



**APRENDENDO COM O MUNDO:  
AÇÃO AUTÔNOMA E JOGO HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS**

Sandra Regina Simonis Richter<sup>1</sup> - UNISC

Márcia Vilma Murillo<sup>2</sup> - UNISC

Simone Berle<sup>3</sup> - UNISC

**RESUMO**

Propomos discutir a educação de bebês no espaço coletivo da creche a partir de nossos estudos em torno da fenomenologia da imaginação poética e da fenomenologia do corpo operante. Tal interlocução torna-se relevante para pensarmos as concepções que sustentam a intencionalidade educativa com crianças bem pequenas no espaço e tempo da educação infantil. Para alcançar a coerência e a consistência entre o tema e a abordagem teórico-metodológica, na intencionalidade de destacar a relevância de considerar a dimensão poética da imaginação nos processos de aprender a conviver, procuramos circular em torno do tema da educação da primeira infância a partir da inseparabilidade entre corpo, mundo e linguagem nos detendo em dois conceitos que consideramos potentes para pensar a educação de bebês na creche: a ação autônoma e o jogo heurístico. Trata-se de aprendermos a pensar que, mesmo frente a modelos educacionais que pretendam “fabricar” um humano, é possível pensar a educação como narrativa, acompanhamento e acolhimento do outro em sua radical alteridade. Para tanto, teremos que aprender a afirmar que o humano não se fabrica, nasce; não é execução de um plano predeterminado, mas o enigma de começar-se.

**Palavras-chave:** Educação de bebês – Imaginação poética – Linguagem – Ação autônoma

*Um menino nasceu,  
o mundo tornou a começar.*

Guimarães Rosa

Este ensaio propõe discutir a educação de bebês no espaço coletivo da creche e emerge de pesquisas por nós realizadas no campo da educação da infância a partir da dimensão poética da imaginação nas fenomenologias de Gaston Bachelard e Maurice Merleau-Ponty. A

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado UNISC, bolsista CNPq - Brasil.

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado UNISC, bolsista CAPES Prosup Cursos Novos.

interlocução entre a fenomenologia da imaginação poética e a fenomenologia do corpo operante torna-se relevante para interrogarmos concepções que sustentam a intencionalidade educativa com crianças bem pequenas no espaço e tempo da educação infantil por destacar o esquecimento do prazer lúdico da ação do corpo implicada no ato de aprender a engendrar interações no e com o mundo para compartilhar sentidos que dão sentido ao estar junto.

Consideramos que esse esquecimento advém da projeção de objetivos pedagógicos sustentados pelos imperativos da produtividade que fazem derivar o propósito da ação fora da ação mesma, outorgando-lhe o papel de meio instrumental. Com o prazer se elimina também a atenção estésica<sup>4</sup> implicada em toda ação lúdica que promove a integração entre imaginação e razão, aquela que não separa corpo, linguagem e mundo. Utilizamos o termo *estésica*, e não *estética*, por que não estamos nos referindo à dimensão filosófica do juízo da beleza, mas à dimensão sensual que emerge da comunhão entre corpo e mundo em seu poder de perturbar nossos sentidos e nos tornar capazes de uma percepção mais íntima e intensa da realidade, nos fazendo prestar atenção aos detalhes que nos cercam. Sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares nos colocam no mundo e são por nós incorporados como significados (DUARTE Jr., 2001). Por provocar um excesso sensível, uma relação direta, é preciso compartilhar a experiência. Então, o corpo se coloca em ação.

Da integração entre sensível e inteligível emerge a alegria e o regozijo da criança em aprender a tomar decisões singulares no coletivo, enquanto experiência<sup>5</sup> de um pensamento aprendendo a criar e articular múltiplos sentidos pela linguagem. Trata-se de trazer para o debate aspectos teórico-metodológicos do processo gradual, simultaneamente solitário e solidário, de ter que aprender a dar existência de nós no mundo.

Assim, enquanto para Bachelard (1989, p. 11) a imaginação poética é uma emergência da linguagem, experiência criadora do humano<sup>6</sup> dada pelo encontro do corpo com as resistências do mundo, para Merleau-Ponty (1999, p. 211) a apreensão de uma significação se

---

<sup>4</sup> Cfe. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o termo *estésica* (estesia) significa sensibilidade ou capacidade de perceber sensações e/ou o sentimento da beleza enquanto o termo *estética* significa refletir filosoficamente sobre a beleza sensível e o fenômeno artístico.

<sup>5</sup> O termo *experiência* é aqui utilizado no sentido que Merleau-Ponty (1999a, p. 156) lhe dá: abertura para aquilo que não somos. Portanto, não é atividade intelectual, nem aparição da verdade ou sucessão de aparências, não é comportamento nem acontecimento para nós. É aprendizagem extraída da opacidade do desconhecido que tem que ser dotado de sentido, reformulado para ser compreendido e apropriado: “há o tecido da experiência, essa carne do tempo” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 111).

<sup>6</sup> O *humano* é aqui abarcado, sob sugestão de Merleau-Ponty, em sua existência e não em uma dada essência, imutável ou universal. Trata-se de ampliar a razão para permitir o resgate de outros modos de conhecer ao priorizar um pensamento crítico-filosófico que considera o humano em seu meio natural, cultural e histórico, ou seja, como *ser-no-mundo* – nas palavras de Merleau-Ponty (1999), “em carne e osso” – em detrimento de um *ser-em-si*, ideal e inerte, privilégio dado pelo iluminismo (filosofia da consciência).

faz pelo corpo, pelo "eu posso" e não pelo "eu penso". Por isso, o filósofo pode afirmar que “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” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 24). Se para Bachelard (1991, p. 6; 1988, p. 54) o lugar do devaneio não é somente o corpo, mas o corpo como linguagem em sua função sensível de fazer “conhecer a linguagem sem censura“, para Paul Ricoeur (1986), é pela imaginação que exerço meu poder de tomar a iniciativa e agir. Poder intimamente vinculado à decisão de iniciar algo no mundo.

Aqui, a dificuldade pedagógica quase intransponível é compreender o corpo sensível e operante como fonte primeira das significações que vamos constituindo com o mundo ao imantá-lo com nossos devaneios, nossas interpretações, nossas hesitações, nossas narrativas, produzindo sentidos encarnados a partir da exploração inesgotável que o real oferece. Nessa perspectiva, não é o conjunto de saberes por si mesmo, ou sua acumulação, garante a aprendizagem da linguagem. Tanto Bachelard quanto Merleau-Ponty, ao afirmarem a dinâmica da imaginação como realização linguageira de um corpo que opera no mundo, retirando-a de seu clássico reduto “mental” de mero vestígio da percepção visual, apontam ou preparam para aquilo que Ricoeur (1986, p. 249) afirma a partir de sua filosofia da ação: “a imaginação tem uma função projetiva que pertence ao dinamismo mesmo do agir”. Dinamismo prático que ocorre através da ação do corpo no e com o mundo e pela qual tomo a medida do “eu posso” e ensaio meu poder de fazer, ou seja, que jogo, no sentido preciso do termo, com os possíveis práticos ou diversos cursos eventuais da ação.

Outro grande obstáculo do ponto de vista teórico diz respeito à consideração tácita dos bebês como não-sujeitos. Tal compreensão, para Gottlieb (2009, 314), conduz os bebês a ocuparem um lugar negativo quase intranponível para a maioria dos campos de estudos que se detém no humano. Como afirma a autora, mesmo que esteja surgindo nas últimas décadas um novo corpo de estudos interdisciplinares em torno da construção cultural da infância e suas negociações ativas na vida cultural, os bebês ocupam um espaço marginalizado pela tendência de sub-representarem suas experiências em comparação com as das crianças mais velhas<sup>7</sup>. Nessa perspectiva, tendemos a utilizar os termos “bebê” e “primeira infância” de forma um tanto indiscriminada, como se fossem por si só evidentes, esquecendo que aquilo que temos por obviamente sabido, justamente por ser e havido por sabido, não é efetivamente conhecido.

Para alcançar a coerência e a consistência entre o tema e a abordagem teórico-metodológica em nossas pesquisas, na intencionalidade de destacar a relevância de considerar

---

<sup>7</sup> Gottlieb (2009, p. 316) destaca que, apesar dessa sub-representação, o desenvolvimento acadêmico é notável desde o estudo inicial de Ariès.

a dimensão poética da imaginação nos processos de aprender a estar em linguagem, procuramos circular em torno do tema na educação da primeira infância a partir da inseparabilidade entre corpo e mundo nos detendo em dois conceitos que consideramos potentes para pensar a educação de bebês na creche: a ação autônoma e o jogo heurístico.

O desafio teórico está justamente em propor uma abordagem fenomenológica para o problema da aprendizagem na primeira infância<sup>8</sup> tendo como referência a frágil e desacreditada dimensão poética do humano. Tanto a fenomenologia quanto a poesia dizem respeito ao interesse humano de querer dizer o que constantemente lhe escapa. É dessa indizibilidade que emerge o discurso poético enquanto aquele capaz de expressar uma relação própria com o ser<sup>9</sup>. Ricoeur (2002) estende o termo *poético* para além da poesia até o sentido de produção de sentido: “é preciso primeiro uma energia criadora de inovação para que haja em seguida um discurso de segundo grau”. A filosofia é esse discurso.

Filosofia e poesia lidam com a mesma matéria e trabalham para o mesmo fim: “são formas de interrogar o mundo, uma espécie de ‘ciência’ das coisas e do humano no mundo – não no sentido de uma sociologia do saber, mas no sentido de invenção, de experiências sensíveis por intermédio do movimento, do entendimento e da relação entre as palavras” (NOVAES, 2005, p. 9). Portanto, como diz Larrosa (2004, p.314), “não se trata de converter o desconhecido em conhecido, mas que o gesto é, mais bem, converter em desconhecido, em misterioso, em problemático, em obscuro, isso que cremos saber”. Em Merleau-Ponty (1991), o misterioso exige decifração; não pede explicação, mas convida à iniciação (CHAUI, 1999, p. 264).

Assim, a relevância científica está no mistério da linguagem que o problema posto pelos bebês à educação impõe enfrentar. O problema pede resolução e, no seu domínio, a resposta finda temporariamente com a interrogação. No âmbito do mistério avançamos de modo circular ou espiral, por aprofundamento de tateios e errâncias, mergulhando verticalmente na questão perseguida. Por isso nunca terminamos de conhecer o humano. Enquanto a solução do problema exige a lógica e o raciocínio por exclusão (ou isso ou aquilo), o enfrentamento do mistério solicita a totalidade do corpo e a consideração pelas

---

<sup>8</sup> Dahlberg, Moss e Pence (2003) definem a *primeira infância* como o período anterior à escolaridade obrigatória. Os autores, apesar de reconhecerem a pertinência de estender seus estudos, debates e análises às crianças mais velhas e ao ensino fundamental, consideram problemático pois implicaria repensar a escola e, sobretudo, a articulação ou relacionamento entre a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>9</sup> Para Novaes (2005, p. 13), “já se disse de forma reiterada que é a linguagem que funda a realidade humana e o universo e é nisso que consiste o enigma e mesmo o paradoxo da poesia: lidar com a realidade e com o segredo, com o visível e o invisível do mundo”.

ambiguidades ou ambivalências (o “e” que tece a complexidade). A educação exige respeito ao mistério do humano e demanda busca aos segredos de aprender a *coexistir*.

A nós interessa, em nossos estudos e investigações em torno da educação da infância, interrogar o enigma dos começos languageiros e não fornecer respostas definidoras ao problema educacional na creche. Trata-se de manter o mistério do humano como faísca fundamental para colocar o pensamento em movimento. Antes de propor apaziguadoras soluções metodológicas para o encontro dos bebês com a intencionalidade pedagógica de sua educação no espaço coletivo da creche consideramos importante *inflamar* o debate ao destacar o silêncio em torno da questão posta pelo descaso da relação entre corpo e mundo nos processos de aprendizagem da linguagem e, assim, forjar uma escuta que permita constatar a ausência da discussão educacional sobre os modos simplificados e simplificadores de conceber seu tratamento na educação infantil ou na academia. Se considerarmos com Merleau-Ponty (1991, p. 94) que

A potência falante que a criança assimila ao aprender sua língua não é a soma das significações morfológica, sintáticas e lexicais: tais conhecimentos não são necessários nem suficientes para adquirir uma língua, e o ato de falar, uma vez adquirido, não pressupõe nenhuma comparação entre o que quero expressar e o arranjo nocional dos meios de expressão que emprego. [...] Há uma significação "languageira" da linguagem que realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o pensamento. Os signos organizados possuem seu sentido imanente, que não se prende ao "penso", mas ao "posso".

Podemos então considerar que a intencionalidade do corpo aponta que não há necessidade de "pré-requisitos" para aprender a estar em linguagem. Antes, é necessário uma ação autônoma, ou seja, um "posso" que imanta a decisão de agir no e com o mundo, de tomar a iniciativa de agir que dá outro curso às coisas. Porém, a ação é sempre fecundada pelo tempo. Somos conduzidas então, com Deleuze (1974, p. 65), a também considerar a ludicidade enquanto o excessivo do presente – *Aion* – capaz de estabelecer o tempo dos *acontecimentos-efeitos*<sup>10</sup> que estabelecem um modo particular de relação entre o humano e a *mundanidade*<sup>11</sup> do mundo. Para Fink (1966), porque *o mundo* é simultaneamente familiar e

<sup>10</sup> Expressão utilizada por Deleuze (1974, p.65) para referir-se à *Aion* como tempo que se estende para frente e para trás, como presente sem espessura, o presente da operação e não o da incorporação, o instante que não cessa nele de dividir-se em futuro e passado: “enquanto Cronos era limitado e infinito, Aion é ilimitado como o futuro e o passado, mas finito como o instante. (...) Aion se estende em linha reta, ilimitada nos dois sentidos. Sempre já passado e eternamente ainda por vir (...)” (p.170).

<sup>11</sup> Para Fink (1966, p.230), o problema filosófico do jogo, por ser do humano, é sempre e necessariamente mundano. Assim, em *Le jeu comme symbole du monde* (1966), realiza uma abordagem fenomenológica do jogo para destacar a expressão “mundanidade” como um problema filosófico radical por estar dirigido não somente contra isto que há de mais superficial de nossa vida cotidiana mas também contra os mistérios profundos de nossa existência terrestre. O termo “mundano”, desde a metafísica grega, carrega maldições e condenações que

estranho em seu poder de embaralhar nossa existência com suas distâncias incalculáveis é, ao mesmo tempo, o que nos há de mais próximo e mais íntimo. O jogo, enquanto abertura mundana – ou abertura da existência humana ao mundo – é capaz de nos impregnar de uma alegria de viver elementar, ou seja, de uma alegria que é mais que o prazer que dão as coisas divertidas, úteis e agradáveis. Aqui, mundo e realidade não são prévios nem imutáveis, mas em movimento de tornarem-se conosco: um mundo-realidade que está *sendo*, um mundo-realidade que não é, mas que está por realizar-se, um mundo-realidade que nunca estará plenamente realizado porque ele é comum e tem que ser imaginado *junto*, isto é, ludicamente *partilhado*: “um mundo lúdico não pode jamais subsistir unicamente por ele mesmo, ele depende sempre da realidade ordinária dos jogadores e dos jogos” (FINK, 1966, p.109).

Para Huizinga (1999, p.3-4), na clássica obra sobre o jogo como elemento da cultura, o jogo é justamente tudo o que transcende os limites racionais entre o que é físico e o biológico. Por isso, sua função, a partir deste ponto de vista, passa a ter “função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido [...] que transcende as necessidades da vida e confere um significado à ação”. É na conjugação dos elementos primordiais do jogo – alegria, divertimento e tensão – que encontramos a possibilidade do vínculo<sup>12</sup> lúdico do corpo com o mundo. O importante a compreender é que o jogo não é tanto um ato onde nos colocamos em comunicação, mas onde estabelecemos com outros uma diferença que traduz e plasma outros modos de ser e de relacionarmos-nos com aquilo que nos cerca e que são tão reais quanto nós: uma *dramatização* ou *encenação* que é aqui sem entretanto ser aqui, que é agora sem portanto ser agora. A textura da realidade persiste enquanto temporariamente as coisas aparecem e desaparecem, nascem e morrem. Tomados no instante, não somos senão uma série ordenada de recomeços.

Cabe, aqui, destacarmos com Peter Sloterdijk (2006, p. 17) que os começos para nós nunca aparecem mais do que nos resultados de seu *ser-já-começado*. O autor nos lembra que só porque já estamos em meio a uma história podemos começar a contar nossa própria história. Não somos folhas em branco: “toda vida está já em sua própria maneira sobre a linguagem, já está repleta de sons, palavras, imagens fundamentais e cenas com as quais

---

designam um estado de espírito que se desvia do divino por favorecer apetites enganosos, fugas e prazeres qualificados como frívolos e fúteis.

<sup>12</sup> Vínculo especifica a brincadeira. O termo cuja origem deriva de *brinco*, do latim *vinculum*, refere à liame, laço, atadura.

transcreve o texto de sua novela cotidiana” (SLOTERDIJK, 2006, p. 19). Neste material nervoso, que remonta à “noite intrauterina”, se gravam os caracteres inolvidáveis da individualidade. O autor os aponta com a metáfora da “tatuagem existencial” para sublinhar que o vocabulário básico da poesia, ou seja, a linguagem emerge dessas tatuagens ou marcas existenciais as quais nenhuma educação é capaz de abarcar o todo e nenhuma conversação consegue ocultá-las.

Nessa perspectiva, consideramos necessário explicitar o termo mundo nesse ensaio. Sloterdijk (2006, p. 105) nos aponta outra compreensão para a palavra e redimensiona em nós algo que aprendemos como certeza inabalável: de ser o mundo um mundo sempre já aí. Porém, nos adverte o autor, o momento em que a criança se desliga no parto da mãe traz consigo a ligação ou o apego da nova vida ao mundo. Para a criança recém chegada, após seu êxodo do corpo materno, não existe exatamente um mundo no sentido rigoroso da expressão a que possa “vincular-se”. A tese acerca de sua situação inicial no mundo tem que ser formulada portanto de outro modo: “esta sucede no apego da criança ao Aberto, ao Imprevisível, ao Incerto”. É a linguagem a instância que nos dá propriamente o mundo.

Portanto, o verbo aprender é por nós compreendido como derivado por síncope da forma verbal *aprender*. Essa advém do termo latino *aprehendere*, utilizado na acepção de “pegar, prender, conquistar”. Há, no sentido etimológico da palavra, a ideia de uma ação em que aprender aparece, ora como uma conquista, na maior parte das vezes territorial, ora como uma forma de agir para pegar algo, para reter aquilo que se quer conquistar. Aprender, desde bebê, exige tempos diferenciados, pois abordam o mundo e o desconhecido de modo intensificado: em sua inexperiência – diferença temporal – o abordam encantadas, admiradas, espantadas. Cotidianamente enfrenta a experiência da primeira vez! Para Bachelard (1988), “o mundo é constituído pelo conjunto de nossas admirações. Admira primeiro, depois compreenderás”. As crianças podem aprender aquilo que não compreendem ainda através da experiência de admirar ou estranhar o inesperado que advém de uma perplexidade, de um conflito ou de uma tensão diante do familiar. O mundo fica imenso, exalta-se e nelas estremece.

Supõe acolher, com Merleau-Ponty (1991), que o corpo efetua “uma espécie de reflexão” porque sensível que se sente ao sentir e, com Bachelard (1991; 1988), o “corpo como linguagem” ao afirmar o devaneio como corpo em sua função sensível de fazer “conhecer a linguagem sem censura”. Implica, ainda, alcançar com Ricoeur (1986) o poder

articulador das narrativas ao efetuarem uma transfiguração no qual, isto que se situa fora do tempo, penetra no tempo permitindo retomá-lo e revivê-lo de outro modo.

O tecido linguageiro em que nos constituímos é dado no ato de compartilharmos um mundo, uma narrativa histórica, cultural e social, na qual as narrativas dos pequenos têm a ver com as narrativas dos adultos. Nosso corpo, nosso ser, aprende a estar no mundo, a significar e tornar familiar o mundo em que vivemos a partir da mistura na qual as histórias de nossa existência, resultado de nossa linguagem, nos tornam protagonistas de nossa vida, mas não seus autores. “A autentica identidade se desvela, então, finalmente, como identidade do personagem em uma biografia que ele não escreve, enquanto seu personagem. Não é o autor, mas o personagem” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 79). Uma aprendizagem marcada no corpo, constituída na atuação, na interação: na composição de um personagem.

Educar, portanto, é a construção do relato de uma identidade, de uma vida. A ação tem lugar no presente, enquanto a história diz respeito aos fatos e aos acontecimentos. É na mistura lúdica entre a dimensão linguageira do viver, entre presente e passado, no jogo entre linguagem e mundo, que emerge o sentido do viver. Para jogar com a linguagem é preciso jogar com sentidos. A dimensão poética da imaginação emerge então como jogo da e na linguagem que produz narrativas. Por isso a narrativa exige a ação, exige um labor, não basta apenas adotar discursos, é preciso operar com os sentidos do discurso.

As discussões acerca da educação de bebês em espaços coletivos de vida ainda é bastante restrita, mesmo assim, algumas pesquisas nos mostram que a criança, mesmo ainda bem pequena, nasce no convívio com adultos, com outras crianças e com muitos objetos. Todas as experiências possibilitam a ela momentos de transformação de sensações e valorações em percepção, criando no corpo uma memória das experiências vividas. A partir de nossos estudos podemos afirmar que as experiências dos bebês são plurais porque são capazes de ampliarem seu repertório de mundo através da potência de sua ação autônoma.

Ação autônoma é aqui traduzida como aquela escolhida e realizada pela criança, enquanto capacidade de movimentar-se, disposição para iniciativas nas suas relações com outros, interesse pelo mundo e prazer lúdico de surpreender-se com a imprevisibilidade dos acontecimentos gerados pelo movimento, portanto, enquanto uma necessidade fundamental do humano desde seu nascimento (TARDOS; SZANTO, 2004). Esse poder de busca – essa “autonomia” – emerge a partir “de um laboratório submerso e silencioso de tentativas, provas, experimentos para comunicar, organizar intercâmbios e interações” (MALAGUZZI,

2004, p. 16). Tal ação tem valor fundante em seus processos de aprender a conviver e é para ela uma fonte de prazer incessantemente renovada.

Klaus e Klaus (1989), em seu livro “O surpreendente recém-nascido”, mostra uma sequência de imagens nas quais um bebê, assim que retirado do ventre materno, é colocado de bruços no colo da mãe, ainda despida do momento do parto. Este, imediatamente, sai a procura, através do cheiro que ainda envolve o seu corpo e o de sua mãe, atrás do bico do seio que o alimentará. Sua movimentação, registrada através das imagens nos oferta a abertura a pensar nesta ação autônoma já presente nos primeiros momentos de vida de um bebê.

A potência da ação autônoma solicita, em seu cotidiano, a necessidade de tocar, sentir, ouvir, cheirar, olhar tudo que o rodeia. Tudo que o cerca se torna alvo para sua exploração, para a busca pela compreensão de sentidos já postos neste mundo que o recebe. Ao explorá-lo, o bebê cria hipóteses, investiga sentidos e busca, a seu modo, estabelecer e articular sua relação de confiança com este espaço, com as coisas e com as pessoas. Para tanto, o jogo heurístico<sup>13</sup> torna-se a possibilidade para realizar a articulação que busca. Para Heráclito, citado por Huizinga (1999, p. 130), “a natureza e a vida são um *griphos*, um enigma, e ele próprio é um decifrador de enigmas”. Ou seja, é do humano enfrentar o desconhecido e seus enigmas. Esse enfrentamento ocorre através da ação lúdica do encontro do corpo com o mundo. Paul Ricoeur (1986, p. 204) denomina *força heurística* “a capacidade de abrir e desdobrar novas dimensões de realidade” a qual advém da “suspensão de nossa crença em uma descrição anterior”.

Goldshmidt e Jackson (2006) destacam que é pelo jogo heurístico que o bebê realiza que emerge o encantamento por este mundo. Ao movimentar-se com autonomia apreende o mundo e o conquista com sua ação. Enquanto jogam, o mundo torna-se meio de aprender a narrá-lo. Mas para isso precisamos da ação do corpo no e com o mundo, aquela que nos faz experimentar e investigar coisas para que possamos constituir narrativas. Então, não é suficiente que nos narrem um mundo, mas sim que a partir de nossas experiências e ações nele possamos aprender a narrá-lo. Confiar no mundo exige a experiência dele e nele. É uma relação entre o mundo e com as coisas do mundo. A confiança não está no mundo nem no bebê, mas no encontro entre ambos. Com a confiança no mundo, o bebê torna-se autônomo de fato porque vive essa autonomia. A partir da oferta de um espaço e o respeito pelo seu tempo de exploração lúdica, a oportunidade de experimentar seu corpo em diferentes posições

---

<sup>13</sup> HEURÍSTICA – subst.. fem. - arte de inventar, de fazer descobertas; ciência que tem por objeto a descoberta dos fatos (HOUAISS)

com seus pares, com objetos e com o espaço, pode exercer sua autonomia na busca pelo jogo heurístico.

A linguagem é produção humana acontecida na história, no tempo, pois nas palavras de Souza e Kramer (2009, p.11), ao visitarem o pensamento de Walter Benjamin, “o homem se faz fazendo o mundo, e se faz como homem se fazendo na linguagem, processo que só é possível graças à coletividade, ao nós; (...) compreender a narrativa do outro requer experiência comum compartilhada”. Por isso, “o modo pelo qual as linguagens são aprendidas e desenvolvidas nas crianças determinará largamente o destino de seu pensamento e da sua existência” (DALLARI, 2008, p. 8). Porém, o fato da possibilidade de usar as linguagens, pelos humanos, seja resultado de processos de aprendizagem não significa que tudo que dizem e escrevem, que desenhem e cantem, que leem e dançam, tenha lhes sido ensinado. O humano pode também inventar, criar, improvisar. O melhor modo pelo qual os maiores podem ensinar aos pequenos é aquele que permite a eles aprenderem como se faz para inventá-las (DALLARI, 2008, p. 7).

O discurso da educação está organizado para chegar a algum lugar, desconsiderando o percurso pelo qual as aprendizagens se constituem na convivência com o outro. Na contemporaneidade a preocupação com a educação, desde a creche, tende a focar a preparação de cidadãos apenas para o mercado de trabalho. Uma educação que polariza ação e discurso, focada na superficialidade da informação e não na experiência mútua entre corpo e mundo. Como diz Korczak (2006, p. XIII), a extrema dificuldade dos adultos estabelecerem interações languageiras e se comunicarem com as crianças ocorre porque elas “utilizam as mesmas palavras que todos nós e nelas colocam um conteúdo completamente diferente”. Trata-se, portanto, de aprender a pensar que, mesmo frente a modelos educacionais que pretendam “fabricar” um humano, é possível pensar a educação como acompanhamento, hospitalidade e acolhimento do outro em sua radical alteridade (BÁRCENA e MÈLICH, 2000). Para tanto, teremos que buscar argumentos para afirmar que o humano não se fabrica, *nasce*; não é execução de um plano predeterminado, mas o enigma de *começar-se*.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *Fragmentos de uma poética do fogo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.  
 \_\_\_\_\_. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Cales. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo*: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FINK, Eugen. *Le jeu comme symbole du monde*. Traduit par Hans Hildenberg et Alex Lindenberg. Paris: Minuit, 1966.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creches*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 313-336.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KLAUS, Marshall; KLAUS, Phyllis. *O surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KORCZAK, Janusz. *Les Moments pédagogiques*. Avant-propos de Lucette Colin. Traduit et présenté par Anna Royon-Weigelt. Suiwi de Remi HESS et Kareen ILLIADE: Moment du journal et journal des moments. Paris: Ed. Economica, 2006.

LAROSSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MALAGUZZI, L. El cuento de los peces con los niños del cine mudo. In: REGGIO CHILDREN. Colección La escucha que no se da, 1. *Los pequeños del cine mudo: juegos en la escuela infantil entre peces y niños*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat - Reggio Children, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Signos*. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *O visível e o invisível*. Prefácio e posfácio de Claude Lefort. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1999a.

NOVAES, Adauto (org.). *Poetas que pensaram o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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

\_\_\_\_\_. *Paul Ricoeur: o único e o singular*. Tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo: Editora UNIESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002. Íntegra das entrevistas Nomes de Deuses de Edmond Blattchen.

SLOTERDIJK, Peter. *Venir al mundo, venir al lenguaje: Lecciones de Frankfurt*. Valencia: Pre-Textos, 2006.

SOUZA, Solange Jobim; KRAEMER, Sonia. Apresentação. In: *Política cidade educação: Itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judite (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 33-46.