

Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético

Education, art and childhood: philosophical tensions on the poetic phenomenon

Sandra Regina Simonis Richter*

RESUMO

Para abordar o desafio educacional posto pela entrada de bebês e crianças pequenas na Educação Básica, proponho discutir a potência lúdica das ambivalências entre real e ficcional que envolvem o fenômeno poético de começar-se em linguagem a partir de estudos fenomenológicos pautados pela relação entre educação, arte e infância. As fenomenologias de Bachelard e Merleau-Ponty permitem esboçar resistência à clássica cisão ocidental entre corpo e mundo na disputa pela autoridade da imagem ou do conceito diante do real ao apontar a dimensão poética da arte como vigor do agir lúdico e lúcido que emerge da inseparabilidade entre ação do corpo sensível e experiência de linguagem na produção de sentidos que nos situam no mundo. Da tensão entre filosofia e poesia emerge a diferença que não permite esquecer a potência linguageira da outra no enigma de *fazer* sentido. Os bebês e as crianças pequenas mostram ao pensamento pedagógico que, talvez, a intencionalidade educativa de tornar o mundo mais humano possa coexistir com a intencionalidade de sonhar e pensar um humano mais mundano.

Palavras-Chave: Fenomenologia. Corpo no mundo. Dimensão poética. Educação infantil.

ABSTRACT

In order to approach the educational challenge established by the entrance of babies and small children in Basic Education, I discuss the playful potency of ambivalences between real and fictional involved in the poetic phenomenon of starting in language from phenomenological studies based on the relation between education, art and childhood. Bachelard and Merleau-Ponty's phenomenologies allow outlining a resistance to the classical Western division between body and mind in the dispute of image or concept's authority in face of the real. Its contribution allows to point the art's poetic as vigor of the play and lucid action that emerges from the inseparability between sensible body's action and language experience in the production of meaning that position us in the world. From the tension between philosophy and poetry emerges the difference that doesn't allow forget the other's language potency in the making sense enigma. Babies and small children show to the pedagogical thinking that, perhaps, the educational intentionality of making the world more human may coexist with a intentionality of dreaming and thinking a human more mundane.

Keywords: Phenomenology. Poetic dimension. Children education. Body in the world.

A realidade é a matéria prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço.

A linguagem é o meu esforço humano.

CLARICE LISPECTOR¹

* Pesquisadora e Professora do Departamento de Educação, atuando na Graduação, Extensão e Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Líder do grupo de Estudos Poéticos: Educação, Linguagem e Infância (UNISC) e pesquisadora do Grupo Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade. E-mail: srichter@unisc.br

A entrada de bebês e crianças pequenas na educação básica redimensiona o debate pedagógico em torno do encontro entre educação e arte. A admiração e a curiosidade, a inquietação lúdica diante das primeiras possibilidades de ação do corpo no e com o mundo, o modo direto de se moverem e aprenderem a interpretar e interagir com os outros e consigo mesmas colocam as ações de brincar, imitar e fabular no centro das atenções pedagógicas. Por mostrarem a possibilidade de viver um corpo lúdico e lúcido, capaz de viver simultaneamente, sem nenhuma dificuldade, no real e no ficcional, subvertem crenças e pressupostos escolares. Essa subversão reanima o debate pedagógico nos modos de conceber a relação entre corpo e mundo nos percursos de *começar-se* em linguagem.

A experiência de *começar-se* é uma das mais densas de sentido na convivência mundana pois implica ação e agir significa imprimir movimento a algo que, nas palavras de Hannah Arendt (2015, p. 220), “[...] não é o início de uma coisa, mas de alguém que é ele próprio um iniciador”. O desafio pedagógico está em acolher que desde bem pequenas as crianças se dispõem a enfrentar em suas brincadeiras as ambivalências entre real e ficcional. Elas sabem muito bem distinguir entre seu mundo e o mundo, sua realidade da realidade. O mundo lúdico não é “real”, apesar da realidade própria da brincadeira em si e da situação em jogo, mas a suspensão da “vida corrente” (HUIZINGA, 1999) que produz efeito temporal de presença pela força poética de um pensamento em ato, uma dramatização ou encenação do corpo, que textura a realidade temporária das coisas aparecerem e desaparecerem na urdidura do real e do ficcional. O sentido coletivamente compreendido emerge em linguagem.

Apesar de constituir um dos temas recorrentes no pensamento educacional, talvez historicamente o mais inflamado pelas implicações nos modos de ler e abarcar a existência *no* e *com* o mundo, a relação entre real e ficcional nos processos de aprender a narrar o vivido assume ares de novidade pedagógica. A potência lúdica dos fazeres transformativos do corpo, aqueles que promovem a propagação de sentidos no real, coloca o pensamento pedagógico diante de problemas inéditos e frente aos quais a opção pela racionalidade instrumental tem se mostrado ineficiente.

A ação do corpo sensível – estésico – no e com o mundo, emerge nas infâncias como jogo e brincadeira², acolhendo e se nutrindo da disposição constituída na íntima relação entre a tensão de jogar com sentidos e a diversão e alegria do regozijo de lançar o corpo à sensibilidade de escutar, falar, traçar, soar, movimentar-se, tingir, rir, cantar, modelar, dançar, construir e destruir

¹ In: *A paixão segundo G. H.* 5ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1964, p. 210-211.

² Os termos brincar e jogar são conceitos complexos e ambíguos, pois ao mesmo tempo implicam repetição, criação e invenção, e aqui não é imperativo diferenciá-los, pois o objetivo é exatamente destacar essa ambivalência. Para Grigorowitschs (2010, nota p. 231), as crianças “jogam” e “brincam” ao mesmo tempo, transitando entre esses dois possíveis polos conceituais, e por essa razão não é possível afirmar a existência dessas ações de forma dicotômica.

objetos. Ações inseparáveis da experiência de linguagem como produção de coexistência no mundo comum.

Nessa abordagem, o cuidado com a função vital da linguagem como experiência de mundo (GADAMER, 2005) impõe-se como intenção educativa com bebês e crianças pequenas na educação infantil. Pensá-la torna-se exigência para uma docência que assume a força do sentido pedagógico de estar junto com crianças pequenas, de acompanhá-las em seus começos languageiros. A escuta à alteridade languageira entre adultos e crianças pequenas constitui a intencionalidade educacional de com elas conviver em tempos e espaços que autorizem a abertura àquilo que nos é mais comum, a experiência de linguagem.

Diante da magnitude educacional do fenômeno de começar-se em linguagem na coexistência mundana proponho compartilhar algumas notas de estudos fenomenológicos voltados para o enigma do movimento de aprender a tornar-se operador fabuloso da e na linguagem. Anotações pautadas na relação entre educação e dimensão poética da arte que permitam sustentar a relevância de favorecer, no cotidiano da educação infantil, experiências lúdicas – brincantes – com e na linguagem.

Ser brincante da e na linguagem, a partir da ação lúdica com qualquer coisa que as crianças possam “colocar as mãos”, provoca rupturas nas convenções de linguagem para religá-las novamente com a linguagem do corpo. Nessa compreensão, ser brincante implica uma experiência de linguagem exigente e interpeladora, pois somente quando nos deixamos abrir a novas interpretações – rupturas e religações – podemos levar adiante o devir de nós mesmos. Esse é o jogo: a alegria da expansão de sentidos. Jogar e brincar com sentidos dizem respeito à força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor, por nenhuma razão ou prévio “já saber”, mas por estar onde se está – aqui e agora, ou seja, ao “não saber ainda”.

O interesse filosófico é reafirmar que “[...] nenhuma dimensão da linguagem existe independente da ação do corpo que a inscreve no mundo e lhe confere sentido na convivência” (RICHTER, BERLE, 2015, p. 1029). Afirmação que reivindica ao pensamento pedagógico considerar a potência lúdica do corpo aprender a começar-se em linguagem na íntima relação entre provocações à imaginação e desafios à razão. Aqui, “[...] a experiência antecipa uma filosofia, assim como a filosofia nada mais é que uma experiência elucidada” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 99). O importante é aprender a interrogar o tema, provocar a contradição e a discussão, tencionar ideias mais que defendê-las. Um convite a enfrentar tensões que reverberam nos modos como concebemos a ação de educar bebês e crianças pequenas.

Não apenas na educação infantil, mas nela especialmente, o que se oferece ao pensamento pedagógico são singularidades. A ação educativa torna-se

[...] uma *experiência de sentido*, e se situa na mesma ordem que o discurso estético e, em geral, do artístico, em sua mais ampla acepção. Pode-se dizer que a investigação pedagógica segue um modelo diferente ao de outras ciências, ao centrar-se na compreensão de

significados das experiências e expressão humanas através da descrição e da interpretação (BÁRCENA, 2004, p. 92).

Na abordagem fenomenológica, as noções de descrição e compreensão sensível permitem acolher a experiência educativa tanto como acontecimento, ou seja como irrupção do imprevisto e do extraordinário, quanto como desafio ao pensamento pedagógico conceber a ação educativa em outra linguagem que permita transgredir hábitos de pensamento.

Chave fenomenológica na aproximação à dimensão poética

A opção pela fenomenologia na pesquisa educacional emerge da intenção filosófica de resistir ao mundo plenamente explicado pela relação causa e efeito ou teoricamente conhecido a partir de dois eixos de oposição: o objeto e o sujeito. O interesse é reabilitar no pensamento pedagógico a dinâmica do corpo presente no mundo ao considerar, com Merleau-Ponty (1999a, 1999b), que o corpo realiza uma reflexão como sensível exemplar que se sente sentindo. “Tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 122), não porque seja passivo receptor de sentidos, mas porque meu corpo é o que torna possível que me pense desde um campo de ação no qual tanto o outro como eu participamos.

O corpo antes de mais nada é sensação e afecção, só acontecendo no ato de participar. “Sentir é antes de tudo sentir alguma coisa ou alguém que não somos nós. Sobretudo: sentir com alguém. Até para se sentir a si mesmo, o corpo busca outro corpo. Sentimos através dos outros” (PAZ, 1991, p. 52). Aqui, não há subjetividade absoluta, não há fusão nem soma de individualidades, mas relação intersubjetiva constituída pela relação intercorporal.

A concepção de intersubjetividade, apontada por Merleau-Ponty (1999a; 1999b), torna caduca a oposição entre subjetividade e objetividade dada pela matriz individualista (subjetiva) da tradição do pensamento ocidental. Podemos então acolher a consideração de Bachelard (1988) de que a imaginação poética atrai paradoxos tanto em suas abordagens objetivas quanto subjetivas, pois são justamente os paradoxos entre “o dentro” e “o fora” que nutrem e particularizam o estatuto da imaginação poética, isto é, sua ambivalência. Ambos os fenomenólogos permitem afirmar a dinâmica da imaginação como realização languageira de um corpo que opera no mundo. Ao retirarem a imaginação de seu clássico reduto “mental” de mero vestígio da percepção visual apontam para sua função projetiva na temporalidade do agir, ou seja, para o dinamismo realizador que repercute em nossas ficções ou utopias (RICOEUR, 1986).

A chave fenomenológica permite ultrapassar a clássica clivagem entre sujeito e objeto ao contornar os obstáculos 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. É na dimensão poética que Bachelard e Merleau-Ponty vão buscar a dinâmica que impede a imagem imaginada³ encerrar-se em algum lugar remoto da mente, de deixar-se confinar em um sentido que a reduziria ao estado de signo e a mumificaria. As realizações da arte permitem compreender a inseparabilidade entre corpo e mundo porque a conduta poética é instauradora: é ato no mundo e não discurso sobre o mundo.

Os fazeres da arte, no ato poético de densificar o real pela escuta à singularidade do tempo da ação tornada música (ou pintura, ou poesia, ou dança, ou...), dizem respeito à produção de presença pela ação transformativa do corpo operante – “eu posso” – em sua potência linguageira de atenção ao instante constituído pela disposição ao sentido. Fazer que não supõe a condição de revelar um sentido mas de ex-por uma irrupção imprevista, inaugurar uma configuração ou nova compreensão, isto é, na condição de não ter “[...] exatamente um sentido, mas, antes, o sentido do acesso a um sentido a cada vez ausente e adiado. O sentido de ‘poesia’ é um sentido sempre por fazer” (NANCY, 2013, p. 416). A condição do sentido é não ter sentido prévio. O real contém e conduz a absoluta indeterminação do mundo. Há muitos modos de realizá-lo.

Por isso, para o poeta, é “[...] daí que o processo de produção poética seja um movimento de indagação e tateio em que a identificação de cada novo elemento modifica os demais ou os elimina, porque toda linguagem poética é um conhecimento ‘fazendo-se’” (VALENTE, 1994, p. 22). É também esse tateio linguageiro – essa ludicidade da errância – que sustenta o fenômeno da pluralidade de manifestações que emergem do corpo operante em suas primeiras experiências no e com o mundo. Talvez, o jogo de “tateio ao sentido” seja o grande desafio às concepções escolares sustentadas ou na criação artística ex-nihilo ou no ensino da arte.

A abordagem fenomenológica favorece a intenção pedagógica de resistir à tendência tecnicista e instrumental de desconsiderar os desafios ao raciocínio (razão) pelo abandono às provocações à fabulação (imaginação). Isto é, permite enfrentar o consenso escolar de ser a imaginação “natural” e “desregrada”, tão “livre” das amarras do corpo e do mundo quanto da racionalidade. Mais, de ser a infância o (único) lugar e o (único) tempo prodigioso da imaginação (leia-se “não-razão”, “a louca da casa”).

O obstáculo pedagógico na abordagem da relação entre educação, arte e infância é considerar com Gaston Bachelard (1991), não haver vínculo da imaginação poética com a percepção, muito menos subordinação da imagem imaginada à ideia, mas acontecimento de linguagem. Nessa compreensão,

³ Bachelard (1991) distingue imagem percebida e imagem criada para destacar as funções completamente diferentes da imaginação poética em relação à imaginação formal. Utiliza a expressão “imagem imaginada” para nela creditar a emergência do devaneio como íntima emergência do reconhecimento dos valores de solidão.

imaginação não é vestígio da percepção visual nem estado psíquico, mas experiência existencial de inserção linguageira no mundo. Experiência que encontra sua força de produção de sentido ou energia transfigurativa ao colocar o corpo em linguagem para re-arranjar a realidade em narrativas e plasmar ações na convivência mundana (RICHTER, 2005). Tal compreensão de imaginação poética implica assumir que o fenômeno da linguagem não é meio ou instrumento de entendimento de nós ou de mundo, mas a condição existencial absoluta para que tenhamos mundo (GADAMER, 2005).

Essa condição convoca a pesquisa educacional perseguir outros modos de abordar o fenômeno poético que permita ultrapassar a clássica cisão entre corpo e mundo, entre imaginação e razão. Assim, em vez de estruturas, conceitos ou representações, os termos dimensão e configuração assumem o sentido fenomenológico que lhe dá Merleau-Ponty (1999b, p. 206) para esboçar uma compreensão de irreduzibilidade entre sentir e pensar. Para tanto, o fenomenólogo aponta que cada “sentido” é um “mundo”, no qual o sentido de “mundo” assume “[...] este conjunto em que cada ‘parte’, quando a tomamos por si mesma, abre de repente dimensões ilimitadas – torna-se parte total” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 202). Cada “parte”, cada “sentido”, apesar de incomunicável para as outras, faz parte do todo como rumo, como abertura imprevisível de cada sentido para os outros sentidos.

As fenomenologias da imaginação poética e do corpo sensível operante permitem compreender que abordar o fenômeno da linguagem é enfrentar as ambiguidades da imaginação poética como produção de presença no mundo, como transfiguração reificadora que ocorre quando se escreve algo, quando se pinta uma imagem ou se modela uma figura ou se compõe uma melodia. Um convite a pensar o gradual esforço do corpo sensível operante aprender a iniciar o gesto de linguagem a partir da existência mundana da criança e não a partir de prévias explicações sobre ela ou sobre arte.

Nessa compreensão, concepções escolares vinculadas ao termo arte não permitem pensar a potência dos bebês e das crianças pequenas começarem um gesto no mundo ao trazerem a condição de um olhar e uma escuta já determinados por sua nomeação, ou seja, por prévios discursos e classificações. Na lógica escolar, o termo arte enfatiza o sentido de criatividade, e por decorrência de imaginação, como “liberação emocional” de uma individualidade rebelde ou interioridade criadora em direção e contra uma exterioridade repressora. Esse ideal artístico não contempla aquilo que justamente especifica o gesto poético da arte como ato de produção de mundo pela linguagem. Ato que exige materialidades sensíveis e instrumentos que permitam abertura à produção de sentido ao que ainda não tem. Expectativas escolares previamente definidas que impedem compreender que “arte não se sabe, se faz para saber” (DERDYK, 2010, p. 34).

Fazer coisas exige ação do corpo operante no mundo, isto é, exige ação realizante ou reificadora como condição de aprender a “[...] entrar no reino poético para tornar-se sensível a sua coerência” (BACHELARD, 1990, p. 46).

Assim, toda definição de arte é, em si mesma, uma decisão redutora de sua potência de transfigurar o mundo. Decisão que não faz mais que provocar uma dissimulação da força criativa e inventiva do corpo em movimento no mundo, uma redução pela “[...] demarcação fútil de fronteiras ali onde não deveria haver mais que uma violenta porosidade, mais que uma humana impossibilidade de contenção” (SKLIAR, 2005, p. 189).

O mistério do humano está indissolivelmente comprometido com a complexidade da vida – com o viver no mundo; com o poder de se auto-organizar pela potência⁴ de interpretar, criar e se (re)inventar – de se produzir único e inalienável em sua coexistência mundana – sempre com outros – sejam humanos, sejam não-humanos. Desvendar o mistério da vida significaria matar o desejo de pensamento.

Vir ao mundo, vir à linguagem

Começar um percurso existencial do corpo no mundo comum, como vida que se realiza ao vir à linguagem e se ex-pôr, é sempre iniciar-se em uma história já começada e, por isso, cada nascimento traz consigo a irrupção da novidade, da imprevisibilidade e da irreversibilidade. História tanto no sentido de tradição como esquecimento das origens quanto no sentido temporal do corpo em devir do acontecer, no sentido de suceder, de vir-a-ser. Vir-a-ser supõe a ação de recomeçar, pôr-se diante de novos começos no já começado. Supõe acolher a vitalidade do movimento de constante recomeço no contínuo regresso. Que nada mais é que mudança na permanência: nossa metamorfose.

Por nascermos em meio a uma história, podemos começar a narrar nossa própria história. Linguagem e infância não cessam de advir pois não nos encontramos jamais exilados da linguagem. Por não cessar de acontecer, a origem “[...] não pode ser historicizada, porque é ela mesma historicizante, é ela mesma a fundar a possibilidade de que exista algo como uma ‘história’” (AGAMBEN, 2005, p. 61 - grifos do autor). Justamente por não virem ao mundo com linguagem e terem que engendrará-la desde a imersão em uma história, o percurso de sua emergência é o mesmo para todas as crianças que nascem: todas têm que aprender a adentrar e operar sentidos com outros. Sentido não implica significação, mas o que orienta as ações no acontecer da realidade.

Por não estar em linguagem desde “sempre” e ter que com ela aprender a nela colocar-se, a infância não é natural, universal e nem pode ser antecipada. É na circularidade da infância como origem da linguagem e linguagem como origem da infância (AGAMBEN, 2005) que emerge o extraordinário que talvez

⁴ No sentido aristotélico que lhe dá Agamben ao destacar que ao nos apropriarmos da linguagem – não para dizer isso ao aquilo, como comunicação – nos apropriamos também de uma virtualidade do dizer e do não dizer. A potência de ambos é a mesma. “O homem é o animal que *pode a própria impotência*. A grandeza de sua potência se mede pelo abismo de sua impotência” (AGAMBEN, 2008, p. 294).

defina infância e linguagem como experiência do inefável, aquela que não pode ser nomeada ou descrita, pois ambas dizem respeito ao acontecimento não antecipável nem repetível que transforma uma vida (RICHTER, BERLE, 2015).

O enigma da experiência da linguagem é se consumir na e pela linguagem, “[...] essa espécie de círculo que faz com que a língua se preceda naqueles que a aprendem, ensine-se a si mesma e sugira a própria decifração” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 39). Significa que para compreender seu sentido é preciso vivê-la, deixar se envolver por seu movimento de diferenciação e articulação, sua gestualidade, pois a compreensão emerge da interação dos signos, ou seja, apenas reunidos, em situação, produzem sentido. Por isso, na fenomenologia de Merleau-Ponty, a linguagem não é cifração ou decifração de sentidos prévios, não pressupõe correspondências dadas mas, como uma charada, “[...] ela mesma desvenda seus segredos, ensina-os a toda criança que vem ao mundo, é inteiramente mostração” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 43).

Começar-se na linguagem exige o esforço de aprender a habitar o espaço relacional de co-existir constituído pela linguagem, isto é, exige corporizar ou encarnar a “ordem” que a insere na convivência mundana, pois “os signos organizados possuem seu sentido imanente, que não se prende ao ‘penso’, mas ao ‘posso’” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 94). Significa que não há necessidade de “pré-requisitos” para aprender a estar em linguagem. Antes, exige a intencionalidade corporal de um “eu posso”, ou seja, tanto a autoconfiança⁵ quanto a confiança no mundo.

Infância e educação, como linguagem e imaginação poética, emergem como um excesso de vida, sempre aquém e além de nossas afirmações ou compreensões. Apresentam dificuldades lógicas insuperáveis (aporias), que só poeticamente se resolvem, no plano da ficção, dado o caráter narrativo exigido pela ex-posição ao desconhecido que nos torna mudos (in-fans) e exige produção de sentido para ser significado. Nessa reivindicação vital, a linguagem ultrapassa a dimensão funcional da comunicação. Ao fazer ser e fazer também não ser, a imaginação poética rompe com a concepção de linguagem apenas como comunicação e representação de um mundo sempre dado. A dimensão poética da arte profana a linguagem ao acolher o inefável que escapa à norma e aos códigos. Adentra no invisível, no indizível e no impensável, rearranja e reconfigura o mundo, tenciona real e ficcional para configurar e ordenar a confusão da vida que tem que ser transformada em experiência e ser narrada a si mesmo e aos outros.

O termo experiência é aqui utilizado no sentido que Merleau-Ponty (1999a, p. 156) lhe dá: abertura para aquilo que não somos. Supõe interpretação da

⁵ A psicanalista, ensaísta e poetisa Maria Rita Khel (2009, p. 277) destaca a distinção entre “autoconfiança e a propalada “autoestima” tão cara à escola norte-americana do *ego-psychology*, segundo a qual os pais precisam empreender todos os esforços para impedir arranhões no narcisismo de seus rebentos. A autoconfiança é o oposto da autoestima forjada de fora para dentro: funda-se sobre a experiência infantil de sobreviver à ausência temporária da satisfação promovida pela mãe ou por seus substitutos, assim como de suportar permanecer por alguns intervalos de tempo fora do alcance do olhar do Outro.”

opacidade do desconhecido que tem que ser dotado de sentido, reformulado para ser compreendido e apropriado. Assim, o que não somos não é o que está além e “fora” de nós, assim como o que somos não é o “dentro” de nós. O que não é nós e o que somos é o sensível: distância tornada estranha proximidade. Sensibilidade e compreensão misturam-se aos movimentos do corpo no mundo. Corpo que não apenas desloca-se pois é capaz, nas palavras de Serres (2004, p. 139), “[...] de todas as metamorfoses possíveis; se ele não as executa de maneira perfeita, ele sabe, pelo menos, simulá-las ou imitá-las”.

Experimentar é compreender algo, não melhor mas diferentemente do modo como esse algo era antes compreendido. Por isso, tornar própria uma experiência significa que ocorreu um processo particular de compreensão, um processo de transformação no modo singular de perceber algo. Transformar não implica fazer desaparecer mas fazer com que algo assuma outra configuração. Na metamorfose sempre permanece aquilo que a possibilitou. Assim, experiência não é conhecimento, mas tem o poder de conferir sentido ao que conhecemos. Experimentar algo exige tempos lentos que permitam estar presente no tempo presente, que permitam abertura ao que pode ser percebido de outro modo.

Supõe abordar a questão da linguagem na educação infantil de outra maneira, de outro lugar que, ao invés de tornar a linguagem um objeto ao priorizar “o” conhecimento “sobre” a linguagem, preza pelo sentido estésico da linguagem, pela sensualidade ambígua da linguagem “fazer sentido” (NANCY, 2013) na produção de mundos, de nós mesmos. Implica ao pensamento pedagógico compreender que antes de explicar ou definir linguagem podemos vivê-la e jogar com a disponibilidade estésica do corpo saborear o mundo.

Educação e arte como gesto poético de linguagem

Saborear – saber – o mundo implica sentir e reconhecer essa experiência estésica. O termo *Aesthesis* é a antiga denominação grega para traduzir o que habitualmente compreendemos como aquilo que é percebido pelos cinco sentidos. Pela sensibilidade do corpo – tato, visão, audição, olfato e paladar – os fenômenos do mundo acontecem em nós, “[...] despertam um eco em nosso corpo, porque este os acolhe” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 18). A experiência mundana instaura sentidos antes que os possamos pensar.

Cores e luminosidades, sons e odores, texturas e sabores, vão compondo em nós saberes que nos enraízam no mundo, pois são por nós incorporados como sentidos que nos situam em nossa história. Aqui, não represento o mundo, estou nele. Reparar o mundo restaura uma linguagem atenta às qualidades da vida, exige sensualidade atenta para aprender a tocá-lo como ele nos toca, a intensificar sentidos que deslocam meu corpo e me instalam no mundo. Exige do corpo experiência estésica da lentidão que potencializa a

atenção aos detalhes, essas pequenas e ínfimas alegrias que emergem do encontro do corpo com o mundo, outra temporalidade no modo de apreciar a inteligibilidade inerente à qualidade das coisas, outro tempo em mim. Implica compreender que vamos nos tornando na simultaneidade que o mundo torna-se para nós e os outros.

A experiência sensível é esse elo de integração vital com o mundo que o torna familiar para nós. Pela experiência estética ou estésica “o interior e o exterior são inseparáveis. O mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 546). Por implicar a sensualidade do corpo – fonte impalpável das sensações – a experiência estésica constitui reservas de sentidos indecomponíveis, pois não afloram racionalmente mas estabelecem um fundo de saber sobre o qual os demais emergem. Esse fundo corporal – essa memória do corpo – está na base do fenômeno poético (ZUMTHOR, 2007).

Penetrar, explorar e transfigurar essa singular reserva estésica ou fundo corporal exige ação produtiva ou operativa ao convocar o corpo a agir em linguagem no ato mesmo de atribuir valores e sentidos que nos colocam e nos enraízam no mundo, que nos fazem reconhecer as coisas no mundo. Assim, o prazer estético torna-se prazer intelectual. Para essa ação transfiguradora os gregos antigos diziam *poiesis* ou produção artística. O termo *poiesis*, ao implicar a inseparabilidade entre ação do corpo e experiência de linguagem, remete à antiga concepção grega de *poiein* – o vigor do agir temporalizado por linguagem (CASTRO, 2004).

O poeta, ou artista, quando produz está invocando a potência da linguagem em sua força transfiguradora de sentidos para o vigor do agir no mundo. É essa força expressiva e lúdica da linguagem que faz as obras serem poéticas ou artísticas. Toda produção de linguagem solicita a manipulação, isto é, solicita um fazer operativo, aquele que produz efeitos no real. Manipular algo não traduz mero “mexer” com as mãos. Manipular é muito mais, pois envolve o corpo inteiro no movimento vital de dar forma, agregar à coisa um pensamento, uma vontade, um sentido, uma ação operativa, portanto transformadora. O humano manipula sensações com e no mundo para atribuir outros sentidos ao que sente através de suas produções artísticas. Desse modo, o artista refaz o real: um ato lúdico de linguagem.

Um fazer que engendra ficção, ilusão, jogo, brincadeira alicerçada tanto no prazer quanto no desafio da abertura ao jogo de produzir sentidos com outros em uma temporalidade na qual a surpresa e o inesperado possam acontecer e tecer realidades. Brincadeira destituída de conceito ou explicação na emergência da potência de existir, um tempo que se constitui em linguagem que produz e contém presença, aquela que promove e amplia a densidade do real pela produção ficcional de sentidos, dos artifícios que nos situam na convivência

mundana. Um saber fazer – *finger*⁶ – que desde a infância constitui a linha de demarcação a partir da qual aprendemos a interpretar e engendrar ações que dão às coisas outro curso. Fenômeno tão relevante quanto obscuro, pois diz respeito à produção de sentidos pela ação do corpo, uma espécie de sabedoria do corpo constituída no agir linguageiro, como condição simultânea de constituição da singularidade e do pertencimento ao mundo comum.

Para Ricoeur (1986, p. 246), o paradoxo da ficção é densificar a realidade pela anulação da percepção em sua capacidade de abrir e promover outras dimensões de realidade no ato de redescrevê-la. Redescrição que engendra narrativas capazes de promoverem um efeito de ampliação imagética – um real mais real capaz de não apenas traduzir o mundo em sua profundidade, mas o aproximar em suas distâncias e multiplicidades de horizontes, amplificando seus detalhes e fragmentos – pelos modos de abreviação e condensação próprios ao ficcional.

Pelo ficcional somos mais e somos outros sem deixarmos de ser os mesmos. Podemos nos dissolver e nos multiplicarmos, vivendo muito mais vidas para além ou aquém da que temos e das que poderíamos viver. Essa força criadora e inventiva da linguagem, capaz de multiplicar em nós sentidos, é inerente à condição lúdica de sermos contadores de histórias e cantadores de esperanças, memórias e crenças, ou seja, de sermos capazes de valorizar a existência como seres do sentido. Por isso, diz o poeta Octávio Paz (2012, p. 28), podemos tolerar ambiguidades, contradições e muito mais, mas não suportamos “a carência de sentido. O próprio silêncio é povoado de signos”.

A potência de narrar – recontar, refazer, refigurar – o modo como sentimos e experimentamos o mundo, como nele interpretamos nossa existência mundana, como sonhamos e assumimos a nós mesmos nos personagens, nas opções, nas atitudes, nos torna protagonistas de nossa vida, desde sempre entrelaçada com outras vidas. Aprender a participar no mundo exige das crianças situarem suas experiências linguageiras às existentes através da ação singular de um corpo que vai aprendendo a operar sentidos no coletivo através do ato lúdico de reelaborar o real ou então, reelaborar como estabelece vínculos e relações com a realidade. Por isso, para Merleau-Ponty (199b, 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”.

Para Rodari (1982, p. 139), nas crianças é a realidade que ensina e não a fantasia. A imaginação emerge do encontro com a gramática do real, ou seja, em situação, em presença que exige aprender o esforço lúdico de insistir diante das resistências impostas à manipulação das crianças, já que um puro agir seria contraditório. A confluência linguageira entre imaginação e razão na ação do corpo produzir sentidos cantando, desenhando, pintando, barulhando, falando, modelando, dançando, silenciando, é desencadeada pela especificidade da

⁶ *Fingere* vem do verbo latino *fingo* [*is, ere, finxi, fictum*]: modelar em barro; modelar em qualquer substância plástica, formar, representar, esculpir; imaginar, inventar, fingir; ficção. (Conforme Dicionário de Latim-Português, Porto Editora). *Fingere* remete à ficção e ao fingir e fingir ao fazer.

materialidade e instrumentos oferecidos, pelo “como” fazer e não pelo “o que” devem fazer.

A brincadeira vai surgir pelo desafio imposto pela resistência da materialidade em jogo, do que há para nela explorar e insistir com as mãos, gestos e palavras exigidos a colocarem “ordem” (HUIZINGA, 2004, p. 13) nas novidades confusas do vivido, e não pela expectativa adulta de um resultado prévio. A abertura à fabulação e ao ficcional implica favorecer a constituição de um campo lúdico que autoriza efetivar ações arriscadas e contingentes em lugares e tempos de explorar, movimentar, investigar, recomeçar, tatear, indagar e inventar a partir de cores, palavras, densidades, texturas, silêncios, manchas, traços, que vão articulando fazeres, gestos, narrativas.

Duarte Júnior (2010, p. 17) destaca que a ludicidade constitui uma característica fundamental da arte, essa produção na qual “se joga com signos e elementos sensíveis, com formas significantes e saberes provindos de nossa estesia”. Tal afirmação supõe acolher que tanto as decisões quanto as hesitações são formuladas no devir das metamorfoses do corpo em sua conquista de outros movimentos e gestos no mundo. Mas supõe também enfrentar, além da enraizada concepção de infância como “etapa” de desenvolvimento a ser superada, uma tradição filosófica sustentada na suspeita em torno da sensibilidade, do corpo encenado, da imaginação, do devaneio, do olhar distraído e da escuta maravilhada.

Tensões pedagógicas no encontro entre educação, arte e infância

A tensão nos modos de conceber a relação entre real e ficcional torna a aproximação entre educação, arte e infância um dos mais frutíferos debates não apenas no campo educacional, mas também nos da ética e da estética. A tensão entre poesia e filosofia, historicamente política, habita a relação entre arte e educação desde a interdição aos poetas na República de Platão⁷. A disputa para dizer como é o mundo, como consumamos ações e legitimamos a narração da vida comum no coletivo, diz respeito às opções de quais saberes estamos transmitindo aos novos que chegam e com qual atitude nos posicionamos frente a eles. Ou seja, ao modo como pensamos e nomeamos o mundo, como lhe

⁷ Cabe destacar que Platão não expulsou todos os poetas. Foram convidados a se retirarem da república platônica os poetas épicos, os poetas trágicos e os sofistas. Na expulsão de certos pedagogos da cidade platônica interessa compreender, com Chauí (1982, p.53), “que o vínculo entre a *paidéia* e a política é indissolúvel e que são posições políticas determinadas o alvo visado por Platão. A identidade entre o belo/bom/justo/verdadeiro encontra-se na base das exclusões platônicas. Isto é, o filósofo pretende afastar toda pedagogia (e, portanto, toda política) que não esteja comprometida com o conhecimento simultâneo do verdadeiro e do justo, que para ele são o próprio bem e o belo. É na qualidade de propagadores de simulacros desses valores, que os poetas e os sofistas são excluídos”.

atribuímos sentido. Tensão amplificada pela disputa contemporânea nas opções que orientam projetos pedagógicos com bebês e crianças pequenas na educação infantil.

Considero relevante não desprezar a historicidade das tensões que envolvem a relação entre real e ficcional, pois dizem respeito à querela ocidental – tanto filosófica quanto pedagógica – entre fazer e pensar, entre corpo e intelecto. Apesar de exaustivamente problematizada, permanece como tarefa ao pensamento pedagógico enfrentar a redutora cisão entre imaginação e razão no debate em torno da experiência linguageira de inserção de bebês e crianças pequenas na coexistência.

Aquilo que se arrasta no antiquíssimo impasse entre poesia e filosofia, o qual atravessa todo o percurso do pensamento ocidental na busca pela autoridade da imagem ou do conceito diante do real, é a interrogação pelo modo como a linguagem – a qual especifica o pensamento conceitual e o pensamento imagético, tanto a ciência como a arte – consegue transmitir esse elemento comum e esse elemento diferente. Porém, essa diferença não é passível de ser determinada numa distinção polarizadora, pois “filosofia versus poesia não constitui uma oposição. Cada uma faz a dificuldade da outra. Juntas, elas são a própria dificuldade: de fazer sentido” (NANCY, 2013, p. 417 - grifo do autor). A figura contém o seu fundo, logo o visível não é a oposição do invisível, mas composto por uma invisibilidade que faz o visível “[...] ser a superfície de uma profundidade inesgotável: o que torna possível sua abertura a outras visões além da minha” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 139).

O que permanece é o enigma do movimento de passagem da invisibilidade do fundo corporal indecomponível à sensibilidade da expressão. No pensamento de Merleau-Ponty (1999a), o corpo ao expressar-se move a si próprio, ou seja, “[...] o corpo não se move para expressar-se: ele se expressa movendo-se” (HELLER, 2006, p. 64). Assim, o enigma da força criadora e inventiva da linguagem emerge da impossibilidade de apreendermos a transfiguração do sensível pois emerge de uma intencionalidade do corpo que independe de “representações” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 195). Por isso, podemos dizer com Zumthor (2007, p. 77), “[...] de maneira paradoxal, que se pensa sempre com o corpo”.

A fecundidade da permanência da tensão entre poesia e filosofia está em ambas partilharem a tarefa de reaprender a sentir e refazer mundos. Ou seja, está em uma não permitir esquecer a potência da outra. Implica considerar que a dimensão poética da arte é uma advertência aos limites do pensamento conceitual da ciência. A dimensão poética da arte rompe com convenções de linguagem e as religa novamente com o pathos inerente ao fundo corporal.

O pensamento educacional de Bachelard, e essa sua provocação à pedagogia, destaca a indissociabilidade entre o esforço da conquista da objetividade e o esforço da conquista de si (RICHTER, 2005). Ciência e poesia comportam a relação entre experiência de constituição do pensamento e experiência de transgressão desse pensamento constituído, pois rigor e precisão

são marcas igualmente encontradas na ciência e na poesia. Esse rigor e essa precisão emergem do ato de interpretar como ato comum à ciência e à poesia. Tanto a reflexão quanto o devaneio poético exigem o ato lúdico de aprender a ler – exigem aprender a decifrar e interpretar sentidos.

A relevância de considerar o embate filosófico entre sensível e inteligível nos modos de conceber o real está em não esquecer a separação inaugural do pensamento ocidental entre palavra sensível e palavra pensante, entre imagem e ideia. O esquecimento dessa separação favorece o risco da abordagem da dimensão poética ser interpretada como renúncia ao racional, de ser acolhida como espontaneísmo pedagógico. Um risco bem presente se observamos a recorrente ideia de liberdade como “permissividade” em amplas justificativas para abordar infância “poeticamente”. Abordagem na qual o termo “poético” é geralmente significado como “criatividade”; como “livre expressão” ou “livre imaginação”. Descaracterização dada pela sinonímia entre a ideia de “poético” e os termos criação, criatividade, imaginação, liberdade e autonomia que contribui para a crescente banalização, certo modismo tão teórico quanto retórico, do termo e da ideia de poético no pensamento educacional dada pela desconsideração daquilo que especifica o fenômeno poético, ou seja, sua íntima relação com a experiência lúdica de produção de sentidos pela linguagem.

Não se trata de uma condição que o pensamento pedagógico – e a pesquisa educacional – se dispõem refletir em tempos de consenso na concepção de educação como sinônimo de processo de escolarização. Consenso que tem a “construção de conhecimentos” como tarefa escolar – e cultural – predominante. Tendência educacional voltada para resultados mensuráveis a qual requer, como aptidões básicas, apenas a alfabetização da língua escrita e a competência matemática, tornando marginais ou secundárias as demais, forjando uma formação profissional cada vez mais pautada pelo domínio técnico especializado, pois ditada pelo modelo econômico adotado pelo mercado global que prioriza investimentos nas áreas técnico-científicas em detrimento das áreas humanas e sociais (NUSSBAUM, 2010).

Porém, o paradoxo humano está em ser apenas no aspecto aparentemente mais frágil e intangível da vida – a sensibilidade – que podemos compartilhar uma inefável reciprocidade de sentidos. A ludicidade surge então como característica tanto do estado de inquietação quanto do estado de curiosidade que definem a humana necessidade de jogar com sentidos e que está na raiz sensível e intelectual de imaginar e aprender a perceber de outros modos o já vivido e conhecido. Paradoxo entre ludicidade e lucidez que traduz os perigos da linguagem.

Nessa compreensão, aproximar arte e educação supõe enfrentar um encontro duplamente paradoxal: o primeiro é afirmar a impossibilidade das dimensões estética e poética serem ensinadas. O segundo é afirmar que, antes de ser um impedimento para as aproximarmos, é sua potência e fonte permanente para pensar o sentido da presença das coisas da arte, da sensibilidade estética e poética na ação educativa de bebês e crianças pequenas.

Quando nos tornamos surdos a essa dimensão impossível da arte, quando afirmamos que deve e pode ser ensinada, abandonamos algo muito próprio da condição tanto da arte como da educação e, com isso também abandonamos a potência que garante a tarefa de aproximar suas especificidades de abertura ao que pode emergir a partir delas, ou seja, à imprevisibilidade do devir criador e inventivo da linguagem.

A tarefa docente na educação infantil, nessa compreensão, não é alcançar aos novos que chegam apenas a experiência de linguagem constituída ao longo de um percurso histórico-cultural, mas também alcançar como é possível promover sua transformação e renovação. É nessa ambivalente dimensão de pertencimento e de renovação que educação da infância e dimensão poética da arte formam um par indissociável.

A novidade que os bebês e as crianças pequenas apresentam ao pensamento pedagógico é que, talvez, além da intenção educativa de “tornar o mundo mais humano” tenhamos também como intenção poética que sonhar e pensar um humano mais mundano. Ou seja, mais sensível à inteligibilidade da aparência das coisas, seu som, cheiro, forma, cor, peso, mais atento ao que acontece nos encontros com os outros, humanos e não-humanos. Uma coexistência em linguagem mais potente de sentidos no coletivo, mais estética perante a profusão de maravilhas que este mundo permite pensar, usufruir, saborear ... menos anestesiados em nossa suficiência humana.

REFERÊNCIAS

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

_____. *La potencia del pensamiento*. Ensayos y conferencias. Barcelona: Editorial Anagrama, 2008.

ARENDT, H. *A condição humana*. 12.ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BACHELARD, G. *Fragmentos de uma poética do fogo*. Organização e notas Suzanne Bachelard. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BARCENA, Fernando. *El delírio de las palabras*. Ensayo para uma poética del comienzo. Barcelona: Herder Editorial, 2004.

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

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (org) *O educador: vida e morte*. Ensaio sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p.51-70.

DERDYK, E. *Linha de costura*. Belo Horizonte: C/Arte, 2010.

DUARTE JÚNIOR, J.-F. *A montanha e o videogame*: Escritos sobre educação. Campinas, SP: Papirus, 2010.

GADAMER, H.-G. *Verdade e Método I*. Petrópolis-RJ: Vozes; Bragança Paulista-SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GRIGOROWITSCHS, T. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2010, v. 15, n. 44, p. 230-246.

HELLER, A. A. *Fenomenologia da expressão musical*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.

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

KHEL, M. R. *O tempo e o cão*: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

LISPECTOR, C. *A paixão segundo G. H.* 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1964.

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

_____. *O olho e o espírito*. Prefácio Claude Lefort; posfácio Alberto Tassinari. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

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

NANCY, Jean-Luc. Fazer, a poesia. *Alea*, Dez 2013, v. 15, n. 2, p. 414-422.

NUSSBAUM, M. C. *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

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

RICHTER, S. R. S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Tese de Doutorado.

_____; BERLE, S. Pedagogia como gesto poético de linguagem. *Educação e Realidade*, v. 40, p. 1027-1043, 2015.

RICOEUR, P. *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil, 1986.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

SKLIAR, C. De ausencias y, también, de presencias. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (coord.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005, p. 187-199.

VALENTE, J. A. *Las Palabras de la Tribu*. Barcelona: Tusquets Editores, 1994.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Recebido em 05/12/2016

Aprovado em 22/12/2017