujeira e desordem, para as crianças como mistério e brincadeira, é se dispor a um “devaneio mesomorfo, um devaneio entre a água e a terra” (BACHELARD, 2013, p.61). Elementos que se misturam, que lutam, resistem e cooperam. Neste encontro de uma massa (barro) temos a resistência e a maleabilidade, estes conversam e convergem, um equilíbrio da mão agindo com os elementos.

Uma luta da terra e da água, que podem se dissolver, dominar, absorver, assim cooperam e lutam, as próprias matérias entre si lutam e resistem. Os devaneios aqui são imensos e os elementos juntos são vencedores para surpreenderem a ambivalência da imaginação em ato.

Acontecimentos do corpo com uma massa que resiste e cede ao mesmo instante. Um corpo que vai conhecendo as resistências do mundo e do outro, e aprendendo a ceder. Bachelard escreve da mão que trabalha, mas alerta sobre o olho, “O olho – esse inspetor – vem nos impedir de trabalhar” (2013, p.65). Impedimento envolvido pelos conceitos que deformam a imagem dinâmica que deseja se entregar ao barro, a massa. A mão tem seus devaneios quando o olho não a impede e deixa a mão fazer os seus *despropósitos nos exercícios de ser criança*⁴¹. O barro e a imaginação nos colocam em um novo saber, que é conhecer a si mesmo e os próprios devaneios.

Desperdiçar tempo com o barro, com a terra e a água é experimentar, mexer, tatear o mundo é estar no mundo. A escola de educação infantil pode ser um tempo de intencionalidade do brincar. Pode ser suficientemente inoperosa, festiva e composta por admiração, para que a criança pequena possa, na coletividade com outras crianças e adultos, ir “conhecendo seu próprio corpo. Um espaço no qual o corpo é vivido, nas delicadezas, nas asperezas, nas sutilezas dos toques, dos sons, dos cheiros, dos olhares, dos gostos” (BUITONI, 2006, p.40).

⁴¹ Palavras usadas por Manoel de Barros no Livro *Exercícios de ser criança*.



Imagem 13 Em grupo brincando com o barro e ferramentas



Imagem 14 Criança realizando movimentos com a terra e a água

Barros com cores e texturas diferentes, em dias diferentes. A matéria, por necessitar do gesto humano sempre será outra, e do mesmo modo que o barro será outro, também nos transformamos neste ato primal de deixar nossas marcas.

No toque emerge o barro com a mão, e nesta modelagem temos um ato primal, o modelador age e reage na alegria da mão, torna-se gesto pelas matérias terrestres, pelas matérias suficientemente reais e sem forma que inaugurara um *ato primal* de criação, Richter (2002, p.2) explicita que:

Numa sociedade plurimídica e de consumo, divorciada da natureza, retirar o barro e moldá-lo com suas próprias mãos já é um ato primal. Ato de resistência e ruptura que inaugura e instaura. O processo da modelagem do barro inicia-se no confronto com o amorfo, o informe da Terra, como matéria-prima mais bruta e sem forma conhecida pelo ser humano.

Este ato, que é primal para o humano, a terra encontra suas dificuldades no estudo da imaginação. Por ser mais evidente e real à vista torna mais laborioso e sutil os devaneios relacionados à intimidade das materialidades terrestres. Bachelard (2013, p.2) rejeita a ideia de que “vemos as coisas primeiro, imaginamo-las depois;

combinamos, pela imaginação”, refuta tal concepção, apesar da terra se expor com intensidade, mas a imagem vem antes da percepção. A imaginação criadora neste sentido, contrapõe o bem ver, o vício da ocularidade, para o bem sonhar nos devaneios da vontade e do repouso. De tal modo, Bachelard (1990b) no estudo da imaginação criadora afirma que as imagens são mais fortes que as ideias e as experiências reais. Cabe repetir com Bachelard que “Imaginar será sempre maior que viver! (BACHELARD, 1993, p. 100)



Imagem 15 Sombra das crianças na terra

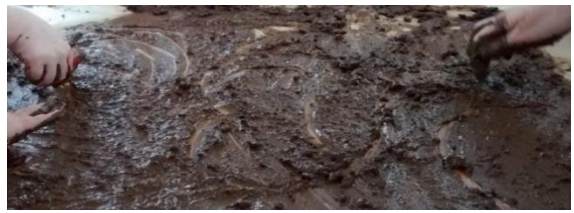
A criança, na intensidade do corpo vivido ao agir com o barro, mergulhada na experiência *intensa*, por isso imensa, de prazer ao ser tingida pela terra, de fazer buracos e explorar a terra, vai aprendendo ações de dar forma e de criar, revelando-se como criador, um conhecer baseado no fazer. Richter (2002) esclarece que, para Bachelard, a ação de conhecer na infância é baseada no fazer, onde se formam e armazenam as imagens fundantes produzidas pelo encontro íntimo e vivido, sempre

lúdico. O barro, a argila no encontro íntimo, por serem uma massa que resiste e conquista, que integra e desintegra, de tal modo

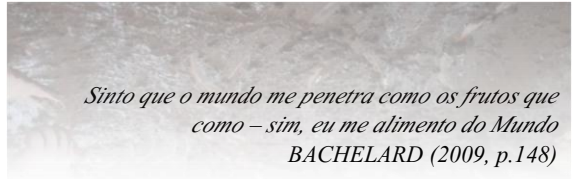
como os dedos se alongam nessa maciez da massa perfeita, como se tornam dedos, consciência de dedos infinitos e livres! Não nos espantemos então se vemos agora os dedos imaginarem, se sentimos a mão criar suas próprias imagens (BACHELARD, 2013, p.66).

Mãos que criam suas imagens com o barro, elemento primordial no qual amassamos e modelamos, num embate dos dedos que se alongam com forças do corpo e naturais, afrontamos o mundo. Na gestualidade, ao transformar, nasce o equilíbrio entre a matéria e a energia, resultando na combinação entre água e terra: o barro. Nestes movimentos intensos de vibração, de provocação do barro que convoca a mão a amassar a criança “transforma o barro e é por ele transformada” (RICHTER, 2002, p.8). Uma junção que é plena quando a mão mergulha no barro, assim mergulha em todo o seu ser.

As forças dinâmicas das metamorfoses “de um corpo capaz de assumir todas as formas e nesse ato simultaneamente transportar-se e manter-se presente a si, rompendo” (RICHTER, 2005, p.63). Neste sentido, se a imaginação criadora se institui como rompimento, como força, a educação infantil com crianças pequenas é o momento da intensidade das crianças aprenderem a imaginar, de inventarem seu coisário, de experimentarem suas forças dinâmicas com a resistência das materialidades, e também a correr riscos e tomar decisões, pois a fonte da sua poética é a experiência mesma da infância. Por isso, o barro, a poética, o devaneio.



5 SOMOS DO MUNDO



Sentir-se a si mesmo é solicitar uma presença no mundo, é ser do mundo, Arendt (2008, p.36), declara que “Os seres vivos, homens e animais, não estão apenas no mundo, eles são *do mundo*”. Se somos do mundo, então aparecemos no mundo e o mundo nos aparece, assim aparecemos e desaparecemos, e antes mesmo de aparecermos no mundo, este já existia e continuará a existir depois de desaparecermos.

No entanto, estamos num embate no qual o que prevalece é o discurso de uma determinada racionalidade que prioriza o Ser e no qual o filósofo deve deixar o mundo das aparências na busca de uma verdade. Porém, o cientista, o filósofo, o pesquisador, está no mundo das aparências, no mundo fenomênico de como as coisas aparecem e não o que elas são em ideia. O aparecer nos situa no mundo e a inteligibilidade nos faz pensar o mundo para buscar verdades, como se existisse previamente, para além de nós, um mundo a ser analisado.

O mundo, no sentido fenomênico, ajuda-nos a pensar como as coisas aparecem e podem ser interpretadas, para que possamos realizar projeções que não são verdades, mas sim como a nós aparecem no mundo comum. Para Arendt (2014, p.257), “o domínio público, o espaço no mundo de que os homens necessitam para de algum modo aparecer, é, portanto ‘obra do homem’ em um sentido mais específico que o da obra de suas mãos ou o trabalho do seu corpo”. O aparecer que trata a filósofa é no sentido político, no qual o mundo comum, o público é estar junto, é conviver entre as obras fabricadas pelos humanos (mundanidade), as quais articulam o modo como aparecemos.

Estas questões são atravessadas pelo modo como constituímos modos de pensar e fazer, de aparecer e de ser apresentado no mundo. Neste ponto, o pesquisador Maximiliano López (2008a, p.335), destaca que “O pensamento ocidental se estruturou em torno da metáfora do peso e da determinação. O princípio de contradição constitui-se, assim, como âmagô da racionalidade”. A contradição instaurada por essa racionalidade entre ser e aparecer, entre essência e aparência, tem como princípios a determinação e o peso, que formulam ou formatam um modo

de estar no mundo e de se relacionar com o outro num peso incessante e, desta maneira, agimos e nos posicionamos a partir da necessidade de explicações e das determinações precisas das verdades. Podemos observar que na lógica escolar essa necessidade é traduzida pela distinção entre o que é “certo” e o que é “errado” nos modos de aprender a pensar.

No entanto, a humanidade nem sempre agiu e pensou do modo como a tradição da filosofia ocidental concebe a relação com a verdade. Esta nem sempre foi da ciência e da filosofia (DETIENNE, 1988). Anteriormente à invenção do alfabeto, os antigos gregos tinham a crença que as Musas acompanhavam aos poetas, então os mestres da verdade, para lhes inspirar o dom de desencantar as palavras. Estes eram denominados de *Aedos* e que resgatavam as verdades do passado através da recordação favorecida pela deusa *Mnemósine* (memória). Eles arranjavam canções ao som da lira e transmitiam as palavras memorizadas através da poesia vocalizada, escutada. Para Detienne (1988), na Grécia Arcaica o poeta é o mestre da verdade, considerado adivinho-profeta pois suas palavras são da memória e da escuta. Os poemas eram compostos e cantados pelos *Aedos* e, quando as canções passaram a ser escritas, eles desapareceram, já que a verdade da escuta passou a ser a da escrita.

Foram como *Aedos* – e não como escritores – que Hesíodo e Homero (século 8 a.C) compuseram suas canções. Segundo Cícero, ninguém saberia ser poeta se não fosse inflamado pelos espíritos e se não houvesse um sopro inspirado comparável ao delírio (DETIENNE, 1988). Eram as Musas, filhas da Memória, que soprariam as palavras de sabedoria. Verdade para os gregos não significava oposição à mentira, como é compreendida em nossa sociedade. Verdade (*Alétheia*) era o oposto do Esquecimento (*Léthe*). *Alétheia* dá brilho e esplendor. *Léthe* faz silêncio e obscuridade.

Em Arendt (2014), a poesia é a mais humana das artes, pois a durabilidade de um poema é causada pelo elemento da condensação da linguagem falada, enunciada com densidade e concentração, como se pudesse ser poética por si mesma. A filósofa acrescenta que

na poesia, a recordação, *Mnemósine*, a mãe das musas, é diretamente transformada em memória; o meio do poeta para realizar essa transformação é o ritmo, por meio do qual o poema fixa-se na lembrança quase que por si mesmo. É essa proximidade com a lembrança viva que permite o poema

perdure, retenha sua durabilidade fora da página escrita ou impressa (ARENDR, 2014, p.211).

A palavra cantada, lembrada, ritmada, tem o poder de engendrar na memória coletiva do povo a lembrança viva. O Aedo seria aquele que, antes de “cantar a verdade”, clamaria pela presença das Musas e, uma vez entusiasmado (*theos*=deus, entusiasmo=com deus dentro), poderia com a palavra dizer e revelar a verdade. Neste momento, segundo Platão, o poeta era privado de todos os seus sentimentos e a razão suprimida em absoluto. Richter (2005, p.67) esclarece que “No *Íon*, Platão apresenta a perplexidade da filosofia diante da incomensurável plasticidade do discurso mimético e seu poder de engendrar encantamento e prazer”. Nesta perplexidade da filosofia diante da potência da poesia, no diálogo de *Íon* com Sócrates, é possível entender o Aedo como responsável pela transmissão da tradição, dos costumes e também da formação social da Grécia Arcaica.

Nesta transmissão cultural, o humano, antes mesmo de instaurar o pensamento filosófico racionalista, tentava explicar os fatos do cotidiano, da natureza e dos acontecimentos de outra forma, através da narrativa dos mitos. Os mitos se constituem como um dos primeiros saberes estruturados e formados pelas comunidades humanas. O pensamento mítico busca explicações para o que não poderia explicar, em especial para a dimensão espiritual. López diz que:

Segundo nos narram os manuais a filosofia nasce do mito. Tal emergência foi possível graças ao poder esclarecedor do princípio de contradição, peça fundamental do pensamento grego. Este princípio permitiu despojar o mundo de sua ambiguidade mítica, tornando-o claro e distinto, marcando assim o nascimento da filosofia (2008a, p.331).

A emergência do princípio da contradição instaura no pensamento ocidental outro modo de perceber e narrar a realidade, o qual marca a filosofia como a concebemos. Assim, a impossibilidade de conhecer se relacionava a questões de difícil compreensão como a origem do universo, a origem da vida humana, se há vida após a morte, entre outras relevantes à comunidade. Crenças míticas muito antigas tentavam explicar a estabilidade do mundo pela força dos titãs que o seguravam para que não caísse. Foi um modo inventivo de narrar para explicar algo que não oferecia outras convicções, hoje ditas científicas.

López (2008a), ao destacar a relação entre pensamento mitológico e pensamento filosófico, apresenta formidável reflexão sobre este saber da humanidade. Para o filósofo, “o tempo mítico é tempo em si, tempo em estado puro,

eterno morrer e recomeçar do tempo. Os calendários míticos, diz-nos Octavio Paz, não têm por objeto medir, mas narra o tempo” (LÓPEZ, 2008, p.333). A humanidade, neste ritmar o tempo desde tempos ancestrais e remotos, dá início à tentativa de inventar modos de explicar a realidade através do saber mítico.

Antes da cultura o mundo sonhou muito. Os mitos saíam da Terra, abriam a Terra para que, com o olho dos seus lagos, ela contemplasse o céu. Um destino de alturas subia dos abismos. Os mitos encontravam assim, imediatamente, vozes de homem, a voz do homem que sonha o mundo dos seus sonhos. O homem exprimia a terra, o céu, as águas (BACHELARD, 2009, p.180).

Saindo da Terra, contemplando o céu, subindo abismos. Sonhando! Contudo, um saber baseado, estruturado e aprimorado pela racionalidade ocidental necessitaria extrapolar a narração dos tempos míticos que se encontram nas vozes humanas, da Terra. Desta forma, os filósofos pré-socráticos transmitiam explicações gerais a respeito da questão da origem do mundo. Essas explicações são *naturalistas*; isto é, baseiam-se em elementos da natureza física e não mais fora da natureza (por isso muitos denominam os filósofos pré-socráticos como naturalistas). Não são mais explicações sobrenaturais, antropomórficas, mágicas, mitológicas. Libertaram-se em parte dos mitos para começar a produzir outros modos de pensar e estar no mundo. Apesar das transformações históricas nos modos de pensar o mundo, os mitos permanecem, estão aí muito presentes no cotidiano e nos estudos⁴².

Podemos entender que, apesar das diversas explicações dadas pelos pensadores pré-socráticos, as ideias destes filósofos ainda não podem ser ditas como científicas. O que fica explícito é a intenção humana de buscar narrativas para empreender e compreender a leitura da realidade e assim superar medos, conquistar façanhas e explicar os fenômenos naturais. Um longo caminho percorrido pelos ocidentais que continua a ser explorado até hoje.

No entanto, tendemos a esquecer nossas narrativas. Nosso modo de pensar e estar no mundo está enraizado na revolução científica da modernidade européia. Temos fixação em considerar apenas a existência de coisas, fatos, pessoas e situações que conseguimos perceber, ver, explicar e conceituar. Deixamos de ritmar o tempo pelas narrativas poéticas e passamos a considerar apenas as narrativas científicas que nos distanciam do entendimento de um mundo *com-vivido*. Permanece

⁴² Questões estudadas e discutidas nas aulas de História da Filosofia Antiga I, no Curso de Filosofia /Parfor – UNISC, com o professor Sérgio Schaefer (2013).

a explicação; se não conseguimos ver, ignoramos e não aceitamos. Da mesma forma que Castañeda não via, nós também nos encontramos impossibilitados de ver muitas situações, inclusive a nós mesmos:

Castañeda foi ao povoado de Sonora, no México, para conhecer um bruxo chamado Don Juan, a quem pediu que o ensinasse a ver. Assim Don Juan interna-se com Castañeda, no meio da selva mexicana. (...) e, de repente, Don Juan exclama: “Olha, olha o que há aí! Viste?” Castañeda lhe responde: “não... não o vi”. Continuam caminhando e, uns dez minutos mais tarde, Don Juan volta a deter-se exclama: “Olha, olha aí! Viste?” Castañeda olha e responde: “Não... Não vi nada”. “Ah!”, é a lacônica resposta de Don Juan. Seguem sua marcha e volta a acontecer a mesma coisa duas ou três vezes, mas Castañeda nunca vê nada; até que, enfim, Don Juan encontra a solução: “Agora entendo qual é o teu problema!” – lhe disse: “Tu não podes ver o que não podes explicar. Trata de esquecer de tuas explicações e começarás a ver” (VON FOERSTER, 1996. p. 67).

Ver sem prévias explicações, seria começar a ver e pensar no sentido de Don Juan: a poética habitando a educação. Poética que não tem compromisso com a explicação ou a demonstração de fatos, mas sim com a de mostrar-se, *ex-por-se*. López orienta que “Pensar poéticamente la educación implica sobre todo, no renunciar a pensarla, pero también la necesidad de pensarla sobre otro registro de la palabra”⁴³. Seduzida pela palavra e pela escrita, pela imagem e pelo conceito, a educação se situaria em busca de perguntas e de questionamentos para compreender e viver, contrariamente “As explicações podem se tornar perigosas se nos tornam cegos a alguma outra coisa...se algo explica tudo, provavelmente não explica nada” (VON FOERSTER, 1996, p.65). Neste sentido, Richter (2005) alega que a conduta poética não pode explicar ou demonstrar, pode apenas mostrar ao sentir o vivido diante de nós. O poético é sempre da ordem das escolhas.

Corpo que age, que escolhe, que opera no mundo, transfigurando a realidade, que pode ser narrado, pode se aventurar em devaneios, em linguagem. Para Bachelard (2009, p.180) “Nos devaneios cósmicos primitivos, o mundo é corpo humano, olhar humano, sopro humano, voz humana”. Enfim, é corpo que pensa e sonha. Que deseja alternadamente pensar e sonhar, conceituar e imaginar.

⁴³<http://poeticaeducacion.blogspot.com.br/2012/10/sobre-la-dilaceracion-del-lenguaje.html>. **Filosofia – Poética – Educação**. Este blog foi concebido como um espaço para pensar um possível encontro entre a filosofia, a educação e algo que, vacilantes, começamos a chamar de “poética”. Trata-se de um exercício de reflexão em torno de um objeto ainda indeterminado ou, quiçá, de algo que não se deixa penar facilmente na forma de um objeto. Uma pequena aventura intelectual que oferecemos a quem quiser acompanhá-la.

5.1 Linguagem: humano como questão

*A questão é, então: “como podemos observar-nos a nós mesmos?”
von FOERSTER (1996, p.73)*

O humano é questão permanentemente sem resposta. Sempre uma questão interrogativa ao priorizar um pensamento rigoroso do humano no mundo. Von Foerster responderia que o único modo de podermos nos observar seria através dos olhos dos outros. Na mesma perspectiva, Castro (2015) reconhece que o humano não é uma *questão*, nem de cultura, gênero, método, época, porque não pode ser reduzido a um conceito. O humano é a questão. Não é passível de ser uma resposta, antes fecunda interrogações, eis a questão. Consiste que o humano somente aparece, como questão, no pensar. Pensar foi, é e será sempre o lugar do questionamento e da experiencição do humano. Para o filósofo pensar não é raciocinar, é saber no sabido o não-saber.

O termo humano é aqui abarcado fenomenologicamente em sua existência como ser no mundo e não em uma dada essência, imutável ou universal. Trata-se de priorizar um pensamento filosófico e educacional que articula o que se diz e o que se pensa, que considera o humano na dinamicidade de seu ser cultural e histórico em detrimento de um *Ser* ideal e inerte, privilégio lhe dado pelo Iluminismo (filosofia da consciência). Supõe substituir a representatividade do sujeito e do objeto pelo devir humano no mundo, eu no mundo, uma invenção, um mistério. O mistério emerge do saber que não se refere nem à explicação e nem ao ainda não conhecido. Unger (2001, p.138) esclarece que o mistério “é aquilo que, podendo ser explicado, nunca pode ser exaurido, porque é fonte, é a presença de *arqué* no seu revelar permanente...Esse saber, que é um saber do mistério, reside em compreender o ritmo do planeta”.

Contemplar e compreender os ritmos do mundo supõe considerar os mistérios do humano, supõe pensar na concepção que temos de infância. Porém, antes supõe atender uma alteridade. López (2009, p.29) afirma que nascemos duas vezes “uma cuando nos nace el **cuerpo**, outra cuando adquirimos **idea** de nosotros mismos”. Isso quer dizer que nascemos fora da linguagem, da história e da cultura. Nomeamos o mundo que nos rodeia depois. Assim, nascemos fora de nós mesmos, uma vez que nascemos primeiro para o mundo e para os outros e somente depois para nós, por

isso “tenderemos por siempre la alteridade como lugar de nacimiento” (LÓPEZ, 2009, p.30). A distância que se mantém é uma experiência humana de tempo e de linguagem, e a educação se impregna desta **distância íntima** que separa a humanidade de si mesma. Que nunca é só, pois a criação humana está sempre com o outro.

Nossa possibilidade de criação está relacionada ao *outro*. Precisamos do outro para criar, dialogar, compartilhar, construir a nossa humanidade. A solidão não é da nossa natureza, se entendemos que é na relação com o outro que nos fazemos humanos e compreendemos um pouco deste mundo que nos tem (SILVEIRA, AXT, HINTERHOLZ, 2014, p. 26).

Com este mundo que nos tem, proponho juntos refletirmos: como este nosso mundo é apresentado ao novo humano que nasce? O apresentamos na perspectiva de que o mundo está pronto, que o mundo está aí para ser individualmente descoberto e que é preciso evoluir e se desenvolver por si mesmo ou na perspectiva de que o mundo está aí para ser inventado, que posso me sentir parte do mundo comum ao nele conquistar uma presença? Se a primeira é dependente do ensino de um mundo dado, a segunda é interdependente da aprendizagem como conquista inventiva da linguagem e da linguagem como produção de mundo (von FOERSTER, 1996). O que está em jogo nessa opção é o mundo apresentado como prévia existência ou o mundo como invenção pela linguagem compartilhada no devir da existência.

Como condição da humanidade, o conceito de linguagem é abordado por Kramer (2002, p.6) a partir do pensamento de Giorgio Agamben, para afirmar que, ao contrário dos animais, o humano tem uma infância, não foi sempre falante, e precisa para falar constituir-se na linguagem:

A linguagem é, pois, condição da humanidade do homem, já que só o ser humano pode ser *in-fans* (aquele que não fala) e, nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria apenas na sua constituição natureza e não história, e se confundiria com a besta. Pesquisar a infância com este olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem.

Em linguagem, mergulhado naquilo que constitui a condição humana na história, o filósofo Gadamer (2000) também contribui com importante reflexão em relação à ação de conversar. O devir humano necessita sempre do outro e conversar precisamente, é estar junto com o outro. “Creio que somente se pode aprender através da conversação” (GADAMER, 2000, p. 10). Historicamente e com o outro, a educação

não é neutra, mas plena de marcas e significados. “Afirmo que a educação é educar-se, que a formação é formar-se” (GADAMER, 2000, p.11). O humano precisa aprender a falar e essa experiência é histórica, é educar-se. Sua própria autoconstituição é a sua condição no mundo. E a educação é um dos modos de tensão nos encontros e escolhas, acolhe contradições e ambiguidades no viver coletivo.

É somente na infância que se pode aprender a falar, pois nós adultos já falamos, já caminhamos. Bachelard (2000, p.93) diria “somente pela narração dos outros é que conhecemos nossa unidade”. Deste modo, a linguagem está no outro, nas narrativas, no fazer junto, no conversar e não em mim. Consequentemente a linguagem põe o mundo (VON FOERSTER, 1996). Não está pronta, acabada e determinada. Nossas ações criam realidades. O mundo existe porque agimos sobre ele. Somos do mundo. Desta forma, podemos dizer que aprender é uma condição vital do humano, é inevitável.

Para Hannah Arendt (2014), o mundo é algo que os humanos têm em comum, não o biológico e natural, mas o artefato humano. Portanto, a condição humana na obra/fabricação é a mundanidade, é o fazer, que constituirá uma durabilidade do mundo a partir dos artifícios produzidos pelo humano, situando o *homo faber* como um ser mundano (*worldly*). Com os fazeres, o humano sente-se pertencente ao mundo, e é esta dimensão que nós dá segurança e estabilidade.

Aprender, com aqueles que nascem, a pensar a infância. “Talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer” (LEAL, 2004, p.22). A afirmação passa a significar uma possibilidade de abertura para adultos repensarem os modos de promoverem encontros no ato pedagógico de acompanharem bebês e crianças pequenas, de a eles e elas apresentarem o mundo comum como presença e não como representação.

Maria sendo apresentada ao mundo, e o mundo se apresentando a ela...dois momentos distintos, cada um com sua intensidade.



Imagem 16 Maria pegando terra



Imagem 17 Maria oferecendo terra para a professora

Conseguindo pegar a terra e mostrando para a professora o seu modo de pertencer e de se colocar frente a realidade.



Imagem 18 Maria sentindo a terra nos pés

Primeira vez na escola encostando os pés no chão. Agora o que vai fazer é aprimorar os passos na terra.



Imagem 19 Maria caminhando sobre a terra

Agindo no mundo, aprendendo na mundanidade. Sendo acolhida pela terra.

Este acontecer, viver e se constituir infante, se organiza na relação com o outro no mundo, na linguagem, mas também com um tempo para si, de solidão para olhar, admirar, brincar e se misturar à mundanidade do mundo. As crianças, quando vêm habitar o mundo e nossas vidas adultas, nos inquietam e nos perturbam por estarem

inteiras, intensas em sua “curiosidade agressiva, etimologicamente inspetora” (BACHELARD, 1990a, p.7).

5.2 Mundanidade: gesto no mundo

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos
ARENDT (2014, p.68)

É possível compreender a concepção de *mundo comum* na reflexão de Hannah Arendt na ótica da pluralidade e da mundanidade, como espaço de encontro comum, não como lar de um único povo, mas como morada das multiplicidades dos povos. Nesta perspectiva, o humano é concebido na sua pluralidade. Para Arendt, os homens “vivem o intervalo de tempo entre sua epifania e seu desaparecimento em um lar que os precederam e que irá continuar a existir após suas partidas” (PASSOS, 2011, p.64). A tarefa então do mundo e dos povos para com a infância é oferecer um abrigo que ofereça permanência e estabilidade.

Mundo, na compreensão arendtiana, é o que vincula e distingue os humanos ao mesmo tempo, separando e estabelecendo uma relação *entre* os que ainda não chegaram e os que já estão, que vão além do privado e dos processos naturais. Para Alves Neto (2010, p.175):

A vida individual dos homens não está inscrita e condicionada pela espécie ou gênero humano. Ainda que estejam vinculados, de alguma forma, à natureza, os homens não possuem a sua existência esgotada na infindição dos processos cíclicos, pois precisam instaurar aquilo que não existiria por si mesmo e não tem em si mesmo a causa de seu vir a ser: o mundo que nos sirva de abrigo artificial e assunto comum.

Os que chegam ao mundo, numa existência de não esgotamento, de instauração no mundo necessitam de abrigo artificial, da mundanidade. Para Arendt (2014, p.11), a nossa existência como humanidade seria impossível sem coisas, o mundo seria como um não-mundo, “os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo que entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência”. Deste modo, natureza humana e condição humana são diferentes, pois a humanidade cria suas coisas, seus artefatos, seus fazeres, já que “tudo o que adentra o mundo por si próprio, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana” (ARENDR, 2014, p.12).

Hannah Arendt (2014) confirma que na *vida activa* o humano tem como condição para a sua humanidade o *labor*, o *work* e a *action*⁴⁴. Estas três atividades do humano, embora distintas, conservam entre si certo vínculo para que possamos entender o mundo para o humano, visto que nesses movimentos revelam e tecem a condição da existência humana: vida, natalidade, mortalidade, mundanidade e pluralidade.

Para Arendt (2014), o *trabalho* assegura a vida da espécie, processo biológico do corpo humano que não deixa marca durável no mundo; já a *obra ou fabricação* é artefato humano que afirma o caráter efêmero do tempo humano, diferente do que é natural, pois produz artifício de pertencimento no mundo e a *ação* é o que cria condições para a lembrança; enfim, para a história. Tanto o trabalho, como a obra e a ação têm suas raízes na natalidade “na medida em que sua tarefa é produzir e preservar o mundo para o constante influxo de recém-chegados que vêm a este mundo na qualidade de estranhos” (ARENDR, 2014, p.17). Destas características, para a filósofa e pensadora política, a ação apresenta

a relação mais estreita com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Neste sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade (ARENDR, 2014, p.17).

Os humanos, ao nascerem, trazem como condição a necessidade e o desejo de se relacionarem com o mundo, e este oferece ao recém-chegado um abrigo, no qual se reconhecem como humanos na existência com os outros. Aqui, o mundo é a marca de que o humano constrói cultura e história. Assim, aqueles que chegam ou aqueles que já estão são seres *do* mundo.

A criança pequena, ao ser acolhida e apresentada ao mundo, chega interferindo no mundo com seu corpo balbuciando, mexendo, olhando, gesticulando, tocando, chorando. Os bebês sabem muitas coisas que para os adultos não são compreensivas porque estes imprimem outros sentidos ao estarem no mundo. Do

⁴⁴ No artigo “A atividade humana do trabalho (labor) em Hannah Arendt”, Theresa Magalhães, faz alguns esclarecimentos em relação à tradução da obra *A Condição Humana*. Afirma que as três condições humanas foram traduzidas de forma equivocada, no livro a tradução é a seguinte: labor (labor), work (trabalho) e action (ação), mas ela afirma que o correto na língua alemã ou inglesa a tradução é a seguinte: *labor (trabalho)*, *work (obra ou fabricação)* e *action (ação)*. Deste modo, irei considerar os esclarecimentos de Magalhães e, neste ponto, outros artigos que uso como de Alves Neto, Von Zuben e Passos, todos têm o mesmo entendimento de Magalhães e faço uso da 12ª edição que foi revisada por Adriano Correia.

mesmo modo são capazes de aprenderem inúmeras coisas ao mesmo tempo que são ainda incapazes de caminhar, de correr, de se alimentarem sozinhos. Nós, adultos, já nos esquecemos de muitas coisas que aprendemos na nossa corporalidade:

Esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto. É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo (BARBOSA, RICHTER, 2010, p.87).

Na condição humana, a possibilidade de aprender com a humana vulnerabilidade o que deixei de saber é quando permito-me estar com o outro, agindo neste mundo, instituindo a ideia de imprevisibilidade e de singularidade no agir, o que acabará distinguindo um humano de outro. Distinção que emerge de certa inventividade se levarmos em consideração que “o fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é único” (ARENDR, 2014, p.220). E o que esperar do devir humano que invade nosso mundo plural como um estranho? Talvez considerar que ele vem ao mundo e aos outros com toda a potência de poder-poder e também poder não-poder. Com o filósofo italiano Giorgio Agamben (2006), podemos afirmar

que o homem é o ser vivo que existe em modo eminente na dimensão da potência, do poder e do poder-não. Toda potência humana é, cooriginariamente, impotência; todo poder-ser ou-fazer está constitutivamente relacionado, para o homem, com a própria privação. E essa é a origem da incomensurabilidade da potência humana, muito mais violenta e eficaz que aquela dos outros seres vivos. Os outros seres vivos podem apenas a potência específica deles, podem apenas este ou aquele comportamento inscrito na vocação biológica deles; o homem é o animal que *pode a própria impotência*. A grandeza da sua potência é medida pelo abismo da sua impotência.

Vale dizer que Agamben buscou entender o pensamento como ato da escrita. E foi na filosofia aristotélica que perseguiu os argumentos da potência. Frisa que o pensamento existe como potência de pensar e potência de não pensar. Para tal, utilizou uma tábua na qual ainda nada não foi escrito como exemplo de que ela teria tanto a possibilidade do sim como do não, de ser escrita ou não ser escrita, na medida da sua potência.

O bebê, ao nascer, não nasce criativo, inteligente, imaginativo, mas traz a dimensão da potência linguageira para se constituir a partir de suas privações, por isso difere de uma condição natural. De fato, o que nos cabe tentar compreender é que ele terá que apropriar-se da linguagem, mas o adulto não pode ensinar essa experiência da linguagem, pois já sabe a linguagem. Na interação com bebês o que adultos podem é estar com este humano, permanecer, acompanhar e acolher suas escolhas e ajudá-lo a interpretar e desvendar o mundo. Uma vez que o ato de educar é uma conversação entre gerações, educar sempre tem a ver em como cuidar do mundo que é comum, e assim começar uma conversa usando palavras íntimas na educação.

Skliar (2014),⁴⁵ diz que devemos buscar usar palavras íntimas, encarnadas para uma boa conversa na educação, fala da metáfora de olhar com bons olhos e escutar com bons ouvidos. Deste modo, o que podemos na educação de crianças pequenas é ajudar a criança a admirar o mundo, a prestar atenção às coisas, ao outro humano.



Imagem 20 Aprendendo a fazer bolinha de sabão



Imagem 21 Mostrando para o colega como faz as bolinhas de sabão



Imagem 22 Ensinando o colega a fazer bolinhas

Maria Eduarda querendo aprender a fazer bolinha de sabão com a professora: estar, mostrar, fazer junto. Depois de várias tentativas, enfim uma linda bola de sabão, que é admirada pelo colega. Não bastava ter aprendido fazer as bolinhas de sabão, era preciso compartilhar com o colega o seu modo de ter aprendido a fazer as bolinhas de sabão.

Crianças compartilhando suas aprendizagens com o outro, numa presença no mundo, numa admiração. Aqui, mergulhada com as imagens e pelo vivido, percebo que, com as crianças, não posso desenvolver e construir atividades para a criança, mas sim, com ela, favorecer experiências poéticas. A experiência é simultaneamente

⁴⁵ Em relação à *conversação*, Carlos Skliar fez também a discussão no Seminário Especial: “O novo, o atual e o contemporâneo em educação”, que ocorreu na UFRGS nos dias 03,04 e 05 de novembro de 2015.

dela, com outros, as coisas e o mundo. O que favorecemos ou não favorecemos são experiências compartilhadas de linguagem na educação.

A aptidão de invenção pelo humano está em se conceber fazendo no mundo e este se faz com outro humano em linguagem. Acontecimento que só é possível devido à coletividade que se legitima no outro, mostrando-se com o outro. É possível compreender a afirmação quando o filósofo Umberto Galimberti (2006) aborda a diferença entre animal e homem ao apontar a distinção entre o animal e o humano.

O animal in-siste um mundo que para ele já está preordenado, ao passo que o homem ex-siste, porque está fora de qualquer preordenação e, por efeito dessa sua ex-sistência, é obrigado a construir para si um mundo (GALIMBERTI, 2006, p.83).

Pensar que não estamos preordenados, mas que insistimos e nos colocamos no mundo é pensar no sentido que damos ao estar em linguagem. Interrogar como se ensina a estar no mundo, é tentar entender: como ensinar o que é da dimensão poética? Talvez seria ajudar o outro a pensar; ou ainda, pensar junto para que o outro pense; e mais, compartilhar o meu sonho de pensar um mundo que permanecerá devido aos meus fazeres.

Por outro lado, para a psicologia clássica e também para a filosofia positivista⁴⁶, o humano é estudado e visto como um ser a vir a aprender, a conhecer de forma linear. Nos estudos sobre desenvolvimento, isso é muito claro. Vou abrindo um leque até a finitude, crescendo e evoluindo horizontalmente para um afunilamento que seria a morte. Contrária a esta concepção, Arendt, nas palavras de Alves Neto (2010, p.176), nos lembra que

Indo sempre em direção à morte, a vida do homem arrastaria consigo, inevitavelmente, todas as coisas humanas para a ruína e para a destruição, se não fosse a capacidade humana de interromper o processo contínuo, homogêneo e circular da natureza por meio de feitos, palavras e obras que instaurem, preservem e estabilizem o mundo humano enquanto assunto e abrigo de seres mortais.

Em direção à morte, o humano seria um devir que nasce para se desenvolver e depois aceitar sua finitude, arrastando todas as coisas humanas numa homogeneidade que segue a destruição. O estar no mundo, a ação de aprender, aqui

⁴⁶ Para o positivista existe uma verdade universal e absoluta, que necessita de um método para ser comprovada e explicada, uma causa e efeito. Desta forma o observador não está implicado, é neutro. O positivismo com estas características ignora a história, tendo a ideia da ciência como representação.

é um acúmulo de dados como objeto e a criança é o objeto que deve ser estimulado pelo sujeito para que se desenvolva até sua finitude. Para resistir a tal concepção, Arendt

insistía en la idea que aunque los hombres tenemos de morir, sin embargo hemos venido a este mundo a iniciar algo nuevo... Nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad – del nacimiento a la muerte – en una cadena de inicios, o sea, de acciones y novedades (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p.71-72).

Prezo por propor pensar aqui neste devir humano que nasce para aprender a fazer escolhas, que tem potencialidades imaginativas. Que não chega apenas para se desenvolver, mas para reinventar o mundo. Um devir que interfere, que está em fluxo, numa circularidade, num fazer e pensar vertical, de aprofundamento do esforço humano. Para Arendt (2014, p.219), “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original”. Nessa originalidade, ao nascermos sempre de novo confirmamos pela dimensão poética um afunilamento não para a morte, mas para a transformação, numa intensa metamorfose das nossas singularidades, que “agrede, transforma. Una inteligencia viva es ayudada por una mirada viva y por palabras vivas. Tarde o temprano, debe herir. La inteligencia siempre es un factor de sorpresa, de estratagema” (BACHELARD, 1997, p.134).

Palavras vivas e encarnadas no corpo da educação, naquilo que fazemos juntos, para além do que somos, no que podemos obrar, no que transformamos e permanecemos. É na atividade da obra/fabricação que o humano instala-se na mundanidade do mundo. Uma complexa operação que tem começo e conservação. Assim, edificando e elaborando artefatos de durabilidade, produz-se um mundo humano, uma identidade humana. Para Arendt (2014), a fabricação é a própria transformação da natureza pelo humano e sua condição é a mundanidade, assumindo a alteridade, que, ao fabricar artefatos, reconhece o outro em si mesmo, assegurando sua presença no mundo, manifestando sua identidade humana como criador da civilização.



Imagem 23 Olhando para a argila



Imagem 24 Começando a tocar a argila

Nestas tentativas de começar a aprender a obrar, de se colocar na mundanidade, no qual a mão ainda não conhece o que está a sua frente. Que as tentativas de começar um gesto são um devaneio. Argila e corpo, o que podem fazer juntas? Nada, apenas começar a aprender a estar na mundanidade, aprender a permanecer no mundo.

A criança, ao estar com os outros, na materialidade do mundo, com a água, a terra, as pedras, participa do mundo. Nessa participação, aprende a permanecer e a tornar o mundo possível. Passos (2011, p.68) estabelece importante relação entre obra e mundanidade em Arendt, dizendo que “De um lado, a condição da obra é a mundanidade, e, de outro lado, é pela atividade da obra do *homo faber* que o mundo se torna possível”. O que comove a vida humana na mundanidade revela-se como condição da existência.

Deste modo, o mundo é fruto do artifício humano, emergência da capacidade e da condição humana de fabricar utensílios, enfim de fazer se sentir no mundo. A produção de artefatos, criação que faz o humano romper com sua mortalidade, revela seu fazer como imortal, ou pelo menos que sobrevive por gerações. Essa durabilidade do mundo permite à Arendt afirmar o humano como

um ser mundano (worldly), um “ser-no-mundo” como diria Heidegger, vale dizer, o homem pertence ao mundo como a uma dimensão primordial (que o antecede e o sucede) que lhe dá estabilidade e segurança (von ZUBEN, 2015, p.8).

Mundo, aqui, não é entendido fisicamente, como coisas naturais e sem significado, mas como durabilidade, no qual pertencemos e habitamos na companhia dos outros, algo que os humanos têm em comum. É condição da fabricação que vai possibilitar ao humano que chega ao mundo encontrar *uma morada*, porque produz o mundo e todas as coisas que nele existe. Arendt (2014) nos dá a compreensão de que a ação e o discurso precisam do *homo faber* para que encontrem sua morada numa experiência compartilhada com os outros.

Para Alves Neto (2010), quando habitamos um mundo que tem por princípios a ascensão de uma sociedade de trabalhadores e consumidores, o humano perde a relação com o mundo como obra/artefato da humanidade. O que permanece e apenas se evidencia é o esforço de se manter vivo, pois desaparece a relação com o mundo como criação da humanidade. O que predomina é o tempo da produtividade e não da pausa entre gerações para conversar.

Com este desaparecimento, já não temos mais tempo para fazer parte do mundo comum, para nossos fazeres e muito menos para pensar o que estamos fazemos. No entanto, Arendt (2014), de modo instigador e até alertante confirma que a nossa condição humana do trabalho é a vida, que a obra/fabricação é a mundanidade e que a ação é a pluralidade. Deste modo, o que faz cada humano um ser-no-mundo é a condição mundana de sua pluralidade.

Nas crianças pequenas e nos bebês isso é mais latente ao provocarem este mundo com suas ações numa incompreensível mundanidade que pode ser cuidada em seus inícios. Os adultos já estão mergulhados numa certa passividade, num tempo de servidão moderna, apenas laboramos no mundo e acabamos por não dar sentido às nossas experiências. Na luta mitológica entre *aión*, *kairós* e *chrónos*, fomos inevitavelmente vencidos pela cronologia, o que causa uma dor no mundo, no qual expulsamos a dimensão poética.

Sofremos pela incapacidade de não dizer o que nos passa, não reparamos e não cuidamos da singularidade dos outros. Passamos a essa incapacidade pelo descuido com as infâncias, e também com a nossa existência; com a desconsideração pela atenção de conviver com as crianças pequenas, pela desconsideração aos tempos de espera, que é uma dimensão da liberdade do tempo.

A escola poderia nos convencer que somos capazes, com imaginação poética, de transver o mundo, de ultrapassar o real e produzir sentido agindo e forjando o

mundo com intensidade e criação. Dar-se tempo é conceber a escola como espaço de suspensão, pois o ritmo do tempo se aprende na infância. Mas fazer/modelar coisas toma tempo, e então é preciso pender este tempo da utilidade. Mas ao contrário, como afirma Bárcena (2014)⁴⁷, continuamos a produzir homens sem conteúdo, deixamos de lado ou aprisionamos a poética, que tem a ver com habitar poeticamente a vida, produzindo a nossa presença no mundo em detrimento das lógicas produtivas do mundo: não pode perder tempo, precisa ser produtivo, não é tempo dos homens livres. Ao contrário, se tivermos uma presença no mundo, uma *explosividade poética, uma infância*, poderemos abalar o esvaziamento do tempo e aprendermos a cuidar com confiança das infâncias.

5.3 Confiança: cuidados com a infância

*Tenho medo de que o pássaro que choca saiba
que sou um homem, o ser que deixou de ter
a confiança dos pássaros.
BACHELARD (1993, p.107)*

Quase inevitável resistir à imagem do ninho de pássaro que é observado pelo humano que não confia ou que deixou de confiar. Como posso mostrar, apresentar e compartilhar ninhos de pássaro para aqueles que chegam ao mundo sem confiança? Sem alegria de ter encontrado um ninho? O pássaro necessita confiar, não tem outra alternativa, pois quando

Ergo suavemente um galho; o pássaro está ali chocando os ovos. Não levanta vôo. Somente estremece um pouco. Tenho medo por fazê-lo tremer...fico imóvel. Lentamente se acalmam - imagino eu! - o medo do pássaro e meu medo de causar medo. Respiro melhor. Deixo o galho voltar ao seu lugar. Voltarei amanhã. Hoje, trago comigo uma alegria: os pássaros fizeram um ninho no meu jardim (BACHELARD, 1993, p.107).

Confiar no outro é um aprendizado que o humano aprende ou não aprende. Confiança será sempre com outros, emerge da ação que fazemos juntos, com o que podemos compartilhar. Habitar no mundo que dá sentido, no qual possamos, adultos e crianças, na ação e no diálogo aprender a instaurar a confiança nas relações cotidianas, da vida comum. O que requer ainda desejo de transformação dos modos habituais de estar no mundo.

⁴⁷ Fala do V SEPEDU – UNISC.



Imagem 25 Caminhando sobre a ponte de brinquedo



Imagem 26 Engatinhando sobre a ponte de brinquedo

Superando os obstáculos da ponte. Crianças aprendendo a confiar, um adulto dizendo que vai conseguir e esperando do outro lado. Aos poucos, engatinhando, caminhando e se segurando atravessaram a “ponte que balança”. Foi um dia de aventuras e de conquista, dia de superação de medos.

Bachelard, em muitas de suas obras, descreve de modo muito intenso que o humano tem potencial para se transformar no mundo, se metamorfosear, esforço que requer tanto permanências quanto a superação de obstáculos. A condição de necessitarmos de outros humanos anuncia que somos uma colmeia de seres e nos questiona o tempo cronológico, apontando que o cronômetro é enganador, pois é inútil para a experiência do vivido:

O cronômetro é o tempo dos outros, o tempo de um “outro tempo” que não pode medir nossa duração. Mas não somos nós mesmos um maço mal atado de um milhão de outros tempos? Os “tempos” então pulam em nós sem encontrar a cadência que regularia nossa duração (BACHELARD, 1990b, p.41).

O que pode durar no encontro, numa existência pautada pela suspensão do *Chrónos*, é habitar por alguns instantes o mundo dos homens livres, sensação de pertencimento, encontro consigo mesmo e com o que pensamos, duvidamos e acreditamos.

Arendt (2014) nos alerta para a experiência de colapso que estamos vivenciando no mundo, esvaziamento de sentidos por apenas considerarmos a utilidade da força produtiva do trabalho. Realismo da utilidade e da atividade

pragmática da vida nos conduz ao abandono de pertencer ao mundo. Arendt (2014, p.385) ressalta que a “desconfiança do mundo é mobilizada por um veemente impulso para retirar-se do envolvimento mundano”. Não somos do mundo se não deixarmos obras/artifícios e ações. A experiência de colapso do mundo, é a

diminuição profunda do vigor comum e humano do mundo, uma quebra de pleno pertencimento do homem ao mundo ou uma derrocada na força que o mundo tem de, uma vez interposto entre os homens, congregá-los e, ao mesmo tempo, distingui-los (ALVES NETO, 2008, p. 245).

Neste ponto é importante esclarecer que o conceito arendtiano de mundo se constituiu a partir das análises históricas e reflexivas da política ideológica do totalitarismo, ideologia esta que sistematiza um esvaziamento de sentidos a partir da expulsão da esfera pública e privada da existência humana, experiência de não pertença ao mundo. A experiência do esvaziamento de sentido perante a vida e ao mundo, da qual emerge o totalitarismo, exerce seu poder em humanos desenraizados do mundo, que apenas desempenham papéis para suas necessidades vitais.

A ascensão do trabalho no mundo moderno não só minou a durabilidade do mundo como artifício humano, mas também anulou progressivamente a identidade e a distinção dos homens dos quais o mundo tanto precisa enquanto espaço público de aparecimento sustentado e garantido pela presença de homens plurais (ALVES NETO, 2008, p.247).

Hannah Arendt (2014), para sublinhar a presença de humanos plurais na mundanidade elucida primeiramente o modo como era percebido o *mundo* e a *vida* na antiguidade, no medievo e na modernidade. Na Antiguidade, o mundo era o bem supremo do homem e não a vida, o mundo é que permanece (homens aparecem e desaparecem). Contrariamente, na Idade Média, com a ascensão do cristianismo, a vida era o bem supremo do homem e não o mundo; o homem agora é o imortal. Para os cristãos, a vida perpetua depois da extinção do mundo. Para os gregos, o mundo permanece após a extinção da vida. A vida, sendo mortal, é oportunidade para o cristão tornar-se imortal. Deste modo, para os cristãos, a vida é imortal; para os gregos, o mundo é imortal. Temos deste modo uma contraposição entre o *amor ao mundo* e o *amor à vida*.

O amor ao mundo requer uma vida que considere a fabricação, o obrar humano para se colocar como existente no mundo. Na modernidade temos, como no medievo, como característica a valorização da vida *ativa* sobre a vida *contemplativa*, pois esta

não poderia produzir a verdade, valorizou assim então a capacidade da razão humana para conhecer e transformar a realidade. Assim,

o homem moderno passou a viver num mundo onde as palavras perderam progressivamente o seu poder de revelar e discutir, e tudo que fazemos, sabemos e experimentamos como seres humanos só tem significado se pudermos discuti-los uns com os outros (ALVES NETO, 2008, p.254).

Uma sociedade que perdeu seus sentidos por não narrar suas ações, que apenas glorificou a passividade e o conformismo, na qual a atividade humana se resume em trabalhar e consumir. As forças produtivas da sociedade não se realizam numa duração que o mundo possa continuar existindo. Neste período, continuou-se com ênfase na preocupação com a vida e não do mundo como bem supremo do humano.

Tal modo de viver e permanecer no mundo é o que se tem percebido até hoje; o que importa é a sobrevivência da espécie humana de forma individualista e não a pluralidade, na qual a vida individual aparece no processo vital e a atividade que impera é o trabalho que possa garantir o seguimento da vida.

Assim, o humano vive no mundo, mas sem um mundo em comum, sem encontro e ainda sem confiança. A verdadeira humanidade para Arendt está, na presença com outros, de cuidar do mundo preservando-o, no *amor mundi* que preserva o lar da humanidade. Para que o mundo se torne uma morada para o humano e este conserve um *amor mundi*, é preciso, nas palavras da pensadora política, que se “transcenda a mera funcionalidade das coisas produzidas para o consumo e a mera utilidade dos objetos produzidos para o uso” (ARENDRT, 2014, p. 187). Transcendência que tem por base a política, o amor ao mundo, indispensáveis para que cada recém-chegado como estrangeiro possa fazer do mundo um lar, num amoroso chamamento à responsabilidade pelo mundo pela partilha discursiva dos acontecimentos, na qual possamos confiar no mundo e no outro.

De que modo apresentamos aos novos que chegam ao mundo a confiança no humano? Arendt discute nas suas reflexões os cuidados humanos com o mundo, fazendo uma reconsideração fenomenológica do humano como ser do mundo, o que ele faz quando está ativo no mundo. O significado da confiança do humano no mundo como abrigo e morada é interposto no âmbito da mundanidade e da pluralidade.

Para Arendt (2014), é na ação e na fala que estamos envolvidos com os outros, no público, e, na medida em que conservamos a esfera pública do mundo, criamos

condições para a memória, as grandezas, as palavras e os feitos da humanidade. É neste sentido que o humano não é natureza; é obra e ação; e o mundo é aquilo que a humanidade criou na cooperação, na confiança e no respeito mútuo, mas contrariamente estamos no mundo que institui a desconfiança e a manipulação.

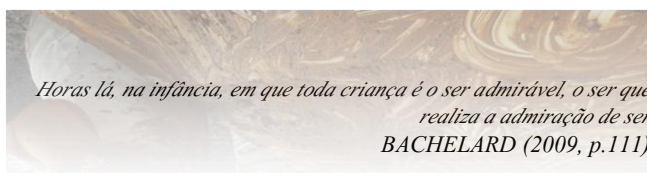
Quando o ser que habita o mundo posiciona-se como operário do trabalho da utilidade econômica e não mais como fabricação de artefato que é produto da mão, que permanecerá no mundo mesmo depois da mortalidade do homem, acabamos por desaparecer e não aparecer. Perdemos a confiança no mundo e na humanidade como lugar para o aparecimento humano. O colapso do mundo emerge pela falta de confiança e pertencimento. Uma experiência no qual o humano se vê expulso do mundo *comum*. A expulsão da nossa morada, do lugar de viver junto e de nos constituirmos no mundo ao mesmo tempo em que este é constituído pelas nossas ações e pela nossa mundanidade, sofre pela falta de *amor mundi* e pelo excesso de consumo. Ficamos numa realidade sem pertencimento e confiabilidade.

Toda confiança na realidade do mundo comum é destruída quando cremos que não os homens plurais, mas “o Homem” habita a Terra; e se, por sua vez, ele vê tudo sob uma única perspectiva, permite-nos dispensar, de um só golpe, a ação, a fala, a experiência e o senso comum. Nossos sentidos privados se tornam indignos de confiança quando somos abandonados pelos outros homens e, então, passamos a desconfiar da nossa própria experiência como acesso a um mundo comum. E é justamente isso que ocorre no totalitarismo enquanto “solidão organizada” (ALVES NETO, 2008, p.251).

Solidão⁴⁸ organizada sem abrigo, sem acolhimento ao outro, aos seus anseios, as suas expectativas. Emergidos numa produção e consumo, ninguém merece confiança e muito menos contar com a permanência das coisas no mundo. Maturana (2000) afirma que os seres humanos adoecem num ambiente de desconfiança, manipulação e instrumentalização das relações. A humanidade, em especial as crianças, demandam crescer e aprender na confiança, na aceitação corporal sem exigências produtivas e consumistas, mas no prazer de estar juntos, na cooperação. Enfim, é produzindo presença no mundo que a criança pequena poderá ser, ao brincar e narrar suas experiências, sem restrições, humanamente confiante.

⁴⁸ Não é a mesma solidão que Bachelard se refere no devaneio, aqui é uma solidão sem sentido, de esvaziamento, estar na experiência de um colapso do mundo.

6 TEMPO E INFÂNCIA



Discutir e refletir o sentido dos fazeres com o barro, a terra, a argila e a água como matérias fundantes da imaginação criadora requer também considerar outros modos e tempos de estar no mundo comum. Tempo festivo, de admiração para pensarmos numa presença com a intimidade dos instantes vividos. Instantes no qual o corpo insiste por ser um encontro sensual com a materialidade terrestre. Este encontro emerge como algo que mobiliza o pensar, a admiração de ser. Um corpo no instante que ensina o pensamento a pensar e a sonhar, a devanear. Mía Couto na fala do sonho e da miséria humana quando deixamos de lado a possibilidade de sonhar.

O que mais dói na miséria é a ignorância que ela tem de si mesma. Confrontados com a ausência de tudo, os homens abstêm-se do sonho, desarmando-se do desejo de serem outros. Existe no nada essa ilusão de plenitude que faz parar a vida e anoitecer as vozes (COUTO, 2013, p.17)

Quando não há mais tempo para sonhar, deixamos de lado nossa humanidade quando já não podemos mais sermos outros, narrar histórias e anoitecer vozes. Para parar a vida e subverter a miséria e o desolamento que sentimos é preciso tempo. Tempo inoperoso que reivindique instantes de admiração para podermos exercer nossa presença no mundo, na intimidade das relações com outros humanos e com as coisas mundanas.

Nestas relações pode ocorrer a possibilidade de um acontecimento poético, mas qual seria o tempo para esse acontecimento acontecer? A questão do tempo alinha-se com a linguagem, tempo que busca a singularidade única de cada experiência. Seria como habitar um sair de si transformado e que também permanece junto ao mundo e aos

perigos do mundo, deste mundo: o amor, a leitura, o passeio e a escrita, em qualquer ordem. O amor: desordena-o tudo. A leitura: imagina-o tudo. O passeio: percebe-o tudo. A escrita: perfura-o tudo. No entanto, o maior perigo sempre está no inútil, na inutilidade. Hoje, no meio de tanta urgência, a virtude poderia ser a preguiça, o cansaço, a parcimônia, o demorar-se, a falta de pressa (SKLIAR, 2015, p.137).

Crianças são capazes de permanecer no perigo, demoram-se, faltam-lhes pressa, passam tempo mexendo na terra, na água, brincando com pequenas e

grandes coisas, como gravetos e pedrinhas. Nesta falta de urgência, desordenam tudo, imaginam tudo, percebem tudo e perfuram tudo. Nesta parcimônia, as crianças nos seus fazeres, de corpo inteiro buscam burlar o controle de *chrónos* que tornou-se o modo de estar hegemonicamente no mundo, haja vista toda a prioridade que é dada à visualidade, enxurrada de imagens artificiais que vivemos.

Na pesquisa, ao estar com as crianças, a escrita comprometeu uma poética de sentidos, instante fecundo ao recordar minha infância, jamais novamente vou sentir a mesma pulsação, a mesma presença, o que posso talvez é reviver, amplificada pela e com a imaginação poética o que faço e sinto agora. Habitando o indizível, não querendo o tempo todo ter palavras, saber estar no silêncio. Escutando e silenciando, que é um aprender com tempo de permanecer no perigo.

6.1 Tempo festivo: inoperosidade

*A lembrança da infância afirma bem
claramente a utilidade do inútil
BACHELARD (2009, p.110)*

Um tempo festivo, no qual a inoperosidade tem seu lugar primordial. É quase inadmissível pensar num tempo festivo na educação, já que necessitamos produzir e avançar; é a inoperosidade que se posiciona na contramão e a infância nos lembra da inutilidade dos instantes de devaneio.

Estamos envolvidos numa dimensão de dar prioridade a executar as tarefas do cotidiano, a utilidade das coisas e do tempo, não nos permitindo, como a criança, descobrir as potencialidades da inoperosidade: dançar pelo movimento do corpo, correr sem destino, observar os animais rastejantes no chão. O poeta diria “Tenho um gosto elevado para o chão. Quem não vê o êxtase do chão é cego” (BARROS, 2013, p.40). Às vezes estamos cegos, queremos apenas elevar nossa visão, ter clarezas e verdades, e esquecemos de brincar com pedrinhas e admirar o mundo.

Talvez possamos com Agamben (2014) abranger o conceito de inoperosidade como *espírito de festa* e não como finalidade produtiva “A inoperosidade, que define a festa, não é simples inércia ou abstenção: é, muito mais, santificação, ou seja, uma modalidade particular do agir e viver” (AGAMBEN, 2014, p.153). Um viver com permanência, um sentido na intimidade das relações com o outro, o mundo.

Desejo escrever a inoperosidade com a pesquisa, do que pude viver com as crianças e suas professoras:



Imagem 27 Olhando como eu estava fazendo com a argila

Imagem 28 Observando atentamente o que estava acontecendo com a argila

As crianças querendo aprender a fazer massas de pasteis! Modo de acompanhar as crianças e de serem apresentadas ao mundo, no qual o tempo é o festivo, tempo de permanecer junto, sem pressa, apenas com “espírito de festa”.

Numa bela tarde, um sol de inverno, uma sombra tranquilizante no pátio, alguns sentados em tocos de árvore, outros em pé, uma pequena mesa posta, argila, entre olhares, sorrisos e possibilidades entre crianças e adultos. Queríamos brincar com a argila, ela se transformava na maioria das vezes em minhoca e, com canções, a minhoca e o minhoco se beijaram, as massas se juntaram.

Depois os pastéis eram nosso cardápio e virou o preferido da turma. Quase não consegui abrir massa suficiente. Fizemos pastéis de muitos sabores: de pedrinha, de terra, de plantas e outros que nem decifrei. As brincadeiras eram intercaladas por momentos de partilhar outros movimentos no pátio, como subir no trem, olhar as plantas, de estar no mundo com o outro.

A festa teve sua extensão quando uma criança foi até uma rampa de entrada do prédio que dá acesso ao portão e descobriu que, ao correr para baixo, seu corpo lhe falava algo: “Use seu freio!”. Sua alegria foi um convite seduzido ao grupo e às professoras. Convite aceito! Corria-se de um lado para o outro sem destino, bochechas balançavam, pernas forçavam um freio para não caírem, e ainda uma professora correndo junto e os pegando, levantando-os para o alto como se fossem pássaros.

A argila ficou! O encontro festivo permaneceu!

Enquanto os festejos ocorriam, era preciso organizar o espaço, então uma professora continuou na inoperosidade do tempo festivo, enquanto a outra recolheu os pastéis e as minhocas que haviam se beijado, para que pudessem outro dia continuar com os pastéis e minhocas ou inventarem outros fazeres.

Não sei bem se era isso que Agamben queria dizer com o tempo festivo. Consigo apenas descrever e não explicar. Que apareça o vivido. As crianças corriam pela inoperosidade de correr, as professoras não tinham o objetivo de modelarem algo ou ainda, ao correrem, desenvolver o freio inibitório; mas a intencionalidade da experiência, que Richter (2005, p.22)⁴⁹ esclarece ser a “abertura para aquilo que não somos. Portanto, não é atividade intelectual, nem aparição da verdade ou sucessão de aparências, não é comportamento, nem acontecimento para nós”. Modelar e correr não foram atividades intelectuais e de utilidade, mas de inoperosidade. Poderíamos quem sabe aprender um pouco com as crianças com o tempo festivo, para ficarmos nem na utilidade e nem na inutilidade. O filósofo Agamben (2015, s/p) numa entrevista relata que:

O ser humano não pensa mais em si mesmo como sendo apenas humano. Ele é definido, em nossa sociedade, através de sua utilidade operacional: seu emprego, seu cargo, seu potencial de trabalho, sua mão de obra, seu salário, ou a etiqueta do seu terno, a marca do carro na garagem, ou pelo lustre da graxa em seu sapato. A utilidade fala pelo humano, ainda que a utilidade sirva a outra finalidade: metas, planejamentos, cronogramas. Trocando em miúdos. A vida é substituída pelo "vitae", signo arbitrário grafado no papel, e o diploma na parede se torna um altar do indivíduo consigo mesmo⁵⁰.

Uma utilidade operacional e vital que fala pelo humano é transposta para as escolas, que nos conduz a não refletir nossa humanidade, apenas ficamos no plano do tempo útil e não a outras possibilidades. Tais questões da utilidade fazem parte da pedagogia, pois no seu processo histórico, em especial na modernidade com Comenius (1592-1670), é pautada por estratégias, meios, ações e objetivos finais, buscando um método mais apropriado, racional e ordenado com a intenção de realizar um ensino extensivo e homogêneo, no qual somente a ordem vai imperar nos corpos e conduzir ao bom desempenho e processo de ensino.

Neste sentido, a formação dos professores fundamenta-se neste processo histórico ao priorizar métodos de como ensinar melhor e com eficácia para que o outro

⁴⁹ O termo experiência é aqui utilizado por Richter no sentido fenomenológico que Merleau-Ponty lhe dá.

⁵⁰ <http://outraspalavras.net/posts/giorgio-agamben-pensamento-como-coragem-de-transformacao/>

aprenda aquilo que foi ensinado, aquilo que terá utilidade. Agamben (2014, p.153) nos faz pensar a perda do tempo festivo como “a perda da festividade à condição de quem desejasse dançar sem escutar a música”. Como dançar sem deixar a música marcar sua presença? Como dançar sem escutar a música te tocar? Estamos deixando de dançar, deixando de brincar. Ferreira-Santos (2014, p.3), alega que o pedagogo “Não sabe brincar. Muito menos dançar” ao ser sequestrado pelas imagens e discursos da mídia e do mundo escolar, e também quando perde a capacidade de se rejuvenescer com a dúvida.

Não saber brincar e muito menos dançar é permanecer o tempo todo na utilidade. Assim, fica difícil tanto para o adulto responsável pelos grupos de crianças quanto para a escola e a sociedade aceitarem que o estado brincante dos bebês e das crianças pequenas não é passível de ser ensinado, pois não há possibilidade de ensinar ninguém a imaginar, a dançar, a agir e interagir com outros, enfim a pensar sistematicamente.

As crianças não imaginam e percebem as coisas da mesma maneira que os adultos por trazerem uma corporalidade diferenciada. É porque o corpo traz uma história – **um tempo corporalizado** – que não podemos “ensiná-las” a ver e muito menos a imaginar, pensar e agir como nós adultos. Exige tempos diferenciados, outra temporalidade: **é a experiência da primeira vez...** (RICHTER, 2005, p.249).

Nesta outra temporalidade, que é corporalizado e não abstraído, tempo da primeira vez de admirar, de espantar-se, de interrogar o mundo, os outros e a si mesmo, o que podemos na infância, em um tempo festivo, é dançarmos juntos. Aceitarmos o convite de sedução que a dança nos oferece frente ao outro.

Trata-se de outro foco ao sublinhar a vida em comum na escola de educação infantil, de dançar escutando a música, com uma intencionalidade educativa comprometida com o espaço coletivo, com a inoperosidade de uma dança, no qual “a procissão e a dança exibem e transformam a maneira simples de andar do corpo humano” (AGAMBEN, 2014, p.162). Nesta dança, o que a docência pode é organizar as vivências, viver junto e ajudar a criança a olhar e admirar o mundo e o outro.

6.2 Admiração: instantes fecundos

*Vista de longe, uma estrela é a luz que se vê nela...
O céu, quanto mais escuro, mais estrelas nos revela*

FREIRE (2005)

Acompanhar crianças pequenas em suas primeiras admirações pelo mundo demanda tempo e instantes para olhar a luz da estrela, para deixar as estrelas no escuro se revelarem, entrar na canção de Ricardo Freire e perceber que *no escuro se vê mais luz*. Instantes que se demoram, que furtam a cronologia e se jogam na dimensão pura do tempo. Segundo López (2008b, p.29) “o instante é o que se furta à consciência e à representação. O instante nos conduz a uma temporalidade mais profunda que o tempo sucessivo”. O instante não pode ser pensado, é irrepresentável, é o devir mesmo, foge às representações.

Skliar (2014) afirma que o tempo humano é do instante, que é a história do quase, do talvez e do porém. As crianças jogam neste tempo. Compreender que elas admiram o mundo em instantes fecundos, no tempo humano e que elas tentam deter a produtividade do tempo com intensidade requer do adulto um esforço de retificação para mudar a si mesmo, pois a criança admira, se joga à disposição no mundo. Uma pedagogia do tempo para experiências com o corpo inteiro no e com o mundo, e não com a linearidade dos tempos impostos com rigidez. Aposto e afirmo também as palavras de Therezita: “a criança precisa de um tempo para si, para ficar olhando, se quiser. Aqui as crianças olham e fazem coisas, não há necessidades de um adulto ficar mandando ou dirigindo o tempo todo” (BUIIONI, 2006, p.52). Fazer coisas, muitas e poucas coisas. Fazer junto, embalar uma admiração. Acolher a surpresa.

Precisar de um tempo requer admirar cada momento como se este fosse único, sem possibilidade de comparação, sem análises quantitativas ou qualitativas, é se colocar numa entrega com o outro e o mundo, pois “Entra-se então no mundo admirando-o. O mundo é constituído pelo conjunto das nossas admirações. E sempre vamos reencontrar a máxima da nossa crítica admirativa dos poetas: Admira primeiro, depois compreenderás” (BACHELARD, 2009, p.182).



Imagem 29 Movimentos em grupo com terra e água

Olhar a mão e se espantar. Mexer no barro. Fazer círculos. Cada criança no seu momento, na sua solidão cósmica, no seu devaneio ao estar no grupo. Não posso e não consigo explicar. Antes preciso de instantes de admiração.

Conquistar um tempo para *admirar primeiro* na educação de crianças na escola rompe com a verticalidade dos referenciais da produtividade e utilidade de modo ousado e significativo. Uma experiência educativa que sustentaria uma intencionalidade pedagógica que afirma-se na presença junto à mundanidade, que tem por ação o brincar como linguagem do movimento de expressar sim à vida, no qual a escola confere sua intensa relação com as crianças pequenas e suas ações, Pereira (2013, p.24) afirma convicta que “Temos profunda reverência pelas mãos e aprendemos a conhecê-las melhor a partir do contato com as crianças, convivendo com elas num espaço da natureza. Para as crianças, elas são o órgão da visão. As crianças veem com as mãos, veem com o coração”. Poderíamos dizer que admiramos então com as mãos, com o coração, com o corpo.



Imagem 30 As mãos com a argila

Quando as crianças, nos seus fazeres com o barro, lançam-se numa admiração com a argila (relembro de momentos vivenciados na pesquisa com as crianças e professoras), o tempo é outro, permanece um instante de admiração. Admirar requer instantes fecundos. Para escolher, permanecer, sair e voltar, de não querer e de querer.

Estar envolvido com o outro, com o barro, com o tempo, com a admiração⁵¹...

*Eu queria fazer parte do instante como a admiração faz.
Eu queria fazer parte do dentro e do fora como a mão faz.
Eu só não queria significar.
Porque significar limita a imaginação.*

⁵¹ Escrita feita a partir da admiração com a poesia de Manoel de Barros (2013, p.31) e a vivência na pesquisa com as crianças na escola.

E com pouca imaginação eu não poderia fazer parte do instante.

Então a razão me falou: você não pode ficar no instante.

Como sou desobediente, ficarei.

E era isso mesmo:

Instantes fecundos!

Ficarei entre o tempo da admiração, dos instantes fecundos e da compreensão. Enquanto no verão o toque na argila ainda era singelo e rápido, no inverno foi intenso e demorado. No verão as pedrinhas precisavam fazer parte do bolo, para que o dedo tocasse a massa. No inverno as pedrinhas, colheres, pazinhas eram ferramentas para brincar, para apertar, e deixar as mãos fazerem o que ainda não sabem, pois as crianças “estão a cada momento verbalizando “deixe eu ver”, e simultaneamente suas mãos tocam o objeto” (PEREIRA, 2013, p.24).



Imagem 31 Tocando a argila com o dedo



Imagem 32 Colocando brita com a argila

Num gesto, entre tocar e ver crianças e professoras numa corporalidade de harmonia, no qual a mão vê o dentro e o fora, tanto no verão quanto no inverno, um hábito no sentido de Bachelard (2007, p.78) pois “O hábito é a vontade de começar a repetir a si mesmo”. Crianças em todas as estações do ano necessitam fazer o que o barro quer, e ao possibilitar este pertencimento, se repetem num gesto poético, entre fazer e ser feito num tempo de admiração.



Imagem 33 Amassando a argila

Mãos que desejam uma repetição. Gestos que necessitam da repetição.



Imagem 34 Força ao apertar a argila

O dedo aperta a argila, a boca força a repetição da corporalidade.

A repetição de um hábito na relação entre os fazeres com o barro e a educação de crianças pequenas é percebida sempre com um toque de novidade. “Hábito como a assimilação rotineira de uma novidade...realizada pelos instantes fecundos” (2007, p.67). E, por serem instantes fecundos, nunca serão completamente novidade; é a novidade reanimada no que já foi vivido. É o verão no inverno, o inverno no verão.

A cada novo encontro das crianças com a massa modeladora, a argila, a repetição permanecia, mas a novidade era transformada com as ferramentas que potencializavam os instantes fecundos. Para Bachelard (2007, p.31) “A novidade é essencial ao devir, tem-se tudo a ganhar atribuindo-se essa novidade ao próprio Tempo: não é o ser que é novo num tempo uniforme; é o instante que, renovando-se, remete o ser à liberdade ou à oportunidade inicial do devir”. Neste sentido, não é a criança que será sempre nova, mas é o instante que se renova no devir e permanece como repetição do hábito.

Uma admiração requer algumas permanências, pois não estamos sempre no sentido de mudança ao pensar. Necessitamos da demora para instantes que o devaneio opere na admiração do ser, já que “Para suscitar o ser, é necessária uma justa medida de novidade” (BACHELARD, 2007, p.78). “Só dura o que tem razões para durar. A duração é, assim, o primeiro fenômeno do princípio da razão *suficiente* para a ligação dos instantes”. (BACHELARD, 2007, p.92).

Razões para durar o instante fecundo de admiração. Enquanto que para o grupo as durações de permanecer com a argila se esvaziaram, para ir ao encontro do balanço e dos brinquedos, para uma menina o instante parecia ser algo infinitamente fecundo. Nada a tirava do seu devaneio. Para Bachelard (2009, p.152) “Surge aqui um privilégio do devaneio poético. Parece que, ao sonhar em tal solidão, somente podemos tocar um mundo tão singular que é estranho a qualquer outro sonhador”. Nesta solidão singular, junta-se a massa com a mão. Naqueles instantes de singularidade na coletividade do grupo a admiração é sublime, sem explicações, apenas o mergulho na profundidade de si com o mundo. São “Tempos felizes em que o mundo causa admiração” (BACHELARD, 2009, p.76).

6. 3 Uma presença no mundo

*Hablar humanamente es adentrarse en el lenguaje,
sin la protección de una gramática: hablar siempre sin saber hablar*
LÓPEZ (2009, p.35)

Garantir presença no mundo não é negligenciar tempos organizados nos espaços coletivos da creche. Sim, os tempos podem ser organizados, mas não podemos organizar a educação da infância como produto, causa e efeito. Tempos que possamos falar humanamente com os outros em linguagem. Machado (2010, p.59) explicita que “não se trata de ignorar o tempo objetivo, mas sim de vivenciar uma *outra estrutura de tempo*”. Para compreender um tempo objetivo é necessário se distanciar, no qual crianças pequenas não o fazem, elas se inserem, emergem no mundo, nas palavras da pesquisadora, a criança “ainda não adquiriu esse pensamento objetivo, nas palavras de Merleau-Ponty, ‘o de um limite-espaco vazio’” (MACHADO, 2010, p.59).

Tempos que recusam um caminho representacional, pois as crianças não o representam. Tal pensamento é do adulto, a criança habita o mundo, compartilha suas alegrias, tristezas, ela vive no e o mundo, suas primeiras vivências no mundo não são objetivas e abstratas, vão um dia aprender, mas agora na tenra idade, elas querem mundo, vida, natureza, outro humano, querem viver e não abstrair o vivido e muito menos representar o mundo.

Para deixar fluir a temporalidade da criança, há que *deixa-la ser*: permitir que experiencie o mundo a seu tempo, dando espaço para que seu modo próprio se estabeleça e se expresse, em seu ritmo. “Deixar ser” é uma atitude

relacional que parece extremamente simples e despojada, mas que observamos ser muito difícil para o adulto e educador (MACHADO, 2010, p.60).

Uma atitude simples que inverte a lógica de dizer o mundo e a nós mesmos, mas que compartilha com as crianças a imprevisibilidade de conviver, seus acontecimentos, permitindo misturas entre corpo e mundo, pois as crianças pequenas na creche gostam e precisam “mexer-se e mexer nas coisas do mundo, bolinar o mundo, provocar o mundo...não é o verbo que mobiliza ações e pensamentos na infância. É a experiência sensível do corpo e o movimento afetivo das mãos que tocam a materialidade” (RICHTER, 2005, p.249). Assim, pensar para a criança é se movimentar no mundo, é mexer com o mundo.



Imagem 35 Fazendo buracos na areia

Tempo de fazer buracos na areia, de olhar o colega e quem sabe de fazer também. Tempo que permita a escolha do gesto.



Imagem 36 Brincando com as crianças maiores

Tempo de estar junto com a professora, de fazer junto com outras crianças maiores, de encontro entre irmãos.

Tempos que não representam, mas apresentam ao ex-por uma presença que se dá na intimidade das relações com o humano e com as coisas mundanas. Respeito em deixar ser, em acolher a irmã que chega para brincar junto, admirar a professora que transforma areia em peixinho. Tempo para admirar o colega que faz pequenos buracos na areia. Deixar ser não é fácil, é um exercício do adulto, que requer entrega e responsabilidade ao estar com a criança e fazer junto nas palavras de Deleuze (2006, p.48), pois “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo””.

“Fazer comigo” na infância tem haver em deixar o corpo da criança fazer, se movimentar. Uma criança que se mexe, que modela as resistências, que brinca é a que pensa, pois enquanto a mão é provocada nos fazeres com as materialidades,

todo o seu corpo luta e insiste, gradualmente supera e rompe barreiras para inventar outras possibilidades.

Talvez isso possa acontecer no conversar, no modelar, ao estar com as palavras, na dimensão poética do linguajar e com a própria filosofia, redefinindo modos de aprender a imaginar e perceber o mundo/os outros não a partir de uma única racionalidade, mas também com outras formas de ser e estar, pensar e interagir no mundo. Faço minhas as perguntas de Dulcilia Buitoni (2006, p.48):

Onde fica o tempo para observar formiguinhas carregando folhas para o formigueiro? E os minutos para explorar a textura de uma flor? Ou para olhar a cabrita cuidando do seu filhote? Ou ainda deitar na grama e acompanhar o movimento das nuvens?

Poderia fazer mais perguntas que estão latentes em mim: *dou-me tempo de escutar a chuva? Ou dou-me tempo de cheirar a chuva?* Habito nestas perguntas talvez por ter tido um repertório na infância, no qual consigo resgatar perguntas, cheiros, gestos, sons e imagens, por ter habitado com tempo uma infância, como diria Bachelard, latente em mim ao correr no meu corpo como sangue vivo.

ADMIRAÇÃO E PERTENCIMENTO NO MUNDO

*E nossa tarefa, muito mais simples, consistirá em mostrar a alegria das imagens que superam a realidade.
BACHELARD (2013, p.21)*

Minha tarefa simples e complexa: começar a colocar pontos finais para mostrar que as imagens da alegria superam a realidade. Antes preciso de palavras. Palavras para compor trajetos e escritas. Palavras para escrever a relação marcada pela mundanidade na relação com o barro, com a terra, com a água e com a argila: transformações, metamorfoses. Palavras que quebrem com a dureza de uma racionalidade abstrata, e assim a infância possa emergir em imagens encarnadas. Começo com imagens para compor minhas palavras.



Imagem 37 Sequência de imagens para compor palavras para o indizível, o impensado, o invisível

Imagens que me ajudam a compor palavras para escrever a íntima relação entre interações no mundo e infância, barro e imaginação poética. Quais palavras terei para constituir as próximas linhas? Quem sabe palavras tingidas pelo barro, refletidas e conceituadas. Não quero e nem posso usar qualquer palavra para qualquer situação, ficaria sem dizer nada. Larrosa (2011) em entrevista, questionado sobre a palavra experiência, conta que:

Y una palabra que sirve para cualquier cosa no quiere decir nada. Las palabras, y más si queremos que hagan algo con nuestra forma de ver, o de pensar, si queremos que modifiquen nuestra forma de ver y de pensar, si queremos que nos hagan ver cosas que antes no veíamos y que nos hagan pensar cosas que antes no pensábamos, tienen que ser capaces de separar y de distinguir. Tienen que hacer, de algún modo, la diferencia. Las palabras sirven para eso: para separar y para distinguir, para hacer diferencias. Y si queremos que digan alguna cosa (y no cualquier cosa) tenemos que usarlas de un modo todo lo preciso y todo lo afilado de que seamos capaces. Tenemos que hacerlas sonar de una determinada manera. Para que no pierdan su fuerza, su potencia, su capacidad de hacernos ver, de hacernos pensar. Y eso es particularmente importante, me parece, con la palabra experiencia (LARROSA, 2011, p.189).

Palavras que me exercitem a pensar o que eu ainda não tinha pensado, que me modificam. Palavras que façam diferença na educação, e se quero que digam algo em relação à docência com crianças pequenas preciso ser capaz de usá-las de uma maneira que não percam a leveza, e nem a força de ajudar a mim e aos outros a pensar. Palavras. Pensar. Fazer. Palavras que ajudem a pensar o que estamos fazendo ao sermos do mundo.

Hannah Arendt (2014) por sua originalidade de pensamento e o modo como o expõe, nos propõe o desafio de pensarmos o que estamos fazendo, nos põe em movimento de interrogações para refletir nossa compreensão do mundo no qual vivemos. É na fissura entre o passado e o presente que se instala a atividade do pensamento, que é diferente da cognição (que é próprio das ciências, com início e fim). Para a filósofa a atividade de pensamento pode ser aprendida e claro também praticada, mas não pode ser ensinada através de métodos, regras. É como a própria vida, um enigma. Pensamento e vida estão entrelaçados pela demanda de sentidos

Não são as ideias previsíveis que podem mudar o mundo, são os eventos, os acontecimentos que mudam o mundo, já que o pensamento emerge da experiência viva no aparecer. Von Zuben (2015) diz que para Arendt o essencial era compreender, tarefa difícil que distingue-se do conhecimento científico e das informações exatas. Compreender é uma atividade incessante, sempre em mudança e variada, para

podermos no esforço de tornar inteligíveis as contradições inerentes ao viver estar em harmonia com o mundo.

Fazer a diferença ao escrever a relação entre educação e infância, para afirmar a possibilidade da docência se colocar no mundo, numa mundanidade, é compreender que as materialidades da vontade e do repouso constituem imagens no instante do devaneio da criança com o barro, a terra e a água. Nesta complexidade de pensar a força que emerge da terra e nela persiste, a filosofia bachelardiana permite transpor a histórica divergência entre conceito e imagem, a redutora polarização entre aquele “que pensa” e aquele “que faz”.

É na dinâmica do encontro entre educação e filosofia que a imaginação poética encontra a resistência que a impede de ser lançada como imagem mental no “porão da mente”. A dimensão poética produz o apetite de projetar e desencadear ações no e com o mundo. Existindo e sendo do mundo no instante de transformá-lo em sentido.

Existência no sentido de produzir mundo e que necessita buscar palavras apetitosas, íntimas e encarnadas para uma boa conversa na educação de crianças pequenas na creche, nos permitimos pensar e ainda transformar nosso modo de estar na escola de educação infantil. Quando mudo o modo de escrever e falar, abre-se a possibilidade de pensar o que estamos fazendo e que ações poderemos modificar. E do mesmo modo seremos capazes de ajudar e acompanhar a criança a admirar o mundo, a prestar atenção às coisas, ao outro humano. No qual as crianças possam compartilhar aprendizagens com outros, mergulhados numa presença no mundo, numa admiração em tempo lento, que é imaginado num exagero de lentidão. Bachelard (2013) nos provoca ao escrever

Vejam como os seus olhos brilham, leiam no seu rosto a alegria fulgurante de imaginar a lentidão, a alegria de desacelerar o tempo, de impor ao tempo futuro de suavidade, de silêncio, de quietude. O lento recebe assim, a seu modo, o signo do *demaís*, próprio timbre do imaginário (BACHELARD, 2013, p. 22).

Na alegria de desacelerar o tempo temos a potência de constituir imagens pelo vivido com as materialidades, e deste modo invertemos a corrente pedagógica no qual não é possível desenvolver e construir atividades para a criança, mas experiências poéticas que desafiam sentidos e produzam imagens com ela, pois a experiência é simultaneamente dela, com outros, as coisas e o mundo. O que apresentamos ou não apresentamos, são experiências compartilhadas de linguagem na educação.



Imagem 38 Timbre do imaginário

Imagem 39 Alegria de poder desacelerar o tempo

Quase não vemos os olhos brilharem nas imagens, mas estão fascinados acompanhando a professora derramando água. É possível ver a alegria e, arrisco-me escrever, que é possível sentir o *timbre do tempo*, da admiração que supera a realidade. Deste modo, a condição da potência inventiva do humano está em se conceber fazendo no mundo e sendo do mundo, e este se faz com outro humano em linguagem. Acontecimento que só é possível devido à coletividade que se legitima no outro, mostrando-se com o outro. A criança *ex-siste*, porque está fora de qualquer preordenação e, por decorrência dessa sua *ex-sistência*, é forçado a construir para si um mundo (GALIMBERTI, 2006).

Ser do mundo em potência imaginativa é insistir e se posicionar no mundo, não estamos preordenados apenas para nos desenvolvermos. Implica pensar como concebemos a experiência de estar em linguagem. Não viemos ao mundo para morrer e sim para começar algo novo e para dar sentido a nossa permanência no mundo, porém somos condicionados (ARENDRT, 2014), pois tudo aquilo com que interrogamos ou estabelecemos relação torna-se imediatamente uma condição de nossa existência e da objetividade do mundo, já que

a objetividade do mundo e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem coisas, e estas seriam um amontoado de artigos desconectados, um não-mundo, se não fossem os condicionantes da existência humana (ARENDDT, 2014, p.12).

Em Hannah Arendt (2014) a condição humana não é o mesmo que natureza humana⁵². A condição humana diz respeito ao modo de vida que o humano confere a si mesmo para sobreviver, condições que buscam prover a existência do humano. As condições transformam e mudam conforme o lugar e o período histórico do qual pertencemos. Nesse sentido, todos os humanos são condicionados, mas jamais de modo absoluto, já que até mesmo aqueles que condicionam o comportamento de outros podem ser condicionados pela respectiva dinâmica de condicionar. Somos condicionados pelos nossos atos, relações, por aquilo que pensamos, e ainda pela conjuntura histórica que vivemos, a cultura, os amigos, a família.

A interlocução fenomenológica entre Gaston Bachelard e Hannah Arendt, permite a educação assumir as contingências da co-existência. Demanda outra concepção de bebê e de criança pequena, outra visada para o significado de conceber a infância como déficit individual em relação ao individual adulto. Demanda uma docência que possa refletir como favorecer situações e acontecimentos de ser do mundo, e mais, supõe tentar entender: como ensinar o que não pode ser ensinado, mas exige ser provocado, experimentado, vivido pois a dimensão poética da linguagem exige participação no mundo? Talvez seria ajudar o outro a pensar, ou ainda, pensar junto para que o outro pense; e mais, compartilhar o meu sonho de pensar num mundo que permanecerá devido aos meus fazeres transformativos das coisas, a mundanidade.

Nos estudos a propósito do desenvolvimento, tanto para a psicologia clássica e também para a filosofia positivista, o humano é pesquisado e percebido como aquele que vai se constituir e aprender de forma linear. Abre-se um leque até a finitude, crescendo e evoluindo horizontalmente para um afunilamento que seria a morte. Em direção à morte, o humano seria um devir que nasce para se desenvolver e aceitar sua finitude, arrastando todas as coisas humanas numa homogeneidade, que segue

⁵² Arendt (2014, p.13), esclarece que o problema da natureza humana “é insolúvel, tanto no sentido psicológico individual como em seu sentido filosófico geral (...) nada nos autoriza a presumir que o homem tenha uma natureza ou essência no mesmo sentido em que as outras coisas têm”.

a destruição. Estar no mundo, aprender, aqui, é compreendido como acúmulo de dados, como objetivação e a criança o objeto que deve ser estimulado pelo sujeito adulto para que se desenvolva linearmente até sua finitude.

A relevância da inversão fenomenológica entre finitude e natalidade proposta pela interlocução entre Bachelard e Arendt é colaborar para pensar a docência na creche. Para que a docência possa prestar mais atenção ao intenso desejo e curiosidade dos bebês e das crianças pequenas em investigar, produzir, criar e transformar diferentes saberes, pois não procuram simplificar suas ações, antes, nas palavras de Gobbi e Richter (2011), buscam a complexidade das primeiras aprendizagens. A creche poderia se constituir como o *ninho mundo* que acolhe os novos na potência dos seus excessos de humanidade.

O bebê quando nasce vem para instaurar a novidade em um mundo já começado. Pela imprevisibilidade e surpresa ele interrompe a continuidade e instaura a imprevisibilidade. Nossa responsabilidade como adultos é conversar, escutar e acolher este novo humano no mundo. Ao ser acolhido pelo mundo o bebê expõe um excesso de humanidade pela potencialidade de ter que aprender a coexistir. Por isso, a intensidade da experiência da *primeira vez*: caminhar, falar, cair, cheirar uma flor, tocar a terra, ver formigas, subir em árvores e tantos outros acontecimentos que ocorrem no mundo. Acolher os novos em sua inserção na mundanidade, a eles favorecer a necessária confiança para gradualmente se sentirem do mundo, pertencentes a ele; supõe comprometimento dos adultos com a ação de acompanhar e cuidar das crianças na tensão das primeiras aprendizagens.

Tensão que se constitui na mundanidade, nos fazeres, e nesta pesquisa nos fazeres com o barro, a matéria que por excelência nos distancia do *vício da ocularidade*, para que a imagética emerja da corporeidade no mundo. Uma corporeidade constituída no instante, no encontro do corpo com a terra que provocará devaneios tensos, íntimos e de admiração. Devaneios de outrora dos quais podemos dizer: *Sim, sou eu* revivendo.

(...) ao sonhar nossas lembranças de infância é o mundo da *primeira vez*. Todos os verões da nossa infância testemunham o eterno verão. As estações da lembrança são eternas porque fiéis às cores da *primeira vez*. O ciclo das estações exatas é ciclo maior dos universos imaginados. Assinala a vida dos nossos universos ilustrados. Nos devaneios, revemos o nosso universo ilustrado com suas *cores de infância* (BACHELARD, 2009, p.112).

Devaneios que lembram as *cores da infância*, o cheiro da chuva que cai sobre a terra seca, o toque do barro na pele. Bachelard (1997) resgata uma imaginação que emerge do corpo e nos convida a superar a condição primeira de aparência das imagens visuais, reprodutoras da consciência. São nos fazeres com o barro que podemos admirar a potência da imaginação poética como esforço do corpo na produção de sentidos que nos instalam no mundo. Então, “a matéria se mostra como a imagem realizada de nossos músculos” (BACHELARD, 2013, p. 59).

Na reificação, pelo encontro entre devaneio operante e materialidades, no exercício de fazer e criar artifícios, podemos aprender a pensar de outra maneira, reconhecendo um outro em nós mesmos. A criança na manipulação e modelagem do barro aprende a potência de fazer aparecer algo que ainda não existia no mundo, enfrenta o desafio de modificar o barro para transformá-lo em outra coisa, no ato mesmo de pensar e devanear. Talvez esta seja realmente a capacidade de agir da humanidade, de transcender e ultrapassar a realidade: fazendo, imaginando e pensando. Hannah Arendt conclui suas reflexões em *A condição humana* afirmando a pertinência das palavras de Catão: “*Nunquam se plus agere quam nihil cum ageret, nunquam minus solum esse quam cum solus esset* – Nunca se está mais ativo que quando nada se faz, nunca se está menos só que quando se está consigo mesmo” (ARENDR, 2014, p. 403). Pensar de outros modos *consigo mesmo* a vida, poder imaginar outro mundo e *entregar* aos que chegam novos no mundo, outro mundo, *algo que ele não tinha*, mundo para ser vivido, admirado e imaginado, pela possibilidade de ser renovado.

Compartilho, com Arendt, a ideia de *natalidade* e de que *somos do mundo*, cada um de nós traz algo de novo para o mundo, desta novidade o nosso ato político de maior valor para o mundo é o ato de tornar público a novidade que cada humano traz ao nascer, apresentando aos demais uma outra possibilidade de pensar e agir na morada humana, impedindo que o mundo se mantenha igual ao que já é e igualmente torne-se ruína e destruição de si próprio, justamente por não se abrir à chegada dos novos. Com Bachelard, compartilho a ideia de que a infância permanece em nós como um princípio de vida profunda. Nele reconheço fundamental para esta pesquisa a ideia do humano não ser fixo e nem se consagrar apenas à abstração, pois é atravessado por redemoinhos promovidos pela potência poética, verticalizante do poder criador da imaginação transformar o vivido. Ao sermos do mundo a imaginação poética

ultrapassa a realidade e assim podemos sonhar na alegria e constituir outros mundos. Antes de pensar o que vamos fazer com este mundo que nos tem, é preciso admirá-lo, imaginá-lo. Sonhá-lo para poder percebê-lo como nosso.

Ao sermos do mundo, em excesso de humanidade, em presença poética, Bachelard (1990b), atesta que seu tempo é da *partilha de felicidade*, vivido como existência. Ao olhar para o interior das coisas é mergulhar na vitalidade da vida, é verticalizar o pensamento para a filosofia bachelardiana; para as crianças é estar no mundo, o mundo como aquilo que desejam penetrar com seus devaneios.

A docência então emerge como intencionalidade de acolher e ajudar a inaugurar a humanidade naqueles que chegam ao mundo. Para tanto, essa docência necessita de outras palavras para reivindicar e compartilhar uma alegria de pertencer no mundo e de confiar na humanidade. Palavras íntimas, encarnadas como condição de possibilidade de conversar no campo da educação. Larrosa (2013) afirma que precisamos de uma língua diferente para falar de educação, uma língua que não seja técnica e nem de domínio da psicologia cognitiva, das técnicas de avaliação, e muito menos da economia de consumo. Segundo ele, educar é estabelecer a relação entre a criança e o mundo; um espaço para o imprevisível. O educador tem a responsabilidade de compartilhar como o mundo pode ser interessante, pois só na educação o mundo se dá como comum.

O *mundo*, para Larrosa (2013), tem o direito de viver sua educação no presente e não atrás de algo previamente existente. Busca uma língua mãe que não seja colonizada pela técnica e por especialistas, “eu creio que ao reivindicar um pouco a literatura, o direito de o professor contar histórias, estou reivindicando um pouco a minha mãe” (LARROSA, 2013, s/p). Quando precisamos aprender a falar como os especialistas a língua mãe desaparece do campo educativo, e conversamos com as crianças de modo escolarizado já na educação de crianças pequenas.

As crianças se tornam alunos, as vivências são tarefas e atividades, as relações são percebidas na produtividade do trabalho e assim vamos usando palavras técnicas e escolarizantes: aluno, sala de aula, classes, trabalhos, estímulos, desenvolvimento, contato, atividades. Larrosa (2013, s/p) reivindica uma educação no qual “Talvez seja necessário deixar as crianças um pouco em paz”. A escola, e o modo como vivemos hoje, está submetida a uma espécie de velocidade vertiginosa, lhe é exigida apenas a rápida realização de muitas tarefas e o cumprimento de objetivos e metas pré-

determinados. Igualmente tudo se torna angustiante e nos sentimos como não moradores do mundo comum.

A criança no seu *exercício de ser criança*, ao estar em devaneio com o barro, aprendendo a imaginar, no encontro de um fazer que só pode emergir nos começos com os fazeres já iniciados, as crianças entram num mundo comum e neste participam como novos. Solicitam dos adultos serem acolhidos, aconchegados no *mundo ninho*. A imaginação por ser material e criadora e poética, demanda à docência com bebês e crianças pequenas em espaços coletivos de educação a consideração pedagógica pelos fazeres com as materialidades terrestres, num vigor do agir que considera o encontro com o mundo e com o tempo de admiração. Docência na creche que considera a imaginação entrelaçada na mundanidade e que compartilha uma alegria de pertencer ao mundo e uma confiança com outros humanos.

Benefícios que vão além da história, permanecem como valor. O devaneio e admiração pelas imagens das crianças brincando com o barro permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar (BACHELARD, 2009). A imaginação poética como força dinamizadora na constituição de reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar e confiar no mundo e na humanidade. Um convite a habitar e participar do mundo com outras palavras na educação de crianças pequenas na creche.

É preciso compartilhar um ponto final com palavras. Pedi ajuda à Manoel de Barros para compor meus silêncios e resgatar alguns exercícios de ser pesquisadora, de ser professora, de devanear. Aprendi que se quero saber algo de liberdade e de poesia preciso aprender a compartilhar meu devir adulto com as crianças, pois elas têm um modo de carregar água na peneira e de roubarem o vento para mostrar aos adultos os compossíveis, as coexistências possíveis dos fingimentos, das modelagens do ficcional. Se sabem carregar água na peneira, também sabem como criar peixes no bolso e construir casas sobre orvalhos. Mistério mesmo é que com alegria as crianças são ligadas em despropósitos e gostam do vazio, do silêncio e da lentidão. São seres sem pressa. Por incrível que pareça as crianças são percebidas como esquisitas por carregarem água na peneira.

Aprendi então que se eu aprendesse a escrever poderia também aprender a pensar de outros modos, e assim poderia usar as palavras e fazer peraltagens com elas, mas primeiro eu teria que inventar prodígios e ser capaz de modicar a tarde

botando uma chuva nela e de fazer uma pedra virar flor. Tentei fazer despropósitos com as crianças e alguns prodígios como uma menina avoadada, mas na escrita precisei atravessar um rio inventado. Vários acontecimentos atravessaram a pesquisa. Muitos eventos sucederam na travessia da pesquisa; ao atravessar o rio o carro afundou, os bois morreram, eu estou aqui porque o rio era inventado. Algumas vezes me sinto mesmo como uma menina avoadada que só chega até o fim do quintal e não atravessa o rio, pareço necessitar continuar a fazer peraltagens e prodígios, pareço que preciso continuar a escrever, mas as crianças me ensinaram com seus exercícios de ser criança que são capazes de interromper o voo de um pássaro pousando ponto no final da frase. Eu pousei um ponto final na pesquisa com intenção de continuar a fazer peraltagens com as palavras e conceitos. Interrompo com a imagem que me encanta por me tirar as palavras e me fazer adentrar nos devaneios de uma infância.



E ficou sendo!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. A potência do pensamento. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, v. 18 - n. 1, p. 11-28, Jan./Jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n1/a02v18n1.pdf>. Acesso em 20 set.2014.

_____. *Nudez*. Tradução Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *Agamben: o pensamento como coragem*. Entrevista a Juliette Cerf, tradução Pedro Lucas Dulci. Disponível em: <http://outraspalavras.net/posts/giorgio-agamben-pensamento-como-coragem-de-transformacao/>. Acesso em 05 jan. 2015.

ALMEIDA, Fábio F. *Gaston Bachelard: Espírito de escola e sociedade*. In. Filosofia e educação – aproximações e convergências. OLIVEIRA, Paulo Eduardo. Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

ALVES NETO, Rodrigo Ribeiro. Mundo e alienação na obra de Hannah Arendt. *Filosofia Unisinos*, 9(3):243-257, set/dez 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/5362-16883-1-SM.pdf>. Acesso em: 20 Jul. 2015.

_____. Mundo e Natureza. *SABERES*, Natal – RN, v. 2, n.5, ago. 2010. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero5/Artigos%20em%20Filosofia-Filosofia/Rodrigo%20Ribeiro%20Alves%20Neto_MUNDO%20E%20NATUREZA_175-183.pdf. Acesso em: 20 Jul. 2015.

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

_____. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 12.ed. revisada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *A vida do espírito – O pensar, o querer, o julgar*. Trad. Antônio Abranches, César Augusto, Helena Martins, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

ARISTÓTELES. *Metafísica*: (Livro I e Livro II); *Ética e Nicômaco*; *Poética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores)

BACHELARD, Gaston. (1931-1934) *Estudos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. (1932) *A intuição do instante*. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.

_____. (1934) *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. (1936) *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. (1938) *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. (1939) *Lautréamont*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.

_____. (1942) *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. (1948) *A terra e os devaneios do repouso*: ensaios sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

_____. (1948) *A terra e os devaneios da vontade*: ensaio sobre a imaginação das forças. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. (1957) *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (1960) *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. (1961) *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. (1970) *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1991.

_____. (1988) *Fragmentos de uma poética do fogo*. São Paulo: Brasiliense, 1990b.

BARBOSA, Elyana e BULCÃO, Marly. *Bachelard: Pedagogia da razão, Pedagogia da imaginação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, Elyana. *Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

BARBOSA, Maria Carmen. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – *Perspectivas Atuais* Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file> . Acesso em: 15 jan. 2016.

BARBOSA, Maria; RICHTER, Sandra. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/4410/2553>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

_____. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Revista Educação*, Santa Maria, v.35, n.1, p. 85-96, jan./abr.2010.

BÁRCENA, Fernando. *El delírio de las palabras*: ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Editora Herder, 2004.

_____. Entrevista: El diario de un aprendiz. *Revista Sul-americana de Filosofía e Educação-RESAFE*. Número 12: maio-outubro/2009. Disponível: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5289/4406>. Acesso em: 04 set. 2014.

_____. Una diferencia inquietante: diario de un aprendiz. *Ediciones Universidad de Salamanca*, Teor. educ. 18, 2006, p. 135-152. Disponível em:

<http://revistas.usal.es/index.php/1130-743/article/view/3210/3235>. Acesso em: 18 set. 2014.

_____. ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventude. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 57 abr.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a09.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

_____. A dignidade de um acontecimento: Sobre uma pedagogia da despedida. In: PAGNI, Angelo Pagni; GELAMO, Rodrigo Peloso. *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. São Paulo: Poiesis editora, 2010.

BÁRCENA Fernando; MÈLICH, Juan Carles. *La educación como acontecimiento ético: Natalid, narración y hospitalidad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, 2000.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. *Memórias Inventadas*. São Paulo: Planeta. 2008.

_____. *Escritos em verbal de ave*. Biblioteca Manoel de Barros (coleção). São Paulo: LeYa, 2013.

BITTONI, Dulcília S. *De volta ao Quintal Mágico: a educação infantil na Te-Arte*. São Paulo: Ágora, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica Nº: 20/2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Aprovado em 11 de novembro de 2009.

BULCÃO, Marly. Gaston Bachelard: corpo e matéria como fundamentos da imagética criadora. *PROMETEUS* - Ano 6 - Número 12 – Julho-Dezembro/2013. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/viewFile/920/877>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Tempo e matéria na poesia visceral de Lautréamont. *Cronos*, Natal-RN, v. 4, n. 1/2, p. 39-47, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/3266/2655>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CARNEIRO, Davi Pessoa. *Entre Jesi e Pavese: o tempo festivo como ato de resistência*. Boletim de Pesquisa NELIC (on-line), v. 14, p. 2-83, 2015.

CALVINO. Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José. M. Gaston Bachelard e a renovação da episteme no século XX. *Ensaio Filosóficos*, Volume II - outubro/2010. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo2/Marcelo_Carvalho.pdf. Acesso em: 10 jul. 2015.

CASTRO, Manuel Antônio. *Pensar*. Disponível em: <http://poetica.blogspot.com.br/2015/07/pensar-o-humano-nao-e-uma-questao-de.html>. Acesso em: 25 set. 2015.

CEZAR, Pedro. *Só dez por cento é mentira*. [Filme-vídeo]. Produção de Artesanato Eletrônico, direção de Pedro Cezar. 2009. 1 DVD, 81 min. color. Som Stéreo.

CHAGAS, Aécio Pereira. *Argilas: as essências da terra*. São Paulo: Moderna, 1996.

CHAVARRIA, Joaquim. *Modelagem*. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.

COOPER, Emmanuel. *Cerâmica*. Barcelona: Instituto Parramón Ediciones, 1978.

COUTO, Mia. *Vozes anoitecidas*. São Paulo, Companhia das Letras, 2013.

_____. *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DALGLISH, Lalada. *Noivas da seca: cerâmica popular do Vale do Jequitinhonha*. São Paulo: UNESP, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DETIENNE, Marcel. *Os mestres da verdade na Grécia Arcaica*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Outros tempos de saber compartilhado: coisas ancestrais creança. In: *Processos Artísticos, tempos e espaços*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2014. Disponível em: <http://territoriobrincar.com.br/biblioteca-cat/textos-inspiradores/artigos/outros-tempos-e-espacos-de-saber-compartilhado-coisas-ancestrais-de-creanca/?print=pdf>. Acesso 25 out. 2015.

FREIRE, Ricardo Veríssimo (músicas); BRASIL, Jaime Vaz (poesias); MASTROBERTI, Paula (ilustração). *Pandorga da lua*. Porto Alegre: WS Editor, 2005.

FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. IN: SCHNITMAN, Dora Fried (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1996.

FORMOSO, Milton (Org.). *Grupo Brasileiro de Argilas - GBA*. 2015. Disponível em: http://www.sbgq.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1072&Itemid=179. Acesso em: 14 abr. 2015.

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educar-se*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. POA: L&PM, 2007.

GALIMBERTI, Umberto. *Psiche e Techne: o homem na idade da técnica*. São Paulo: Paulus, 2006.

GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. Interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 15-20, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a02.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2013.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2006.

KOHAN, Walter (org). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KUSCH, Rodolfo. Geocultura del hombre americano. Disponível em: https://www.academia.edu/7367569/Geocultura_del_Hombre_Americano_Rodolfo_Kusch. Acesso em 27 dez.2014.

LARROSA, Jorge. Experiência, escola e educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Entrevista concedida a Susana B. Fernandes e Maria Carmem Silveira Barbosa.

_____. *O professor ensaísta*. Maio 2013. Concedida a Camila Ploennes. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/o-professor-ensaistaliteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp>. Acesso em 28 dez. 2015.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter (org). *Lugares da infância: filosofia*. RJ, DP&A, 2004.

LEMINSKI, Paulo. *Caprichos & Relachos*. São Paulo. Editora brasiliense, 1983.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. Notas para una poética de la Educación. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, n. 12: maio-outubro/2009. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5292/4408>. Acesso em: 19 set. 2014.

_____. Ideias que rimam. In: BORBA, Siomara; KOHAN Walter (org). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

_____. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAGALHÃES, Theresa Calvet. A atividade humana do trabalho [labor] em Hannah Arendt. Revista *Ensaio*, n. 14, 1985, p. 131-168. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~tcalvet/A%20Atividade%20Humana%20do%20Trabalho%20em%20Arendt.pdf> . Acesso em: 20 Jul. 2015.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MEIRELLES, Renata. *Cozinhando no quintal*. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NAKANO, Katsuko. *Terra, Fogo, Homem*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1989.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PAIVA, Rita. *Gaston Bachelard: a imaginação na ciência, na poética e na sociologia*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2005.

PASSOS, Fábio Abreu. As implicações políticas da distinção husserliana entre “terra e “mundo” no pensamento de Hannah Arendt. *Argumentos*, Ano 3, N°. 5 – 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/argumentos/article/viewFile/242/243>. Acesso em: 20 Jul. 2015.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. *Casa Redonda: uma experiência em educação*. São Paulo: Editora Livre, 2013.

POPPER, Karl Raimund. A defesa do racionalismo. In: MILLER, David (Org.). *Popper: Textos Escolhidos*. Rio de Janeiro: Contraponto/EDPUCRIO, 2010.

PRÉ-SOCRÁTICOS. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*).

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução Mônica Costa Neto. São Paulo: EXO experimental arg.; Ed. 34, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *Criança e Pintura: ação e paixão do conhecer na educação infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. p 264. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul 1998.

_____. *Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana*. Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação: manifestos, lutas e utopias. Minas Gerais, Caxambú: ANPED, set./ out. 2002, p. 1-15.

_____. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. 2005. 290 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. *Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte*. Educação. Santa Maria, v.31v-vn.02, p.241-254, 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 26 dez. 2014.

RICHTER, Sandra R. S; FRONCKOWIAK, Ângela C. *Experiência poética e aprendizagem na infância*. 2010. 89 f. Relatório Técnico de Pesquisa (CNPq – 2007/2009) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do sul, 2010.

RICHTER, Sandra; BERLE, Simone. *Pedagogia como Gesto Poético de Linguagem*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v.40, n.4, p.1027-1043, out/dez.2015.

RICOEUR, Paul. *Paul Ricoeur: o único e o singular*. São Paulo: Editora UNIESP; Belém: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

ROCHA. Zeferino. A ontologia heideggeriana do cuidado e suas ressonâncias clínicas. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 38, n. 120, 2010 Disponível em: <http://circulopsicanaliticope.com.br/site/wp-content/uploads/2011/07/CONFERNCIA-NO-CPP.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

SARAMAGO, José. *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SERRES, Michel. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SHARP, Ann Margaret. A outra dimensão do pensamento que cuida. In: KOHAN, Walter (org.). *Lugares da infância: filosofia*. RJ, DP&A, 2004.

SILVEIRA, Paloma; AXT, Margarete; HINTERHOLZ, Beatran (org). *Imaginar e aprender na educação infantil: Projeto Civitas*. Porto Alegre: Paiol, 2014.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid; KOHAN, Walter. *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. *Isto não é um livro de poemas*. Rio de Janeiro: Texto Território, 2015.

STRASSER, Stephan. *Fenomenologia e ciências do homem*. Pelotas: Editora Universitária, UFPel, 2010.

UNGER, Nancy M. *Da foz à nascente o recado do rio*. São Paulo: Cortez, Editora Unicamp, 2001.

ZUBEN, Newton Aquiles von. *O “Homo Faber” e a mundanidade no pensamento político de Hannah Arendt*. (2015) Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/vonzuben/homofab.html>. Acesso em: 20 Jul. 2015.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Eu, **Beatran Hinterholz**, sou mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dr Sandra Regina Simonis Richter, que tem por objetivo *estudar a relação filosófica entre os temas da imaginação poética e educação das infâncias por considerar a relevância do mistério que é o momento da intensidade de aprender a imaginar, das crianças inventarem seu coisário, de experimentarem suas forças dinâmicas com a resistência das materialidades, e também a correr riscos e tomar decisões, pois a fonte da sua poética é a experiência mesma da infância.*

Sua participação envolve conceder imagens fotográficas e identidade (nome da criança), e/ou trabalhos escolares do (a) seu filho (a) realizados durante o ano de 2015, para fins de divulgação educacional e de pesquisa (através da dissertação, artigos e slides).

Outrossim, informamos, para sua tranquilidade, que estão sendo considerados todos os cuidados éticos previstos nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990).

Os benefícios destas publicações para a comunidade se refletem na possibilidade de divulgação de ações comprometidas na pesquisa e no trabalho educacional em favor de crianças e professores no contexto da educação infantil e outros níveis da educação básica.

Em havendo sua concordância com relação aos objetivos acima mencionados, convidamos o senhor (a senhora) a preencher a autorização abaixo.

Eu, _____, portador do **RG** n° _____ e **CPF** n° _____, responsável legal pelo(a) criança _____, declaro ter sido informado e concordo com a utilização, pela pesquisadora Beatran Hinterholz, o uso de imagens fotográficas e identidade (nome da criança), e/ou trabalhos escolares do(a) referido(a) criança realizados durante o ano de 2015, para fins de divulgação educacional e de pesquisa (através da dissertação, artigos e slides).

OBS: Para resolver qualquer dúvida, o responsável poderá entrar em contato com: Beatran Hinterholz (99737963).