

Sandra Regina Simonis Richter



Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc)
srichter@unisc.br

Inara Moraes dos Santos



Educação Infantil na rede privada / Porto Alegre
inara.moraes@gmail.com

LITERATURA E DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: LENDO E AMANDO COMO INFÂNCIA

RESUMO

Para abordar o gesto pedagógico das palavras na convivência entre adultos, bebês e crianças pequenas na escola de educação infantil o ensaio parte de uma experiência de leitura literária em voz alta com um grupo de professoras do sistema municipal de educação no interior do Rio Grande do Sul. O objetivo é afirmar a potência da vocalidade no encontro com a palavra viva na formação pedagógica para destacar as experiências estésica e poética que escapam à ordem das análises ao dizerem do corpo linguageiro que vive e sente o mundo, com suas ressonâncias e repercussões imagéticas. As fenomenologias de Gaston Bachelard e Paul Zumthor sustentam a opção metodológica pela escrita ensaística para reter o vivido a partir da memória escrita dos encontros entre leitura literária e professoras de crianças pequenas. A experiência de leitura literária em voz alta na formação docente contribui para refletir a relevância educacional de promover a imaginação como um valor na escola de educação infantil na qual a docência assume ser provocadora da ação de imaginar com palavras e com imagens literárias ao favorecer ambientes lúdicos de escuta de devaneios e banhados em linguagem às crianças.

Palavras-chave: Leitura literária. Vocalização. Educação infantil. Imaginação Poética.

LITERATURE AND BABIES TEACHING: READING AND LOVING AS CHILDHOOD

ABSTRACT

The essay addresses words' pedagogical gesture in the interaction between adults, babies and young children in the early childhood school setting. It departs from an aloud literary reading experience with teachers from the municipal education system in a Rio Grande do Sul's town to affirm the potency of vocality in the encounter with the lively word during the pedagogical formation, highlighting the aesthetic and poetic experience of meanings production that escape the order of analysis when speaking of the body's language that lives and experience the world with its resonances and imagetic repercussions. Bachelard and Zumthor's phenomenologies supports the methodological option for the essay form to retain the lived experience from the written memory at each literary reading encounter with young children's teachers. The aloud literary reading experience contributes to reflect the educational relevance of promoting imagination as a value in the early childhood school in which teaching assumes the possibility of provoking the action of imagining in playing with words and with literary images. Imagination as a value for early childhood schooling favors playful environments of listening to daydreams and bathed in language that can be offered to children.

Keywords: Literary reading. Vocalization. Early childhood education. Poetic imagination.

Submetido em: 10/08/2021

Aceito em: 07/02/2022

Publicado em: 10/06/2022



1 PALAVRAS INICIAIS

Neste ensaio aproximamos pesquisas educacionais e interesses de estudos em torno do fenômeno da imaginação poética para destacar, na formação docente para a Educação Infantil, a relevância educativa do gesto pedagógico das palavras na convivência entre adultos, bebês e crianças bem pequenas no cotidiano da creche e da pré-escola. Para tanto, tomamos como ponto de partida o estudo desencadeado pela experiência de leitura literária em voz alta com um grupo de professoras da rede municipal de educação no interior do Rio Grande do Sul (SANTOS, 2020). A intenção, ao nos determos na relação entre literatura e docência com bebês e crianças pequenas, é destacar a íntima relação entre a ludicidade, o ficcional, a tensão e o encantamento que emerge da experiência vital de linguagem como experiência situada de convivência mundana pela partilha de sentidos, desde o nascimento. Com Jean-Luc Nancy (2014), concebemos o termo partilha tanto como condição de possibilidade do “comum”, do “ser com”, quanto no sentido do que parte, divide, interrompe, limita ou heterogeneiza a possibilidade de qualquer “comum”. A ambiguidade entre singular e plural manifesta-se justamente como condição do real, no qual a imaginação poética faz emergir a linguagem como amálgama da vida partilhada, como produção singular de sentidos que efetua e efetivam realidades na pluralidade da convivência mundana.

Nessa intencionalidade de estudos, nos afastamos do problema da linguagem como ele se apresenta na tradição filosófica e na ciência linguística para nos aproximarmos do fenômeno da palavra como “escuta de nossos devaneios” ou “linguagem sem censura” (BACHELARD, 1988, p. 54). Para além ou aquém da linguagem estabelecida, evocamos a dimensão poética como suspensão lúdica da linguagem cotidiana que comunica e informa, na qual a palavra emerge sempre como recurso ou mediação e jamais conquista autonomia. Nesse sentido, nos detemos com Bachelard (1990b, p. 35, grifo do autor) em “uma *linguagem quente*, grande lareira de palavras indisciplinadas onde se consome o ser, numa ambição quase louca de promover um mais-ser, um mais que ser”, a qual exige aprender a “entrar no reino poético para tornar-se sensível a sua coerência” (BACHELARD, 1990b, p. 46). Tal opção, no campo da pesquisa em ciências humanas, implica assumir a relevância educacional de considerar a “linguagem viva” na alteridade do encontro entre adultos, bebês e crianças pequenas para seguir a ressonância da imagem poética na profundidade da existência, a qual emerge da possibilidade de experimentarmos, na leitura literária,

as imagens em seu lirismo em ato, nesse signo íntimo com o qual elas renovam a alma e o coração; essas imagens literárias dão esperança a um sentimento, conferem um vigor especial à nossa decisão de ser uma pessoa, infundem uma tonicidade até mesmo à nossa vida física. [...] Vitalizam-nos. Por elas a palavra, o verbo, a literatura são promovidos à categoria de imaginação criadora. O pensamento, exprimindo-se numa imagem nova, se enriquece ao mesmo passo que enriquece a língua. O ser torna-se palavra. (BACHELARD, 2009, p. 3).

Seguir a dimensão imagética ou poética da palavra na formação docente implica atenção pedagógica tanto para a imaginação poética como evento de linguagem que, antes de significar, valora o vivido, quanto para a nossa relação com a experiência de linguagem (LARROSA, 2001) na docência com bebês e crianças pequenas. Ou seja, o modo como imaginamos ou valoramos o vivido estabelece o modo como nos relacionamos com a linguagem. Afirmar a imaginação poética como evento de linguagem supõe compreender que imaginar não se reduz ao figural por ser valoração do vivido que emerge de qualidades que apelam para a sensualidade do encontro entre corpo e mundo. Nessa compreensão, o que transmitimos aos novos não é apenas a linguagem, mas o modo como a valoramos – ou imaginamos – ao com ela nos relacionarmos e apresentarmos “o nosso amor à linguagem, nossa desconfiança da linguagem, nossa atenção à linguagem, nosso respeito pela linguagem, nossa delicadeza com a linguagem, nosso descuido com a linguagem, nossa maneira de escutar a linguagem” (LARROSA, 2001, p. 79, tradução nossa). Mas, antes, abordar a dimensão imagética ou poética da palavra implica o interesse acadêmico em deter-se e pensar o “inútil” da palavra literária na formação de professoras e professores de crianças pequenas e a possível experiência de transformação mobilizada pela experiência de estesia que advém da leitura literária em voz alta.

Diante da amplitude da palavra estética no uso corrente e na filosofia, além do sentido escolar de disciplina que oferece informações sobre arte, artistas e objetos artísticos, optamos pelo termo estesia para sublinhar o que permanece do antigo termo grego *aesthesis* e que pode ser traduzido por sensação, sensibilidade, ou então pelo que habitualmente chamamos aquilo que é percebido pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. É pelo sentir do corpo, nossa sensibilidade, que o mundo nos toca e podemos perceber as coisas que compõem o nosso mundo, aquilo que nos faz pertencer ao mundo por ser o elo de integração vital que o torna familiar para nós. Nesse sentido, Nuccio Ordine (2016)¹ interroga como uma experiência estética pode modificar a

¹ O filósofo e crítico italiano Nuccio Ordine ministrou a Aula Magna de abertura do semestre letivo da UFRGS, com o tema “A utilidade dos saberes inúteis”. Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 10 mar. 2016. Disponível em: <<https://videos.ufrgs.br/ufrgsv/aula-magna/nuccio-ordine-ttttt>> Acesso em 6 de fev. 2021.

percepção de nós mesmos e da realidade que estamos imersos para discorrer em torno dos “saberes inúteis” e sublinhar sua relevância formativa ao tornar o mundo mais denso de sentidos porque nos fazem participar do mundo, ou seja, nos fazem pertencer ao mundo que produzimos convivendo em linguagem.

Justamente pelo histórico consenso pedagógico da “inutilidade” da dimensão poética da palavra, a relevância da experiência estética da leitura literária em voz alta é extremamente difícil de ser destacada na formação docente. Em tempos de desmesurado abuso do consumo visual ou reprodutibilidade técnica de imagens visuais, nos quais o “vício da ocularidade” (BACHELARD, 1993; 1990a) intermedia todas as situações, emerge a questão que nos mobiliza escrever para interrogar o valor existencial da imaginação na ação pedagógica de educar na escola, especialmente na escola pensada para os bebês e as crianças bem pequenas. Imaginação que, anterior à percepção, alcança a admiração como “forma primária e ardente do conhecimento” (BACHELARD, 1990a, p. 36). Admirar antes de compreender ou perceber, na fenomenologia bachelardiana, constitui um modo de conhecer “que enaltece o seu objeto, que o valoriza. Um valor no primeiro encontro, não se avalia: admira-se” (BACHELARD, 1990a, p. 36). Nessa compreensão, a docência é convidada, desde a creche, a inverter ou substituir, diante do mundo, a percepção pela admiração para acolher os valores daquilo que se percebe pois é essa potência de ultrapassar o percebido que faz a imaginação reencontrar e prolongar as forças que estão no mundo.

Temos, na formação docente para a educação infantil, um longo caminho a percorrer para sustentar a afirmação do valor existencial da imaginação, pois vigora com força quase intransponível a ideia pedagógica de que todas as crianças imaginam espontaneamente, o tempo todo, e de que basta o ambiente ter crianças para garantir que “seja rico e livre” para imaginar. Uma ideia que permanece muito próxima de um abandono, ancorada em compreensões cristalizadas como o “brincar livre”, o “desenho livre”, a “livre criatividade”, que disputam tempos e espaços com as atividades dirigidas e centralizadas pelos adultos, ou seja, quando não sufocada, a infância abandonada em suas possibilidades de expandir modos de ler o mundo.

Talvez, os estudos por nós realizados possam contribuir para maior atenção pedagógica à ação docente de promover a imaginação como um valor a ser considerado na escola de educação infantil, isto é, para a incontornável exigência de seus educadores imaginarem para provocarem a imaginação das crianças. E para que isso aconteça, é emergente defendermos o direito de sonhar de seus profissionais. Implica considerar com Bachelard (1993, p. 74) que, se são os poetas que nos devolvem os refinados documentos

de nós, com sua leitura podemos reimaginar nossos pequenos dossiês de infância. Uma infância reimaginada que emerge na leitura literária pelo convite aos adultos imaginarem e exercerem uma linguagem viva, uma linguagem quente, como intencionalidade pedagógica de exercer a docência com bebês e crianças bem pequenas que convivem com os adultos e outras crianças pequenas na primeira etapa da educação básica.

2 PROFESSORAS E SEUS DOCUMENTOS DE INFÂNCIA: LITERATURA E POSSIBILIDADE DE REIMAGINAR MUNDOS

A pesquisa e os estudos que sustentam nosso ensaio buscaram refletir uma experiência de leitura literária em voz alta com um pequeno grupo de professoras de educação infantil de um município do interior do Rio Grande do Sul (SANTOS, 2020) a partir da compreensão da leitura como um exercício de convivialidade nos termos de Élie Bajard (2014). A intenção em viver e refletir uma experiência literária com professoras de bebês e crianças pequenas foi contribuir com estudos no campo da Educação Infantil que permitam considerar a relevância da ação educativa dos adultos estarem em leitura, em palavra vocalizada. Essa vivacidade da linguagem permite desviar a ampla tendência de priorizar a linguagem-instrumento ou apenas como comunicação para considerar, com Zumthor (2005, p. 63), que a linguagem é impensável sem a voz, pois “se diz a si própria, se coloca como uma presença”, como “engajamento do corpo” (ZUMTHOR, 2007, p. 18), como corpo vivo que “é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo” (ZUMTHOR, 2007, p. 23). Mas, o mais importante,

o que importa mais profundamente à voz é que a palavra da qual ela é veículo se enuncie como uma lembrança; que esta palavra, enquanto traz um certo sentido, na materialidade das palavras e das frases, evoque (talvez muito confusamente) no inconsciente daquele que a escuta um contato inicial, que se produziu na aurora de toda vida, cuja marca se apagou em nós, mas que, assim reanimada, constitui a figura de uma promessa para além não sei de que fissura (ZUMTHOR, 2005, p. 64).

Uma relação entre corpo e mundo que se atualiza ao se renovar pelo impulso vital de uma imagem poética que emerge, para Bachelard (1993, p. 11), como “tonificação da vida”, pois implica “uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significativa. [...] A vida se mostra nela por sua vivacidade”. Assim, em seis encontros, foram intencionalmente favorecidas experiências do corpo em voz, desde histórias que trazem crianças ou memórias de infâncias em seus enredos. Experiências de leitura e de escuta à voz do grupo se pôs à escuta das infâncias reimaginadas das professoras.

As ressonâncias entre os autores selecionados para os encontros, como escreveu Bachelard, (1988, p. 96), entre “poetas da infância” e professoras leitoras, “por intermédio da infância que dura em nós”, foi a ponte constituída para que amassem “as crianças como se fôssemos os seus iguais numa vida primeira”, sensações permitidas pela imaginação que colocou o grupo a amar o mundo novamente como infância sonhadora.

Ao destacarmos a infância sonhadora do grupo das professoras não a estamos abordando desde uma psicologia da criança ou uma infância universal. O que estamos pontuando, com Bachelard (1988, p. 118), leitor de Carl Jung, é a infância como arquétipo ou tema de devaneio reencontrado em todas as idades da vida como infância sonhadora por fazer emergir das profundezas da alma “o universo da felicidade”. Aqui, a infância aparece como imagem revivificada, como “um arquétipo da felicidade simples” que permite afirmar que há em nós “uma imagem, um centro de imagens que atraem as imagens felizes e repelem as experiências de infortúnio” (BACHELARD, 1988, p. 118-119). Por ser a infância um arquétipo, ligação ou acordo poético entre o humano e o universo, “não é inteiramente nossa; tem raízes mais profundas que as nossas simples lembranças. Nossa infância testemunha a infância do homem, do ser tocado pela glória de viver” (BACHELARD, 1988, p. 119). Por constituir uma “infância anônima”, a imagem revivida nos devaneios voltados para a infância pode revelar mais coisas da alma humana que uma infância singularizada, tomada no contexto de uma história particular. Nesse sentido, basta a palavra de um poeta, uma imagem com valor arquetípico, para reencontrarmos universos da infância. Este reencontro, por ser um valor e não um fato, é fenomenologicamente decisivo para Bachelard (1988, p. 121 grifos do autor), pois “a infância, no seu valor de arquétipo, é *comunicável*. Uma alma nunca é surda a um *valor de infância*”.

Dentre os textos e autores selecionados para a experiência coletiva de leitura em voz alta optamos por destacar, neste ensaio, a dimensão poética da linguagem de Bartolomeu Campos de Queirós, autor de *Indez* (2004). O livro juvenil, ao narrar a primeira infância de um menino no campo, proporcionou gradualmente ao grupo reencontros com experiências outrora vividas pelas professoras, promovendo reencantamentos com o mundo, que, segundo Bachelard (1988), os poetas nos trazem, e que amamos como infância. É como se elas parassem na leitura para amarem o mundo de novo, com o excesso do exagero, característico da admiração (BACHELARD, 1988).

Para compreender o nosso apego ao mundo, cumpre juntar a cada arquétipo uma infância, a nossa infância. Não podemos amar a água, amar o fogo, amar a árvore sem colocar neles um amor, uma amizade que remonta à nossa infância. Amamos 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, 1988, p. 121).

E foi nas descrições de um terreiro repleto de animais domésticos, numa propriedade rural, apresentadas pelo autor de *Indez*, que o pequeno grupo de leitura parou para amar de novo galinhas ciscando. Foi um instante estésico de redescoberta de suas infâncias. As participantes passaram a falar sobre as galinhas que existiam nas suas lembranças, dos terreiros das suas casas, ou das casas de seus avós. Muito envolvidas, elas foram comentando detalhes das galinhas e das diferenças entre elas. Em algum momento, uma das leitoras quebra as lembranças do grupo e interroga surpresa, “Espera aí, nós vamos ficar tanto tempo assim falando de galinhas?”

O momento foi um tanto descontraído, pois todas perceberam a intensidade do envolvimento em uma discussão aparentemente da ordem do inútil, da ordem de uma infância reanimada... Na obra *Fragmentos de uma poética do fogo*, Bachelard (1990b, p. 27) discorre sobre “os benefícios psíquicos recebidos de uma linguagem imaginada” para destacar como, diante de uma imagem oferecida por um poeta, podemos nos reencontrar com nossa própria alegria de seres falantes que somos. Na leitura e conversas após os encontros também houve um tempo para compartilhar o espanto com as voltas que uma história dá, inclusive as para dentro. Esse espanto permite afirmar, com Richter (2016), a potência do ficcional em convocar novos sentidos em nós e em nossas relações e interações com e no mundo se consideramos com a autora que 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 de sentido (RICHTER, 2016, p. 100).

As imagens poéticas de Queirós (2004) em *Indez* transportaram o grupo e colocaram as professoras leitoras numa vasta casa com assoalhos de madeira e num grande terreiro de galinhas ciscando. E lá ficaram a falar dos animais e tantas outras coisas, com a possibilidade de se multiplicarem em vidas vividas, não vividas, e nas coisas ressignificadas pela condição lúdica das palavras. Um tempo de suspensão nos seus hábitos de pensar e de viverem uma rotina que pouco permite a elas a ação de brincar com as palavras e sua força poética. Essa suspensão no tempo, esse encontro sonhador das professoras com uma infância reimaginada permite afirmar, com Bachelard (1988, p. 18), que “sim, de fato, as palavras sonham”. Afinal, foram pelos arranjos estéticos das palavras sonhadas pelos

autores que os devaneios das integrantes em direção ao seu tempo criança emergiram nas narrativas em grupo. Narrativas que, podendo ser valoradas nos instantes que surgiam em suas vocalizações, no ato da lembrança rememorada, fagulha, lampejos da memória – “campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações” (BACHELARD, 1988, p.94), foram tornando os encontros prenhes de alma. Um movimento para o coração, o qual, para Hillman (2010, p. 95), “já é um movimento de *poiesis*: metafórico, psicológico”, por

(...) valorizar a alma antes da mente, a imagem antes do sentimento, o cada um antes do todo, *aisthesis*, a imagem antes do sentimento, e o imaginar antes do logos e do conceber, a coisa antes do significado, o reparar antes do conhecer, a retórica antes da verdade, o animal antes do humano, a *anima* antes do ego, o *quê* e o *quem* antes do *por quê* (HILLMAN, 2010, p.110).

Nesse sentido, o exercício de ler em voz alta com as professoras remete ao que Bajard (2014, p. 12) chamou “estratégia de aproximação da vida”. Atividade formativa, por ser antes de tudo, afetiva ao permitir-lhes as paradas nas “estações da lembrança”, que, nas palavras de Bachelard (1988, p. 112), “têm o condão de embelezar. Quando, sonhando, vamos ao fundo de sua simplicidade, ao centro mesmo de seu valor, as estações da infância são estações do poeta”. Para o filósofo, a permanência em nossa alma de um núcleo de infância, disfarçada em histórias quando as escrevemos ou as contamos, só tem realidade nos instantes de sua existência poética (BACHELARD, 1988). Infâncias vividas no campo que, felizes ou não, fixaram-se feito patrimônio encarnado na alma das leitoras pelas recordações permanentes que foram atualizadas no instante da emergência poética das imagens revividas pela imaginação poética.

São esses patrimônios de imagens, esse núcleo de infância que permanece em nós, que permitem destacar o par ressonância-repercussão, apontado por Bachelard (1993, p. 7) como “dois eixos de análise fenomenológica: um que leva às exuberâncias do espírito, outro que conduz às profundezas da alma”. Eles ajudam a pensar e compreender fenomenologicamente a força imagética que emana de um poema por mobilizar estados de alma dos seus leitores. Uma força ou energia vital que contribuiu para acolher a densidade da experiência de leitura com as professoras, as quais, a cada semana, pela novidade de uma imagem poética, serem provocadas a colocar “em ação toda a atividade linguística” e assim serem transportadas à “origem do ser falante” (BACHELARD, 1993, p. 7). Uma simples experiência de leitura, pela ressonância que nos situa no mundo e repercussão que conduz às profundezas da alma, tem o poder de nos tomar por inteiro, de oferecer uma imagem que se torna nossa, “enraíza-se em nós mesmos”, “torna-se um novo ser da nossa linguagem, expressa-nos tornando-nos aquilo que ela expressa” (BACHELARD, 1993, p.

7). A palavra, na fenomenologia bachelardiana da leitura literária, emerge como expressão, como modo de estar sendo falante para adentrar os tempos fabulosos de uma criança sonhadora. Porém, adverte o filósofo, “perdemos a linguagem do encantamento”, sugerindo resgatá-la a partir da substituição da percepção pela admiração como modo de “receber os valores daquilo que se percebe. E, no próprio passado, admirar a lembrança” (BACHELARD, 1988, p. 113).

O convite feito às professoras para admirarem os textos vocalizados em grupo não continha nenhuma clareza ou expectativa a respeito e deu-se na imprevisibilidade do vivido nos encontros pela possibilidade de juntas, no passado – transportadas pelo texto, admirarem lembranças. Como se, a partir dos textos, pequenos mundos fossem devolvidos às leitoras pelo ato de admirarem-se. Nos termos de Bachelard (1988, p. 182), “o mundo é constituído pelo conjunto de nossas admirações. [...] Admira primeiro, depois compreenderás”. Recordações que não eram mais as mesmas, mas atualizadas e reunidas pelo mesmo valor de imagem. As galinhas estavam nos “cânticos de ilusões” (BACHELARD, 1988, p.114) de Bartolomeu Campos de Queirós e ciscavam nas memórias, das professoras, aumentando seus apetites de vida pelo calor das palavras vivas.

É importante destacar que, para Bachelard (1988, p. 99), imaginação e memória constituem “um complexo indissolúvel. Analisamo-las mal quando as ligamos à percepção” (BACHELARD, 1988, p. 99) já que pelo devaneio o passado emerge como valor de imagem vinculada à nossa vida e não como acontecimento factual. No devaneio a memória matizada e tonalizada pela imaginação exige o desembaraço “da memória historiadora” (BACHELARD, 1988, p.114). Para o filósofo da imaginação poética, a memória que segue à risca as datas não se demora suficientemente nos sítios da lembrança enquanto a “memória imaginação” nos permite viver o que ele chamou de “essencialismo poético”, aquele que permite redescobrir nossos vínculos mais profundos com o mundo por não serem datados, mas terem uma *estação*. “É a estação que constitui a marca fundamental das lembranças. Que sol ou que vento fazia nesse dia memorável? Eis a questão que dá a justa tensão da reminiscência. As lembranças tornam-se então grandes imagens, imagens engrandecidas, engrandecedoras” (BACHELARD, 1988, p. 111).

As ressonâncias e repercussões que emergiram dessa leitura foram as lembranças das professoras em relação a essas galinhas nas suas infâncias. As imagens do autor repercutiram na alma e as transportaram à “origem do ser falante” (BACHELARD, 1993, p. 7) de modo a se darem conta de que poderiam falar e até dar boas risadas diante dos animais presentes em seus começos mundanos.

Assim, o vivido profundamente imerso nas experiências de infância das professoras emergiu com força de presença, trazido nas imagens evocadas pelas palavras do escritor que lhes devolveu as galinhas aos seus presentes, ressoando o mundo na novidade da linguagem como “bailarinas de prata” (QUEIRÓS, 2004, p. 50) e promovendo uma repercussão – uma condução às profundezas da alma como aprofundamento existencial – ao colocar o grupo numa atividade de falar e pondo em “ação toda uma atividade linguística” (BACHELARD, 1993, p. 7). É preciso, então embelezar para restituir ecos do passado. Aqui, cabe destacar a admiração com a imagem sugerida pelo escritor. Uma das professoras pôs-se a comentar a beleza de poder enxergar uma galinha branca que se equilibra em um pé só, como uma bailarina. Também neste instante, comentou como as crianças costumam fazer apontamentos semelhantes em relação às coisas do cotidiano. A desrazão poética das crianças! Aqui, a evocação da capacidade imagética das crianças romperem com o “reino da significação” (BACHELARD, 1990b, p. 34) não aponta para a nostalgia de um estado de infância ou de uma inocência perdida, mas para o poder de maravilhamento e de admiração da criança ao apreender o mundo no instante da novidade de uma palavra fabulada. E com ela, nesse instante estésico, aprender a sonhar o mundo e a transformá-lo em sentidos existencialmente situados.

Essa imprevisibilidade dos devaneios experimentada na ação de ler, pode ter colocado o grupo em uma experiência de aprendizagem da liberdade? A questão emergiu a partir da interrogação de Bachelard (1993, p. 11) diante da força da palavra poética em um grande verso, o qual “pode ter grande influência na alma de uma língua. Ele desperta imagens apagadas. E ao mesmo tempo sanciona a imprevisibilidade da palavra. Tornar imprevisível a palavra não será uma aprendizagem da liberdade?” Considerar esse aprendizado pela imprevisibilidade poética das palavras nos momentos de conversas com as professoras, a partir das imagens da literatura, foi também considerar que seus corpos sensíveis e suas almas não precisam ser apagados pelo cotidiano. Talvez não tenha sido propriamente um exercício de aprendizagem da liberdade, e sim do amor às palavras... uma possibilidade de reviver os acordos poéticos da primeira infância e assim, recomeçar, voltar a ter esperança, confiando novamente no mundo para amá-lo com o amor das primeiras vezes. Como infância.

3 A ESPERANÇA NA LINGUAGEM: PRESENÇA DA LITERATURA NOS COMEÇOS LINGUAGEIROS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Solar

*Minha mãe cozinhava exatamente
arroz, feijão-roxinho,
molho de batatinhas.
Mas cantava.*

(PRADO, Adélia. 2001, p. 153)

No livro *Na escola da poesia*, Georges Jean (1996) destaca e mostra de várias maneiras como a linguagem poética potencializa as experiências de mundo exploradas e vividas pelas crianças. Para Bachelard (1988, p. 94) “desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas”. Em Paul Zumthor (2005, p. 69), a poesia é “pulsão do ser na linguagem”, ser que aspira “fazer brotar séries de palavras que escapam misteriosamente, tanto ao desgaste do tempo, como à dispersão no espaço: parece que existe no fundo dessa pulsão uma nostalgia da voz viva”. Nessa compreensão,

Toda palavra poética aspira a dizer-se, a ser ouvida, a passar por essas vias corporais que são as mesmas pelas quais se absorvem – e eu volto a isso, porque é uma analogia profunda – a alimentação, a bebida: como meu pão e digo meu poema, e você escuta meu poema, da mesma forma que escuta ruídos da natureza. E essas palavras que minha voz leva entre nós são táteis. Eu insisto na palavra. Quando falamos cara a cara diante dessa mesa, temos em relação um ao outro um sentimento muito forte de proximidade, sentimos, percebemos o volume de carne e de vida de onde emana nossa voz. (ZUMTHOR, 2005, p. 69).

Assim como em Paul Zumthor, buscamos com Gaston Bachelard, Georges Jean e Elie Bajard uma interlocução que permita afirmar a importância vital de, na escola de educação infantil, as crianças pequenas também serem recebidas e acolhidas pelas palavras “táteis”. A escola configura um espaço singular de presença plural de vozes e institui um tempo de palavras vocalizadas que recebem e embalam em ritmos os recém-chegados ao mundo, os quais, para Hannah Arendt (1999), são os que chegam ao mundo na condição de estranhos.

A imagem sugerida pela poetisa Adélia Prado (2001), na epígrafe acima, evoca um passado preñado de um ritmo poético evidenciado por um “mas cantava”. Um “mas” que nos surpreende surgir após a imagem que descreve uma cena tão banal do cotidiano: uma comida caseira sendo preparada por uma mãe. Nos interessa esse “mas”, esse deter-se, para o exercício de pensá-lo nos tempos e nos espaços escolares da primeira infância a partir dos ritmos que podem estar presentes no convívio entre crianças e adultos nas instituições de educação infantil. Uma escola favorável aos acontecimentos em palavras e

seus ritmos é aquela que intencionalmente cuida dos encontros com os gestos estésicos e poéticos do corpo no mundo em suas possibilidades de ritmos, que tão bem entendem o corpo das crianças.

Na obra *Bachelard, a infância e a pedagogia*, Jean (1989, p. 11) reflete as contribuições de Gaston Bachelard para compreender-se professor e para dar-lhe alguma direção em relação às “contradições modernas da pedagogia e da cultura”. O autor destaca como, em sua formação de professor de linguística e semiologia, assim como em suas pesquisas em torno da poesia, encontrava-se em constante “tensão entre o abandono ao devaneio, às divagações da imaginação e as exigências da racionalidade” (JEAN, 1989, p. 14), o duplo caminho da ciência e da poesia assumido pelo filósofo tornou-se referência para suas reflexões. Nessa tensão entre inteligência racionalizante e inteligência imaginante, Jean (1989) encontrou na obra de Bachelard o equilíbrio necessário para compreender que

todo docente que reflete um pouco sobre sua prática, assumirá dificilmente por si mesmo as funções de “professor do pensar” e as de provocador da imaginação (...) Por um lado, esclarece os mecanismos intelectuais do pensamento científico moderno e mostra que “saber como raciocina” o racionalismo moderno ensina a raciocinar melhor; por outra parte, “organiza” as necessárias aventuras da imaginação e mostra que também nesse caso se trata de uma conquista e não de um abandono ao acaso e as circunstâncias (JEAN, 1989, p.14, tradução nossa).

Essa cooperação entre pensar e sonhar, presente na obra de Bachelard, foi revisitada e referida por Jean (1989; 1996), para quem uma espécie de ponto chave de sua pedagogia reside na convicção de que acolher os devaneios da criança é não infantilizar sua capacidade de raciocinar. Uma chave pedagógica que permite compreender que educar crianças exige tanto desafios à razão quanto provocações à imaginação; requer tanto a atenção intelectual como o abandono lúcido ao onirismo da imaginação. Eis o grande desafio à escola de educação infantil: tanto a imaginação quanto o raciocínio, tanto o lúdico como o lúcido, exigem o esforço da conquista e não o abandono ao acaso, desde as primeiras experiências no e com o mundo.

Nessa compreensão, a obra de Jean (1989; 1996) amplifica a concepção bachelardiana de linguagem como experiência vital de mundo, e não como um conjunto ou acúmulo de saberes, ao se deter nos modos pelos quais é conquistado este movimento alternado entre sonhar e pensar desde uma pedagogia atenta às primeiras experiências de linguagem das crianças. Uma pedagogia sustentada no pensamento educacional de Bachelard o qual destaca a imaginação como expansão do pensamento ao nos convocar a atenção pedagógica para o “estado de infância”, o qual não diz respeito a nos

infantilizarmos, mas a prestarmos atenção ao mundo com a profundidade da criança sonhadora, com a profundidade da alma.

Ao abordar a obra *A água e os sonhos*, Jean (1989, p. 58) destaca a ideia bachelardiana do leite materno como “substância primeira” ou um primeiro significado da língua materna. Ambos os autores, sem jogos de palavras, afirmam que “o leite materno é a substância primeira, o primeiro referente, o primeiro significado da língua materna” (JEAN, 1989, p. 59). O leite materno, nos termos de Bachelard (2018, p. 122), é o “primeiro substantivo bucal” pois

os primeiros centros de interesse são constituídos por um interesse orgânico. É o centro de um interesse orgânico que centraliza inicialmente as imagens adventícias. Chegaríamos a mesma conclusão se examinássemos como se valoriza progressivamente a linguagem. A primeira sintaxe obedece a uma espécie de gramática das necessidades. O leite é então, na ordem da expressão das realidades líquidas, o primeiro substantivo, ou mais precisamente, o primeiro substantivo bucal (BACHELARD, 2018, p. 122)

A água nos adormece e nos devolve nossa mãe. A imagem fundante da água nos embala e nos faz sonhar com o colo materno. Um berço reconquistado pelo líquido que flui como Mãe. Por isso, “a criança, para Bachelard, deve a sua mãe mais que vida e sangue, lhe deve ‘o fluído essencial’, o que nos dá força e poder: a imaginação!” (JEAN, 1989, p. 64).

Essa provocação bachelardiana nos faz considerar que, além de oferecer palavras aos bebês e às crianças pequenas, a escola de educação infantil tem corresponsabilidade na oferta desse “primeiro substantivo bucal” ao administrar as mamadeiras, muitas delas, com este fluxo de vida, essa fonte inicial de histórias e vínculo que é o leite materno. Nos faz considerar ainda, com Jean (1989, p. 179), que essa “filosofia pedagógica” de Bachelard requer da docência estar “constantemente alerta, aberta e desperta”, isto é, estar constantemente inquieta. Como a própria infância é.

Em *Na escola da poesia*, Jean (1996, p. 111) aponta que a canção de ninar, a cantilena e os poemas “existem para manter viva – para sempre – a primeira língua infantil”. Talvez porque a primeira língua da criança desconhece a sintaxe e a semântica que a estruturação das palavras fornece. Assim, é a língua do ritmo, do embalo intrauterino, depois a dos colos e também a das *lalações* e balbucios que lançam os bebês no mundo e, portanto, na linguagem. Para Jean (1996, p. 19), as crianças procuram na poesia sobretudo estes ritmos, “um ritmo de linguagem que desencadeia geralmente, como no caso da cantilena, uma ritmicidade ligada ao corpo”. Uma dinâmica rítmica que encanta bebês e crianças pequenas e contribui para acolher o que o autor denominou de “linguagem

primitiva”, uma linguagem anterior à própria língua, e que preferimos denominar de linguagem primal pelo sentido preconceituoso que o termo “primitivo” carrega, e que depreendemos não ser a intenção do autor. Ele sustenta que especialmente os psicanalistas compreenderam características importantes da linguagem não funcional dos bebês ao destacar que eles “compreenderam que estas *lalações* representavam muito mais do que uma musiquinha agradável para o ouvido” (JEAN, 1989, p. 100). Antes, para Jean (1989), as chamadas *lalações* desempenham para o bebê funções de imaginação, pois é a partir delas que ele já pode fantasiar a ausência da mãe ou de outra referência. Nesse sentido, o autor aponta que a poesia, por conservar ritmos e algo da função “pré-semiótica”, faz-se muito útil para a criança manter essa linguagem anterior à língua “porque é importante que, em certas situações da vida, a estrutura rítmica e melódica suplante a mensagem ideológica” (JEAN, 1989, p. 101).

Se consideramos o fato de que, em grande parte, a tarefa educacional do profissional que atua no berçário é a de acolher o bebê no momento em que ele se separa da mãe para que, na maioria das vezes, ela retorne ao trabalho, podemos também dizer que esta tarefa inclui receber um bebê que precisa de experiências melódicas e rítmicas. Além dos cuidados básicos de atenção pessoal que este bebê exige na passagem das horas na escola, nos atrevemos afirmar que também necessita de poesia.

Em relação ao estar em palavras com as crianças pequenas, a escritora e psicanalista Ninfa Parreiras (2012) chama a atenção para a importância do cantar na aproximação entre adultos e os bebês.

Ao cantar com a criança no colo, o adulto a envolve, a abraça, a embala. O ruído, a respiração, o ritmo de quem canta podem deixar a criança serena, segura para dormir. O que importa não é tanto o conteúdo das cantigas. Muitas vezes são depreciativos ou ameaçadores. Como exemplo, o “Boi da cara-preta” e “Atirei o pau no gato”. No entanto, o bebê e a criança ainda não entendem e decodificam os conteúdos. Eles sentem a melodia, o calor do momento. Ou escutam a voz e se sentem acolhidos por ela, pelo ritmo, pelo embalo de quem canta (PARREIRAS, 2012, p. 85-86).

A autora, ao abordar a relevância da voz do adulto, contribui para a compreensão de ser essa voz a referência de familiaridade para as crianças. A voz adulta vai se tornando familiar por trazer um ritmo, uma melodia, por gradualmente apresentar às crianças um mundo de barulhos e de silêncios. O adulto que atua com grupos de crianças, muitas vezes se encontra em uma situação na qual não pode dar um colo, justamente pelo número de bebês que precisa atender. Assim, não são raros os momentos nos quais precisa oferecer um conforto verbal, talvez um conforto rítmico ao bebê que está demandando sua atenção. Uma voz acolhedora que, mesmo a certa distância, ampara e dá um colinho. Lançar mão

– ou voz – de algumas canções neste momento também ajuda a efetuar um conforto que é sonoro e carinhoso, e diz respeito à familiaridade da escola a qual o bebê está inserido.

Cabe destacar que este estranho, este bebê que chega na escola no colo de sua mãe, seu pai, ou a pessoa que exerça a tarefa de cuidador na família, traz consigo na maioria das vezes, o que é muito humano, inseguranças, medos e demais afetos que são da sua história familiar. É como se na sua mochila que chega na instituição, além da agenda para registros das educadoras, também guarde uma pluralidade de sensações, sentimentos e expectativas singulares. Assim, o ambiente da escola acolhe a criança e seu turbilhão de afetos.

Torna-se então importante considerar estes aspectos sensíveis e afetivos que adentram a escola da primeiríssima infância e transformá-los, com sensibilidade e afeto, também em palavras ditas. Seja nas cantigas e suas melodias, seja na boa conversa olhos nos olhos que uma troca de fraldas permite, seja na mediação de leitura que o professor dos bebês pode fazer entre o bebê e os livros. Aliás, há livros maravilhosos para leitores da mais tenra idade, mas ao profissional responsável pela experiência escolar de um bebê é fundamental acreditar na relação entre eles e os livros e os bebês como valorização da experiência poética da linguagem literária e das palavras como constituidoras de uma escola de infância para as crianças pequenas.

A entrada dos bebês na Educação Básica, essa primeira “saída” para o mundo, tensiona a escola infantil em sua inegável responsabilidade para com a experiência de linguagem das crianças que nela ingressam. Inclusive, ao pensarmos que se o primeiro mundo do bebê, no caso, suas interações familiares, lhe dificultar a inserção mundana pela simplificação linguageira² aí oferecida, a escola é a alternativa de convivência que favorecerá a ampliação de sua participação e pertencimento no mundo ao intencionalmente oferecer experiências de sentido que nele a situem ao lhes oferecer modos de habitá-lo em linguagem.

No que tange à abordagem deste estudo, se as primeiras experiências do bebê forem tecidas de silêncios, e aqui sublinhamos o silêncio controlador e prejudicial pela ausência de fala e escuta, não o silêncio grávido de sentidos, a escola e os educadores serão aqueles que poderão favorecer situações que oferecem o carinho em voz, aquelas que fornecem o material simbólico das palavras para o bebê se constituir no ato mesmo de

² Neologismo que faz referência ao ato de estar na linguagem sem vincular tal ato à fala, como aconteceria com o termo falar, pois “[...] o que fazemos em nosso linguajar tem consequências em nossa dinâmica corporal, e o que acontece em nossa dinâmica corporal tem consequências em nosso linguajar” (MATURANA, 1997, p. 168). Maturana (1997) utiliza o termo “linguageiro” para enfatizar seu caráter de atividade, de comportamento, e não de uma “faculdade” própria da espécie.

constituir suas imagens como pontes para situar-se no mundo. Os adultos, além de “dar” palavras, fornecem o patrimônio da cultura na qual a criança está inserida.

Nessa intenção pedagógica de atenção lúdica e lúcida ao modo como os adultos estabelecem experiências de linguagem com os bebês e crianças pequenas consideramos importante, com Paul Ricoeur (2002), afirmar nossa esperança na linguagem! A “esperança de que haverá sempre poetas, de que haverá sempre pessoas para refletir sobre eles e pessoas para querer politicamente que essa palavra, que essa filosofia da poesia, produza uma política” (RICOEUR, 2002, p. 66). Reafirmamos com o autor essa esperança na linguagem e acrescentamos nossa confiança nas crianças que, por portarem a novidade do mundo, reivindicam ser recebidas na novidade da linguagem, pela literatura que mundifica o humano (BACHELARD, 1993).

4 A FORÇA POÉTICA DA IMAGINAÇÃO COMO RESISTÊNCIA À INUTILIDADE DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Destacamos neste ensaio o encontro linguageiro entre bebês e crianças pequenas por considerarmos que a primeira “saída” no e para o mundo, como entrada na escola, é de extrema relevância para a atenção pedagógica com a experiência vital da linguagem. Mas, para além da relação dos bebês com as palavras, torna-se importante considerar a primeira etapa da Educação Básica em relação à presença das vozes literárias que seus profissionais podem alcançar nesta escola entendida em sua função educativa, e não de ensino, por oferecer condições para os bem pequenos crescerem em convivência com adultos e outras crianças: a escola de educação infantil.

Quando mencionamos essa presença em vozes, tema que permeou o estudo de onde partimos para este ensaio, não afastamos a ideia de uma presença que escuta. Porém, compreendemos com Richter e Lino (2019, p. 3) que não se trata “da sensibilidade pedagógica dos adultos ouvirem as crianças em suas necessidades, possibilidades e imprevisibilidades, mas destacar a experiência de ambos se entregarem à potência de *estar à escuta*”. É essa experiência de “estar à escuta” como modo estésico de coexistir no mundo que nos interessa na formação de professoras de bebês e crianças pequenas por afirmar que o modo como escutamos dá existência às possibilidades de sentido (NANCY, 2007). Dar existência à possibilidade de sentido implica não apenas ouvir aquilo que faça sentido (*logos*) mas escutar o que ressoa no fundo impalpável do corpo sensível. Isto é, em todo sentido há uma ressonância – um fundo corporal – que é, ao mesmo tempo, “a escuta do timbre e o timbre da escuta, se é lícito falar assim. É, ao mesmo tempo, a ressonância

de um corpo sonoro para si mesmo e a da sonoridade de um corpo que escuta e que, ele mesmo, soa ao escutar” (NANCY, 2007, p. 82). Essa simultaneidade – essa ambiguidade do sentir que se sente sentir –, nos enraíza e nos expõe ao mundo como constituinte da produção e da circulação das significações. Portanto, essa ressonância não é um dado imóvel e imutável, pois o timbre é dinâmico e, por consequência a escuta. “O timbre é a ressonância do som: ou seja, o som mesmo. Forma a consistência primeira do sentido sonoro como tal, sob a condição rítmica que o faz ressoar (mesmo um som monótono simplesmente sustentado é ritmado e timbrado)” (NANCY, 2007, p. 83).

O que pretendemos destacar é a abertura de sentidos pela disponibilidade de *estar à escuta*, no caso, as professoras, a elas mesmas e ao seu entorno mundano. É estar no “fora e no dentro”, uma “singularidade sensível, a qual vale também aos outros sentidos e modos de sentir justamente por constituírem um conjunto entrecruzado em sua complementariedade e incompatibilidade” (RICHTER; LINO, 2019, p.11). Esse “conjunto entrecruzado” expõe o desafio de narrar, de dar corpo a uma história para crianças pequenas, por constituir também o movimento de “estar a escuta”, de participar do instante estésico ao reagir às suas reações, com ela viver ressonâncias e repercussões de imagens que significam a singularidade do encontro com a pluralidade da palavra. A essa ação Fronckowiak (2013, p. 82) chama de “organicidade da ação poética”, que para a autora, “congrega a história e o acontecimento da imagem que ela inaugura no encontro entre o corpo que a dá e o que aceita como dádiva também se dando”.

Uma pedagogia amparada na cooperação ou complementaridade bem-feita entre pensar e sonhar, entre imagem e ideia, entre o que a nós se mostra e o que em nós se oculta na profundidade da alma. No que se diz e no que se conta e canta e que também é inútil. Não surpreende, portanto, a admiração de Jean (1989) pelas reflexões bachelardianas em seu esforço de aproximá-las de uma pedagogia que considere, com o filósofo da imaginação poética, a aparente contradição “de que, para conservar melhor o poder do devaneio da infância, convém não infantilizar a razão” (JEAN, 1989, p. 16).

Aqui, talvez resida a ambígua relação entre razão e desrazão da literatura. A palavra que não quer controlar e que busca diálogo com um pensamento autônomo, que se lança pelos caminhos imaginantes e transgressores da ficção para tornar inteligível o vivido. A realidade aumentada em um tom como nucleação mágica do real. A literatura e todas as possibilidades de uma língua potencializa a expansão do pensamento. Segundo Gianni Rodari (1982, p. 163), em sua *Gramática da Fantasia*, “as fábulas servem à matemática como a matemática serve às fábulas”. O autor também aborda a “inutilidade” do literário ao sublinhar que as histórias

servem à poesia, à música, à utopia, à política: em suma, ao homem inteiro, e não só ao fabulista. Servem exatamente porque, na aparência, não servem para nada: como a poesia e a música, como o teatro e o esporte (caso não se tornem uma profissão) (RODARI, 1982, p. 163).

Assim, afirmamos o gesto pedagógico das palavras e o reivindicamos como função educativa de uma docência que intencionalmente forja encontros entre criança e literatura. Uma função sugerida por Bachelard, na qual a docência assume sua condição pedagógica de provocadora da imaginação porque desafia o pensamento das crianças. Aqui, faz-se importante explicitar que não se trata de uma pedagogização da literatura, mas da busca por uma literaturalização da pedagogia na primeira infância pela ênfase educacional do convívio entre crianças e adultos ser tecido pela ludicidade imagética das palavras. Um convívio que acolhe o jeito *palavreiro* das crianças que repetem e, ao tatearem a língua, produzem deslocamentos, mudam sentidos das palavras, reinventam a linguagem. Convívio que exige das docentes da educação infantil aquilo que Richter e Lino (2019, p. 6) afirmam ser a “tarefa lúdica de imaginarem e serem brincantes das distintas dimensões da linguagem para provocarem a imaginação e desafiar o raciocínio brincante das crianças”, no ato cotidiano de compartilhar o mundo e a vida: conviver em linguagem.

Fernando Bárcena (2012, p. 96) contribui para compreender que a mediação educativa entre o leitor e a literatura, ou outra obra estética, é mais importante que as explicações sobre elas, ou seja, educadores não são “instrutores da realidade”. Bárcena prossegue e explicita que essa noção de mediação não é uma substituição, pois

a literatura nos permite que outro aprenda o que não podemos dizer-lhe com um discurso direto e impaciente. A pedagogia é impaciente, necessita ver resultados imediatamente. Não suporta a espera. Pois bem, o ponto de vista literário é indireto, intuitivo, paciente; leva seu ritmo. E nos dá tempo (BÁRCENA, 2012, p. 96).

Tornar a pedagogia voltada para o acolhimento de bebês e crianças pequenas mais literária parece-nos apresentar-se como uma ideia educacional necessária para oferecermos aos recém-chegados um mundo temporalizado pela paciência, pelos tempos lentos, no qual aqueles que o habitam não queiram apressadamente explicá-lo e buscar resultados. Jean (1989, p.20) já atentava para o fato de as crianças serem vítimas daquilo que Bachelard chamou de “enfermidades da dispersão”. Contra essa “dispersão”, o autor sugere considerar com maior atenção pedagógica a imaginação como experiência de linguagem que conduz a outros modos de pensar e de perceber, pois focalizar um pensamento, habitá-lo, requer imaginá-lo (JEAN, 1989). Aqui, torna-se importante reivindicar uma formação docente na Educação Infantil mais literária no sentido de permitir e acolher o ritmo de cada criança e considerar o seu pensamento imagético. Uma docência

que adota palavras que não visam lhes explicar o mundo e o humano, mas lhes apresentar o mundo e o humano.

A experiência de leitura literária em voz alta com o grupo de professoras de educação infantil mostrou que o melhor residiu em “não em dar a ler para mudar o outro, se não que em oferecer certa alteridade, como uma oportunidade para seguir pensando e pensar de outra maneira” (BÁRCENA, 2012, p. 92). Foi assim que emergiu a possibilidade de promover no grupo a abertura para sonhar a partir da emergência poética das imagens pela leitura literária em voz. O que juntas aprendemos, lendo e falando, foi que para a imaginação sempre haverá enigmas e novidades que sondam maravilhamento da vida. Se a infância é nossa permanência poética, a razão garante a mobilidade permanente de nosso pensamento. Movimento alternado que renova sem cessar uma pedagogia que assume a juventude da inteligência e o direito de sonhar por acreditar na força da infância como resistência à simplificação da vida.

Em *O ato de criação*, palestra proferida em 1987 para estudantes de cinema, Gilles Deleuze (1999) apresenta a ideia de contrainformação e aborda a obra de arte como não-comunicação. Assim, estabelecemos nessa escrita uma relação com a formação de professoras e de professores de crianças pequenas a partir da resistência à tendência de priorizar a informação sobre o mundo em detrimento de viver a existência no e com o mundo. Deleuze (1999, p. 5) aponta esta tendência como um “sistema controlado das palavras de ordem”, ao passo que a ideia de contrainformação, para o filósofo, pode tornar-se um ato de resistência. Giorgio Agamben (2018), no livro *O fogo e o relato*, comenta esse pensamento de Deleuze ao escrever que

Deleuze definia o ato de criação como um ‘ato de resistência’. Resistência a morte, antes de tudo, mas também resistência ao paradigma da informação, por meio do qual o poder é exercido naquelas que o filósofo chama de ‘sociedade de controle’, para distingui-las das sociedades de disciplina analisadas por Foucault. Cada ato de criação resiste a algo: por exemplo – diz Deleuze –, a música de Bach é um ato de resistência à separação entre o sagrado e o profano. (AGAMBEN, 2018, p. 61).

Dessa forma, concebemos os encontros entre leitura literária e as professoras de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil para leituras em voz alta como resistência às palavras de ordem, principalmente, no que tange à literatura com todo o seu não servir para nada (e, ao mesmo tempo, para tudo!), uma resistência ao tempo e ao espaço formativo de crianças, jovens e adultos como espaço e tempo ditatorial baseado no utilitarismo das informações. Uma experiência que, de acordo com a obra *A poética do devaneio* de Gaston Bachelard (1988) que perpassa todo o estudo, permitiu às professoras a vida vivida “à margem da vida” (BACHELARD, 1988, p. 110), levadas pelas lembranças

inúteis das suas infâncias reimaginadas. Para o filósofo, a lembrança da infância, reivindica a utilidade do inútil e sublinhamos que uma escola que acolhe os começos, necessita acolher o sonho e o direito de sonhar daqueles que começaram antes: os adultos professores.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução de Andrea Santurbano, Patricia Peterle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BACHELARD, Gaston. **A água e o sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução de Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**. Tradução Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. Os devaneios voltados para a infância. In: BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 93-137.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Tradução de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: DIFEL, 1985.

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

BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2014.

BÁRCENA, Fernando. **El alma del lector**: la educación como gesto literario. Bogotá: Babel Livros, 2012.

DELEUZE, Gilles. "O ato de criação". Tradução de José Marcos Macedo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jun. 1999. Caderno Mais!, p. 4-5.

FRONCKOWIAK, Ângela C. Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Tradução Gustavo Barcellos. Campinas: Verus, 2010.

JEAN, Georges. **Bachelard, la infancia y la pedagogía**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

JEAN, Georges. **Na escola da poesia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LARROSA, Jorge. Lenguaje y educación. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 16, p. 68-80, jan./abr. 2001.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Organização de Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

NANCY, Jean-Luc. **A la escucha**. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

NANCY, Jean-Luc. **El arte hoy**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. 10. ed. São Paulo: Siciliano, 2001.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Indez**. São Paulo: Global, 2004.

RICOEUR, Paul. **O único e o singular**. Tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. – São Paulo: Editora UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antônio Negrini: São Paulo: Summus, 1982.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez 2016.

RICHTER, Sandra R.S.; LINO, Dulcimarta Lemos. estar à escuta: música e docência na educação infantil. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 15, out. 2019, pp. 01 – 24.

SANTOS, Inara Moraes. Literatura e formação docente na Educação Infantil: lendo e amando como infância. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

ZUMTHOR, Paul. Presença da voz. In: ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.