

RODAS POÉTICAS: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Sandra Regina Simonis Richter
Dulcimarta Lemos Lino*

A entrada de bebês e crianças pequenas tensiona o debate pedagógico em torno da íntima relação entre imaginação poética e experiência da linguagem e impõe à docência na Educação Infantil a tarefa educativa de reunir esforços para refletir e tomar decisões no que se refere a um tema dos mais inflamados na pesquisa educacional por implicar o encontro entre infância, educação e arte. Um encontro historicamente vulnerável a conflitos e contradições em qualquer abordagem teórico-metodológica, pois diz respeito à emergência do que nos é mais comum, “a saber a linguagem, e seu feixe correlato, a inteligência, os saberes, a cognição, a memória, a imaginação, e por conseguinte a inventividade comum” (PELBART, 2003, p. 29).

As primeiras possibilidades de ação do corpo no e com o mundo, o modo direto de bebês e crianças pequenas se moverem e aprenderem a interpretar e interagir com os outros e consigo mesmos subvertem crenças e pressupostos escolares. Por mostrarem a compossibilidade³⁷

³⁷ O termo *compossibilidade*, qualidade do que é compatível, é aqui utilizado no sentido fenomenológico que lhe dá Merleau-Ponty (1991; 1999) para afirmar que existimos na e pela nossa corporeidade partilhada na *co-presença*, na *com*-possibilidade com os outros no mundo.

de viver um corpo lúdico e lúcido, capaz de viver simultaneamente, sem nenhuma dificuldade, no real e no ficcional, reanimam o debate pedagógico nos modos de conceber a relação entre corpo e mundo na experiência temporal de começar-se em linguagem (BERLE, 2013).

No que nos diz respeito, é a historicidade de nossas opções e diferentes percursos de estudos em torno da dimensão poética da linguagem que torna o fenômeno da educação tão excitante quanto enigmático e nos faz enfrentar a fecunda tensão entre filosofia e poesia como o inefável que adentra o pensamento e o força pensar. Exige a experiência sensível de criação que emerge daquilo que está fora do pensamento e que consuma o ato de pensar: “[...] impressões que nos forcem a olhar, encontros que nos forcem a interpretar, expressões que nos forcem a pensar” (DELEUZE, 1998, p. 117). E o que a nós “dá a pensar”, no campo do ensino, da extensão e da pesquisa, é o sentido do vivido, e não um problema em busca de solução. É antes um enigma em nós a aprofundar. Como já disse Paulo Freire (1996, p. 163), “é que lido com gente”, com sonhos, utopias e esperanças.

Lidar com gente é expor-se ao fenômeno da linguagem para além e aquém das clássicas áreas de conhecimento ao exigir deslocá-la da essência das ideias ou dos conceitos para situá-la na coexistência, na *com-vivência*. Aqui, agora, onde estamos e o que podemos pensar a partir do dito e do não-dito. Interrogar o fenômeno da linguagem nos expõe ao modo como podemos aprender a interrogar o que nos é mais familiar, mais íntimo, pois instalada em nossos corpos, portanto aí, no mundo de todos nós e de ninguém... entre nós!

Educação tem a ver com esse “entre nós” que emerge da força do pensamento, ou seja, diz respeito ao “entre nós” configurado pelos

encontros e desencontros entre os velhos e os jovens, entre os adultos e as crianças, entre modos de sentir e de pensar em tempos diferentes (BÁRCENA, 2012). As experiências tanto do tempo quanto da linguagem dizem respeito à potência transfigurativa do humano. A experiência do tempo emerge no devir narrativo e habitamos as dimensões da linguagem de muitos modos.

Enfrentar o desafio de abordar a temática da linguagem no campo da pedagogia, como fenômeno que emerge da convivência entre adultos, bebês e crianças, portanto de linguagem, é destacar a relevância educacional de aprender a pensar um tema que não pode ser “paralisado”, fixado em respostas definitivas, pois diz respeito à vida, e esta não é redutível nem a conceitos nem a categorias. O que torna inquietante – instigante – a discussão em torno da linguagem é que a linguagem é o horizonte de todas as coisas. Apesar de ser um dos problemas mais obscuros para a reflexão, podemos discuti-la nas dimensões possíveis de narrar de diferentes modos o *com-viver*.

Essa abertura aos devires narrativos do humano nos encanta pela potência transformativa nos modos de plasmar experiências singulares de pensamento no coletivo. Nessa compreensão, resistimos à fragmentação das dimensões da linguagem nas ações pedagógicas com bebês e crianças pequenas e propomos uma interlocução em torno da experiência lúdica de linguagem a partir de *rodas poéticas* compostas por adultos e crianças no espaço e tempo do ateliê a partir da aproximação entre música, artes plásticas e literatura. A experiência das *rodas poéticas* emerge do interesse em aproximar nossa experiência tanto como professoras de crianças no ateliê quanto de pesquisadoras nos grupos GEIN – Grupo de Estudo em Educação Infantil (UFRGS) – e LinCE – Linguagem, Cultura e Educação (UNISC).

Ao longo dos últimos anos, as *rodas poéticas* vêm nos permitindo afirmar a relevância de aproximar música, artes plásticas e literatura a partir de ações propositivas entre adultos e crianças pequenas no ateliê para destacar o desafio pedagógico de planejar, realizar a mediação e documentar a experiência lúdica de convivência linguageira³⁸ entre adultos e crianças na Educação Infantil.

O desafio teórico-metodológico está em enfrentar a tradição de conceber a linguagem como representação de mundo, fragmentada em oral, escrita, visual, gestual, sonora. Porém, a complexidade da confluência entre sensível e inteligível na ação do corpo produzir sentidos cantando, desenhando, pintando, barulhando, falando, modelando, dançando, silenciando, nos faz considerar com Le Breton (2009, p. 42) que “[...] o corpo não é primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido [...]”, ou seja, nenhum sentido emerge independente da corporeidade que o instaura.

Hannah Arendt (2014) destaca a distinção entre sentido e cognição para apontar que nela coincide duas preocupações inteiramente diferentes: pensar para a primeira e conhecer para a segunda. Em Arendt (2014, p. 212), o pensamento é “fonte das obras de arte, [...] não tem outro fim ou propósito além de si mesmo, e não chega sequer a produzir resultados”. Já a cognição, fonte da ciência, “[...] sempre persegue um fim definido, que pode ser determinado tanto por considerações práticas como pela ‘mera curiosidade’; mas uma vez atingido esse fim, o processo cognitivo termina” (ARENDR, 2014, p. 212). Pensar é criar, é imaginar possibilidades, é engendrar pensamento no pensar. Seu alvo

³⁸ O termo *linguageiro* é utilizado por Merleau-Ponty (1991, p. 94), para afirmar que há uma significação “linguageira” da linguagem que não se prende ao “penso” cartesiano, mas ao “posso” do corpo operante no e com o mundo.

é a experiência em como pensar, diferente dos processos como “[...] a dedução, a indução e a elaboração de conclusões, cujas regras lógicas de não-contradição e coerência interna podem ser aprendidas de uma vez por todas, bastando depois aplicá-las” (ARENDDT, 2003, p. 40-41). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar “pensar” no pensamento, forçar o pensamento a pensar (DELEUZE, 1998).

A “chave” fenomenológica vem permitindo aos nossos estudos contornar os obstáculos pedagógicos tanto da psicologização da imaginação quanto da soberania da razão para reabilitar a potência poética de produção de sentido de seu desaparecimento no horizonte do pensamento. A instrumentalização do conhecimento em detrimento do exercício de mobilização do pensamento, ditada pelos resultados mensuráveis de uma formação cada vez mais especializada em determinadas habilidades e competências, isto é, ditada pelo acúmulo de informações ou “conteúdos”, esquece que desafiar o raciocínio (razão) não significa abandonar as provocações à fabulação (imaginação). Tanto a ciência quanto a arte, tanto a objetividade racional quanto a ambiguidade da imaginação poética, tanto a reflexão quanto o devaneio exigem ler e interpretar sentidos. Ou seja, exigem linguagem. A busca pela inteligibilidade do vivido é a mesma: ler e interpretar o mundo para significar o que nele acontece é comum a todos desde o nascimento.

Na fenomenologia de Merleau-Ponty, a criança está no mundo de modo indiviso e polimórfico. A força da interação entre as crianças e as coisas é o aspecto existencial que a impede de representacionalidades, pois a percepção consiste em encontrar nas coisas a provocação para nossa afetividade (MERLEAU-PONTY, 1991). Tornar-se produtor de

linguagem implica transformá-la como modo de habitá-la, conferindo outros sentidos aos sentidos previamente dados. Por isso, para o filósofo, “a linguagem adquire sentido para a criança quando *constitui situação* para ela” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 537), já que ela está no coletivo mundano e no seu corpo ao mesmo tempo sem nenhuma dificuldade.

Estudar a experiência da linguagem (AGAMBEN, 2011), desde a ludicidade no ato de imaginar e perceber o mundo, desafia o pensamento educacional perseguir outros modos de abordar a educação das infâncias: em dimensões, e não em estruturas, conceitos, representações. Em oposição à tendência de universalizar ou lançar um olhar atemporal ao fenômeno da linguagem, o termo *dimensão* aponta que cada “sentido” é um “mundo”, no qual “o ‘Mundo’ é este conjunto onde cada ‘parte’, quando a tomamos por si mesma, abre de repente dimensões ilimitadas – torna-se *parte total*” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 202). Cada dimensão é uma configuração que, em sua diferença, exprime o todo. Implica considerar que se a possibilidade de aprender as dimensões da linguagem seja resultado de processos de aprendizagem não significa que tudo que crianças e adultos dizem e escrevem, que desenham e cantam, que leem e dançam, lhes tenha sido ensinado. Eles podem também inventar, criar, improvisar, e o melhor modo pelo qual os maiores podem ensinar aos pequenos é aquele que permite a eles aprenderem como se faz para inventá-las (DALLARI, 2008, p. 7). Porém, antes implica considerar a relevância pedagógica de promover ações que permitam aos bebês e crianças pequenas obterem regozijo primeiro e “entenderem” depois. Favorecer o regozijo é intencionalmente favorecer a escuta e a admiração, o prazer e a alegria de participarem do mundo antes de o “verem-entenderem” ou “conceituarem” como os adultos.

Em nossa concepção, o que está em jogo é a relevância educacional de resistir à tendência tecnicista e instrumental de desconsiderar os desafios ao raciocínio (razão) pelo abandono às provocações à fabulação (imaginação). Tendência educacional voltada para resultados mensuráveis a qual requer, como aptidões básicas, apenas a alfabetização e a competência matemática, tornando marginais ou secundárias as demais, forjando uma experiência educativa cada vez mais pautada pelo domínio técnico especializado. Nessa compreensão, nosso desafio é enfrentar a oposição histórica entre razão e imaginação, ou seja, resistir ao consenso educacional de ser a imaginação nas crianças “natural” e “desregrada”, tão “livre” das amarras do corpo e do mundo quanto da racionalidade para afirmar que imaginação e razão se constituem na ambivalência de sua complementaridade.

Infância e imaginação

A abordagem educacional da relação entre imaginação poética e experiência da linguagem na infância encontra-se subsumida pelos termos competência e habilidade, amplamente difundidos ou impostos a partir de políticas de avaliações externas vinculadas a um processo de regulação das políticas públicas, tanto no plano internacional quanto no plano nacional. Porém, o maior desafio teórico nessa abordagem está em enfrentar o consenso escolar de ser a infância o lugar e o tempo prodigioso da imaginação criadora (leia-se “não razão”).

No âmbito de grande parte das escolas de Educação Básica coexiste tanto uma ideia redutora de imaginação quanto uma simplificação na concepção de infância. Há, aí, uma confluência entre ambas as ideias que, referidas às crianças, promove abordagens difusas e nebu-

losas especialmente no que diz respeito aos termos *imagem, metáfora, imaginação, imitação, ficção* e, por extensão, *linguagem, narrativa ficcional e conhecimento*. Abordagens que acarretam simplificações tanto nas concepções de arte, de estética e de poética, quanto de ciência e pensamento científico.

Os estudos em torno do tema da imaginação poética enfrentam obstáculos pedagógicos engendrados, especialmente na segunda metade do século XX, por concepções pedagógicas polarizadas entre a crença na “livre” imaginação da criança-criadora, desregrada, despreendida das amarras do corpo no mundo, e a crença nos processos de aprendizagem de a criança-aluno serem passíveis de estímulos e respostas, cujo corpo surge como mecanismo a ser analisado em comportamentos pré-identificados nos diversos campos de conhecimento. Se a concepção de criança-aluno tem sido, nas últimas décadas, problematizada e debatida de modo recorrente nas pesquisas educacionais, em especial no campo da Educação Infantil, a criança-criadora – “espontaneamente artista” – permanece amplamente generalizada como condição própria da criança só por ser criança.

A tendência escolar de compreender a imaginação vinculada apenas ao campo da arte a torna expressão de uma subjetividade tão subjetiva, leia-se potencialmente individualizada – e aqui individualidade não significa necessariamente singularidade, que promove a desconsideração pedagógica pela temporalidade do encontro do corpo com e no mundo. Nessa compreensão, a imaginação é conduzida ao plano do “irreal”, negando sua potência ficcional de produzir realidades. No outro lado, está a infância, compreendida singularmente como fonte criadora de humanidade integrada na natureza. A idealização romântica da inocência infantil, correspondendo a um conhecimento

instintivo – oposto ao conhecimento mediatizado pelo pensamento lógico-formal, advém da capacidade de as crianças participarem do mundo de modo direto, sem prévios conhecimentos ou conceituações, com surpresa e simplicidade.

Do encontro entre as concepções idealizadas de imaginação poética e infância, emerge a figura criadora – ou genial – do artista em duplo sentido: por um lado, como artista nato e, por outro, como a origem absoluta na qual cada artista deve esgotar as fontes de sua criação. Aqui, defrontamo-nos com um dos mitos estéticos mais persistentes e férteis da cultura ocidental: o mito da criança-artista que fascinou os românticos, sobretudo pela equivalência que permitia estabelecer, em sua visão de mundo, entre criança – ideal artístico – e poder criador da natureza. A criança, nessa perspectiva, condensa a imagem de um humano perfeito, aquele que vive em harmonia total com a natureza antes de ser corrompido pelo pensamento utilitário que conduz à alienação.

Para Baudelaire (2010, p. 28), em *O pintor da vida moderna*³⁹, o artista recupera a infância “controladamente” para expressar-se dotado “[...] de órgãos viris e do espírito analítico que lhe permitem ordenar a soma involuntariamente acumulada de materiais” porque é próprio da infância “[...] essa curiosidade profunda e alegre que se deve atribuir o olhar fixo e irracionalmente extático das crianças diante do *novo*, qual quer que seja ele [...]”. Para o poeta da vida moderna, o pintor é “[...] um homem-criança, como um homem que possui, a cada minuto, o gênio da infância, isto é, um gênio para o qual nenhum aspecto da vida está *embotado*” (BAUDELAIRE, 2010, p. 28). Na aproximação entre crianças e

³⁹ Ensaio escrito em três partes entre novembro e dezembro de 1863 e publicado no jornal parisiense *Figaro*.

adultos artistas vigora a vitalidade de “[...] uma percepção *infantil*, isto é, de uma percepção aguda, mágica, graças à ingenuidade” (BAUDELAIRE, 2010, p. 35), necessária ao modelo ideal de produtividade artística capaz de alcançar o estatuto de gênio.

A crença no poder ilimitado da imaginação nas crianças, “pura” e “natural”, como mito da criança criadora apenas por ser criança, sustenta-se no mistério que circunscreve a imagem do artista em seu poder inaugural de criar “obras de arte”. Sob tal crença estão as raízes modernas da concepção romântica de gênio que emerge do enigma do artista autônomo em suas “divinas” criações. A ideia da grandeza artística de Deus pode ser acompanhada em diferentes perspectivas. A imagem de *deus artifex*, que corresponde à imagem dos poderes criativos do divino artista, é recorrente desde o século XV na Europa e inseparável da ideia de gênio.

Torna-se significativo lembrar que a maioria das narrativas biográficas de personagens excepcionais da história ocidental – em especial dos artistas europeus – destaca que seus talentos já procuravam expressão na infância (KRIS; KURZ, 1988; ROSA; BONITO, 1994). Aqui, prevalece a noção de que o desempenho no campo artístico não diz respeito à temporalidade dos processos de aprendizagem nem a procedimentos específicos em dada materialidade, mas sim a um dom especial remanescente do êxtase divino – o “entusiasmo” ou “inspiração” – dos antigos gregos. Neste ponto de vista, está implícito que o artista nasce artista.

Dessa tradição emerge uma “arte escolar” sustentada em concepções e estereótipos a partir daquilo que os adultos julgam ser “fazer arte”: um produto individual, ideado e belo, distante do corpo e da

mundanidade que hibridiza modos de estar junto. Nessa perspectiva, as ações educativas acabam por oferecer às crianças experiências desvinculadas da tensa inexperiência linguageira inicial, isto é, desvinculadas tanto do corpo operante aprendendo a compartilhar sensações e sentidos para tornar inteligível a convivência quanto da provocação à disponibilidade de singularizar experiências.

Afirmar as crianças como “artistas” é submeter suas primeiras experiências linguageiras de produzir sentidos e significações no mundo à experiência artística e estética dos adultos. Ou seja, é compreendê-las a partir da matriz romântica de um sujeito fora do comum em sua genialidade: o criador *ex nihilo* que busca em si mesmo as fontes para criar novos objetos e sentidos, alguém portador de experiências sempre originais e inéditas. Sob a égide das “belas-artes”, o imaginário escolar nega – ou anula – as diferenças e mantém as crianças reféns de padrões adultos para não ceder a determinado ideal de arte e conservar, assim, intacta a genialidade de uma suposta perfeição artística.

As crianças não são “artistas”. Em sua inexperiência, as crianças têm que gradativamente aprenderem a acrescentarem-se às formas linguageiras que os adultos lhes apresentam, misturando-se aos sentidos e significados e, nesse ato, participarem e instaurarem interlocuções no coletivo. Nessa compreensão, infância é concebida como condição de experimentar provocações para entrar em linguagem. Para Agamben (2011, p.23), “[...] não nascemos com linguagem, nascemos com a capacidade de entrar em linguagem” e, por isso, há infância. A infância, em Agamben (2011), emerge como dimensão histórico-transcendental do humano e a linguagem como o lugar da experiência.

Para as crianças, o vigor da ação lúdica de estarem em linguagem emerge como modo de interagir e interpretar a humana experiência de coexistir. O verbo *operar* diz respeito ao corpo ser provocado a iniciar um gesto no mundo, a tomar a decisão de começar algo e inventar percursos. Trata-se de destacar a importância da ação do corpo no processo singular de transformar as coisas e seus significados em outros sentidos no coletivo. O importante é reter o poder das crianças lidarem, desde bebês, com o desconhecido no ato mesmo de estranharem as coisas e admirarem-se diante da novidade do mundo. Significa compreender a ação educativa a partir da potência lúdica de produzir e projetar ações porque o corpo pode sentir e compartilhar sentidos.

Rodas Poéticas: crianças e adultos brincantes *da e na* linguagem

Quando questionamos Pedro: quem te ensinou isso? Ele prontamente responde: “eu que me ensinei!” (PEREIRA, 2013). Repetidas vezes encontramos essa admiração quando manifestamos curiosidade pelo modo como as crianças inventam suas brincadeiras. Tal potência de produção de sentidos emerge como experiência do devir narrativo no qual marcamos nossa presença no mundo a partir da dimensão inventiva de produção de sentidos singulares no coletivo. Ao habitarmos a linguagem habitamos também a ação de educar. Marcamos nossa presença no mundo a partir da dimensão inventiva de produção de sentidos singulares no coletivo.

A partir do encontro entre música, artes plásticas e literatura, sustentado pela interlocução entre as fenomenologias da imaginação

poética em Bachelard e do corpo sensível operante em Maurice Merleau-Ponty, propomos a constituição de *rodas poéticas* no ateliê para afirmar a relevância pedagógica do encontro (interação propositiva) entre adultos e crianças no complexo processo de aprender o poder inventivo de estar e de transformar experiências de linguagem.

Nas *rodas poéticas*, adultos e crianças brincam e jogam, tomam decisões, enfrentam os acasos, ensaiam tentativas, repetem, rearranjam, enfim, vivem experiências de linguagem na experiência mesma do corpo viver a tensão que é interrogar o mundo e a alegria e divertimento que é transformá-lo. Aqui, o importante é a intencionalidade pedagógica de planejar e organizar materialidades, favorecendo tempos e espaços constituídos na e pela inter-relação entre as dimensões da linguagem que se provocam reciprocamente. Para tanto, optamos pelo termo “linguagem” no singular para enfatizar a pluralidade de suas dimensões e resistir sua fragmentação em corporal, visual, sonora, verbal.

Nas *rodas poéticas*, a intenção é promover encontros “brincantes” entre adultos e crianças, e não “ensinar” música, desenho, pintura, poesia, como modos de ambos ampliarem repertórios em suas interações com os outros e as coisas do mundo. Uma didática participativa e colaborativa, com procedimentos e processos compartilhados que movimentam o corpo em sentidos improvisados para viver as consonâncias e as dissonâncias na emergência temporal de “instantes notáveis” (BACHELARD, 1989). Nesses instantes, crianças e adultos brincam, compondo rodas desencadeadas pela especificidade da materialidade oferecida, pelo “como” fazer, e não pelo “o que” devem fazer. A brincadeira vai surgir desencadeada pelo desafio imposto pela resistência da materialidade em jogo, do que há para nela explorar e insistir com as mãos, sons, gestos e palavras exigidos a colocarem “ordem” nas

novidades confusas do vivido, e não pela expectativa adulta de um resultado prévio. Logo, não é tão relevante um sistema musical, plástico ou literário que preexista antes das ações das crianças, mas sim a intencionalidade em realizar e registrar uma escuta dos ritmos do fluir das ações no ateliê que considerem os acasos e a imprevisibilidade do viver.

Para tanto, diferente da “sala de aula”, o ateliê é simultaneamente um espaço físico e um espaço metafórico: um lugar para ações educativas que acolhem as tentativas – os tateios –, os tempos lentos, o não saber o que fazer, um lugar que favorece o surgimento de interrogações, no qual o fracasso possa ser acomodado para que a indecisão apareça (POHLMANN; RICHTER, 2016). Não supõe afirmar que nessa ação educativa tudo possa acontecer por acaso ou que sejam aleatórias. Mas também não se trata de uma ação que prevê resultados de antemão, não é um “programa” ou “ensino” que segue determinada ordem prévia. Aqui, o ateliê emerge como o espaço pedagógico temporalizado pela experiência de viver a disponibilidade à criação de sentidos. Para os estudos da infância, o ateliê surge como um território a habitar, denso em materialidades, ferramentas específicas e provocações. Um espaço disponível às crianças e aos adultos para a convivência languageira (MALAGUZZI, 1995; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; CABANELLAS; ESLAVA; ESLAVA; POLÔNIO, 2007; HOYUELOS, 2006). A complexidade do ateliê está em, ao mesmo tempo, promover abertura ao acaso e exigir organização, planejamento ou projeto. É na conjunção entre o lúdico e a lucidez – entre a imprevisibilidade do acaso e a intenção pedagógica que a produção de sentido emerge e acontece.

Na Atenas contemporânea, os transportes coletivos se chamam *metaphorai*. Para ir para o trabalho ou voltar para casa, toma-se uma “metáfora” – um ônibus ou um trem. Os relatos poderiam igualmente ter esse belo nome: todo dia, eles atravessam e organizam lugares; eles o selecionam e os reúnem num só conjunto; dele fazem frases e itinerários. São percursos de espaço (CERTEAU, 1994, p. 199).

O ateliê é o lugar do jogo: um divertimento, uma transgressão, uma passagem “metafórica”, “movimentos todos relacionados a organizações e continuidades. Mas aí introduzem a discreta proliferação de uma criatividade, de uma inventividade” (CERTEAU, 2012, p. 244). Um espaço e um tempo experimental de linguagem, um lugar de conviver simultaneamente com diferentes temporalidades na ação de juntamente viver fazeres que fecundam ideias ao instaurarem gestos transformativos – transfigurativos – no mundo. Um tempo-espaço de produção de sentidos coletivos que exige da docência assumir que o ato de educar não é um saber, mas um modo de conviver.

Conviver no espaço e no tempo do ateliê com crianças pequenas exigem enfrentar o paradoxo pedagógico de considerar que para alcançar contextos e situações singulares de produção de sentidos no coletivo há que previamente planejar e organizar tempos, espaços e materiais a serem disponibilizados à repetição dos sucessos – regozijos – alcançados na exploração lúdica e “caótica” das crianças. Contextos de emergência linguageira que exigem o que denominamos de “gestão do inesperado”. Uma gestão docente que autoriza a experimentação, a tentativa, a errância, enfim, aquela que intencionalmente acolhe no coletivo experiências ou situações que nem os adultos nem as crianças sabem como serão concluídas. Trata-se da intencionalidade

pedagógica de garantir no grupo a gradual e singular aprendizagem de repetir para perseguir a investigação do acaso.

A experiência do ateliê, através de tempos e espaços compostos por *rodas poéticas*, redimensiona o planejamento na Educação Infantil (e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental) porque rompe com a cultura escolar. Para além do aspecto físico adequado, o ateliê constitui um espaço ideado ou planejado para acolher os diferentes espaços e tempos da movimentação do corpo das crianças – lugares e tempos de explorar, movimentar, investigar, recomeçar, tatear, indagar e inventar – em oposição à “sala de aula”, na qual tudo deve ser igual para todos, na qual os ritmos das crianças e dos adultos são condicionados a uma unidade: a de aluno ou a de professor.

As *rodas poéticas*, em seu poder de abertura à fabulação e ao ficcional, criam um campo lúdico que autoriza efetivar ações arriscadas e contingentes a partir de “cacos” de imagens, ruídos, formas, cores, palavras, densidades, texturas, silêncios, manchas, traços, fragmentos que vão articulando aprendizagens dos fazeres, dos gestos, das narrativas. Campo lúdico que exige tanto dos adultos quanto das crianças interpretarem a imprevisibilidade que é viver – e pensar – juntos, mostrando a relevância pedagógica de o corpo adulto acompanhar e acolher o esforço e a conquista de um corpo em transformação, desafiado a aprender participando do mundo pela tomada de decisão de iniciar a ação gestual e material que faz aparecer algo. Fazer aparecer algo diz respeito à ação de narrar, à ação de refazer o mundo dado: rearranjando, recontando, refazendo; uma suspensão lúdica dos hábitos de linguagem instauradora de uma inteligibilidade porque, como afirma Huizinga (1999), diz respeito ao esforço – à tensão – da conquista de sentidos (a alegria e o divertimento).

Essa experiência brincante com as dimensões da linguagem coloca a docência na Educação Infantil diante da tarefa de constituir-se protagonista na produção linguageira de mundos ao inventar sentidos para a vida na convivência, habitando também a linguagem como modo de percorrer com as crianças outros sentidos que favorecem a confiança para tomar iniciativas na experiência errante de tatear o real. A circularidade entre prática e teoria – entre o que pensamos e como fazemos – marca uma assinatura nas interações propositivas do cotidiano para assumir, na convivência, o tempo e o espaço de constituir a especificidade da docência na Educação Infantil. Aprender a organizar, acompanhar, registrar e documentar o encontro entre adultos, bebês e crianças pequenas nas Rodas Poéticas favorece o exercício de um fazer-pensar comprometido com propostas pedagógicas alicerçadas nas proposições dispostas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

A relevância pedagógica está nos modos de registrar, documentar e sistematizar os acontecimentos em torno das repetições (refazer junto), das imitações (querer fazer junto), das narrativas que emergem e se reconfiguram, para refletir a ação pedagógica de planejar e realizar mediações nas interações entre crianças e adultos. O objetivo é mostrar ou explicitar o poder inventivo de mobilizar sentidos e significados de si, do outro e do mundo a partir da constituição de um pensamento em ato que se complexifica na alternância entre real e ficcional.

Favorecer a experiência de convivência nas Rodas Poéticas compostas por crianças e adultos exige da docência na Educação Infantil compreender que sentidos vividos não necessitam ser traduzidos, nem transferidos, pois o corpo é a conclusão, o princípio e o fim, a par-

titura escrevendo-se e soando, o desenho rabiscando e configurando, a palavra que cria, desvela e se mostra: motes de uma experimentação docente que brinca e pensa com as crianças.

Experiência poética de habitar a linguagem

A dimensão poética da linguagem faz pensar os avessos; as intensidades, nas brechas do tempo, exigem atravessar as palavras, os ruídos, os traços, as manchas, os gestos, os silêncios. Porém, o atravessamento sempre resiste porque tem uma espessura, uma existência densa que nos força estabelecer um corpo a corpo com o mundo. As fendas, as brechas, operam um espaço de transformação, um tempo de resistência. Não há idade “certa” para entrar nesse espaço e nesse tempo, mas intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. Não há linearidade, cronologia, nem continuidade ou oportunidade. Há intensidades “rente à pele”. Contrações e conciliações do corpo com seus tempos. Uma força rítmica de encontro que abre espaço à singular pluralidade do corpo languageiro.

Essa abertura à singular pluralidade de estar em linguagem exige uma adversidade que prometa uma dominação, aquela que oferece um tempo ativo ao permitir a “luta” entre o esforço do corpo e a resistência das coisas. Essa “luta” se manifesta como *ritmo*, e é por esse ritmo que o esforço da criança, sempre lúdico e investigativo, obtém – e retém – ao mesmo tempo a sua eficácia no mundo e a sua tonicidade subjetiva. No livro *Ritmos Infantis* (2007), é apresentado um estudo da potência rítmica das crianças para destacar o ritmo como atitude vital fundamental, tecido de múltiplos sentidos na percepção da realidade que demarcam autonomia e alteridade nos atos de escu-

tar, acolher, investigar e provocar distintos modos de conhecer-se a si mesmo e aos demais.

Aqui, o termo ritmo não se confunde com algo fluido, o qual costuma basear-se sua interpretação, mas o que impõe limites ao movimento e ao fluxo. Para Bachelard (1994, p.117), o ritmo “é a única maneira de disciplinar e preservar as energias mais diversas. É a base da dinâmica vital e da dinâmica psíquica”. O ritmo, em Bachelard, é fundamentalmente a continuidade do descontínuo, ou seja, da repetição nasce a uniformidade. Supõe acolher com Merleau-Ponty (2011, p. 193) que “um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’ [...]”. Aqui, mover seu corpo é visar às coisas através de seu ritmo.

Trata-se de comprometer-se com a temporalidade dos processos de aprender a *começar-se*, e não com resultados imediatos; de acompanhar e cuidar um corpo que se temporaliza no grupo e na escola através de ações ritmadas e instantes realizadores de interações como momentos de vida nos quais não cabe subestimar o poder de as crianças enfrentarem problemas e tensões, isto é, resistências que cada materialidade oferece à ação do corpo.

O que as crianças mostram à educação em seu poder de realizar a passagem da desordem interna (espanto, maravilhamento, admiração, surpresa, perplexidade) à execução de algo (traços, manchas, sons, figuras, objetos, palavras) é que não há aprendizagem da autonomia sem o poder de regozijo ao refazer os próprios passos, poder recontar algo que queremos compartilhar, desvendar os segredos da coexistência pela intensidade narrativa de um corpo encenando o mundo. O regozijo de animar as coisas e emprestar-lhes uma existência poética em

sua conquista linguageira de brechas entre vida real e vida fabulada. É da dimensão poética da linguagem entrar necessariamente em colisão com o mundo para o refazer, seja confirmando-o, seja negando-o.

Reivindicar a dimensão poética nos processos de aprendizagem das dimensões da linguagem na infância é sublinhar a importância de a intencionalidade pedagógica favorecer acontecimentos de maravilhamento, surpresa, estranhamento e padecimento no mundo como modo de complexificar experiências de sentir/pensar, ou seja, de abarcar que *imaginar é estar em ato no mundo*, e não imaginar ideias. A criança é capaz de ser desafiada a estabelecer outras relações, outros nexos, outras conexões, outras sensações – pôr em outros movimentos imagens e palavras. Desse ato emerge a alegria, a surpresa, o riso desmedido, a agitação do e no corpo, a excitação. A alegria se instaura e é impossível permanecer imóvel.

Nessa compreensão, tornar-se produtor de linguagem implica transformá-la como modo de habitá-la, conferindo outros sentidos aos sentidos previamente dados. A dimensão poética da linguagem – aquela que instaura sentidos – emerge, pois, contra o factual (STEINER, 2003), contra a linguagem que apenas explica, explicita e comunica, contra a simplificação dos processos de aprender o poder linguageiro humano de produzir sentidos para o ainda não pensado.

As dimensões da linguagem como experiência de pensamento, como distinto modo de perceber a coexistência no mundo, coloca a docência na Educação Infantil diante do desafio de constituir-se protagonista na produção linguageira de mundos na medida em que inventa sentidos para a vida na convivência, habitando também a linguagem como modo de percorrer com as crianças outros sentidos que

ambos podem aprender, interagindo em linguagem. Favorecer a confiança para o corpo tomar a iniciativa é o propósito primeiro das Rodas Poéticas. Tempos e espaços para que adultos e crianças que favoreçam a experiência da errância como atualização de virtualidades do corpo, potência poética da criação de sentidos que significam a convivência no mundo comum.

Afirmar a experiência poética como condição de atualização de virtualidades do corpo é afirmar que repertórios linguageiros não se fazem por acumulação, mas por metamorfose. Como observou Merleau-Ponty (1999, p.24), “a criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente”. Reconhecer que podemos compreender o que ainda não sabemos, supõe acolher, com Merleau-Ponty (1991, p.184), que o corpo efetua “uma espécie de reflexão” porque sensível que se sente ao sentir e, com Bachelard (1988, p.54), o “corpo como linguagem”, quando afirma o devaneio como corpo em sua função sensível de fazer “[...]conhecer a linguagem sem censura”. Ambos os filósofos nos permitem abarcar que tanto as decisões quanto as hesitações podem ser formuladas no devir do operar sobre o mundo.

O termo *poiesis*, ao referir a inseparabilidade entre criação e experiência da linguagem, remete à ideia grega de *poiein* – o vigor do agir temporalizado pela força da linguagem (CASTRO, 2004) – como elemento fundamental não apenas do poético, mas de tudo isto que é vida narrada como história em sua acepção temporal de devir. Para Castro (2004), eclodir ou realizar diz-se em grego *poiein* e, por sua força de transformação, é capaz de realizar a passagem do não ser para o ser. Para o poeta Octávio Paz (2012), o humano está sempre diante do desafio de interpretar sentidos.

O mundo do homem é o mundo do sentido. Ele tolera a ambiguidade, a contradição, a loucura ou o embuste, não a carência de sentido. O próprio silêncio é povoado de signos. (...) As diferenças entre o idioma falado ou escrito e os outros – plásticos ou musicais – são muito profundas; mas não a ponto de fazer-nos esquecer que todos são, essencialmente, linguagem: sistemas expressivos dotados de poder significativo e comunicativo (PAZ, 2012, p.27-28).

Nessa compreensão, o humano se constitui na autoprodução de seu devir criador. Cabe destacar que todo devir está marcado pela desordem, pelo movimento de errância e tentativas como condição de instaurar sentidos. Aqui, expandimos o termo poético para além da poesia até o sentido de produção de sentido, de energia inauguradora de sentido, para afirmarmos com Meschonnic (2001, p. 292) que o pensamento poético emerge cada vez que “[...] uma forma de vida transforma uma forma de linguagem e se reciprocamente uma forma de linguagem transforma uma forma de vida”. Transformação vital que implica considerar toda a constelação da imaginação criativa: fabulação, fantasia, sonhos, devaneios e desejos, magia e jogo, o salto poético que qualifica o vivido.

A atenção estética para as qualidades da vida, seus detalhes e mistérios, diz respeito à potência poética da imaginação animar a linguagem e forjar brechas para a ânsia das coisas mundanas ao conferir-lhes existência pela intimidade da experiência que o corpo faz delas e dele mesmo. A experiência poética supõe um determinado gesto que se *ex-põe* e se mostra para além da comunicação ao nos oferecer uma analogia da existência: um risco aberto, sem objeto. *Poiesis* e existência são fenômenos solidários em seus respectivos movimentos

constitutivos do humano: expor-se e manter-se. Como diz Meschonnic (2001, p. 303), para afirmar que o poético recusa a separação entre linguagem e vida, “um poema não diz. Ele faz. E um pensamento ocorre”. Para o autor, é somente por essa recusa, que é o compasso das “batidas” do pensamento para “respirar no irrespirável”, que habitamos poeticamente a linguagem.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infancia y historia**: ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2011.

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

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

BÁRCENA, Fernando. **El alma del lector**: la educación como gesto literário. Bogotá, D.C., Colombia: Babel Libros, 2012.

BAUDELAIRE, Charles. **O Pintor da Vida moderna**. Concepção e organização Jérôme Dufilho e Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BERLE, Simone. Infância e linguagem: educar os começos. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2013. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan; ESLAVA, Clara; POLÔNIO, Raquel. **Ritmos Infantis**: tejidos de un paisaje interior. Temas de Infancia, 22. Barcelona, España: Editorial Octaedro: Rosa Sensat, 2007.

CASTRO, Manuel Antônio de. Poiesis, sujeito e metafísica. In: ____ (org.) **A construção poética do real**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004, p.13-82.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **A invenção do cotidiano: 1**. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DALLARI, M. **In una notte di luna vuota**: educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti. Gardolo (TN): Edizioni Erickson, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Proust et les signes**. Paris: Quadrige, PUF, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona, España: Octaedro:Rosa Sensat, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KRIS, Ernst; KURZ, Otto. **Lenda, mito e magia na imagem do artista**: uma experiência histórica. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MALAGUZZI, Loris. **Escuelas infantiles de Reggio Emilia**. La inteligencia se construye usándola. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MESCHONNIC, Henri. **Célébration de la poésie**. Paris: Éditions Verdier, 2001.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital**: Ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PEREIRA, M. A. **Casa Redonda**: Centro de Estudos. São Paulo: Livre, 2013.

POHLMANN, Angela R.; RICHTER, Sandra R.S. O Poder Ficcional das Linguagens Plásticas: Afinidades entre os Processos de Criação na Arte e na Pedagogia. In: SENNA, Nádia da C.; SILVA, Ursula R. da (Orgs.). **Visualidade e cotidiano no ensino da arte**. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016. p. 27-37. Ebook - (Coleção Desenredos; vol. 11).

ROSA, Nereide S. Santa; BONITO, Ângelo. **Coleção Crianças Famosas**. São Paulo: Callis, 1994.

STEINER, George. **Gramáticas da criação**. Baseado nas conferências Gifford de 1990. São Paulo: Globo, 2003.

