

**BRINCAR COM BARRO NA CRECHE: UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO COM  
GASTON BACHELARD E HANNAH ARENDT**

*Sandra Regina Simonis Richter*  
*Beatran Hinterholz*

**Resumo**

Neste ensaio aproximamos as concepções fenomenológicas de imaginação criadora em Bachelard e de mundanidade em Arendt para propor um diálogo pedagógico em torno da relevância de bebês e crianças pequenas aprenderem a fabricar/fazer coisas com as mãos como modo de aprenderem a participar singularmente do mundo comum a partir da ação de brincar com o barro. O barro, pela mistura sensual e plástica entre terra e água, é a matéria ou brincadeira preferida das crianças e a menos permitida pelos adultos. Para resistir à tendência pragmática e instrumental de desconsiderar na Educação Infantil a dimensão lúdica da linguagem reivindicamos uma sensibilidade pedagógica que considere a tensão, a alegria e o divertimento de fazer aparecer algo no mundo como artifício plástico que densifica o real pelo acontecimento político de compartilhar palavras e ações no mundo comum. O desafio pedagógico de considerar o barro um brinquedo de profundidade na creche exige compreender que a responsabilidade da mediação docente com bebês e crianças pequenas não está em oferecer informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas realizar a experiência intransferível de apropriar-se de uma relação com o mundo e essa relação é inseparável de uma relação com a linguagem.

**Palavras - chave:** barro – creche – imaginação criadora – mundanidade – linguagem.

*Bolinhas de terras claras retiradas  
à sombra do pé de manga e decorados  
com flores do quintal da vizinha.*

Renata Meirelles (2014, p.45)

Neste ensaio propomos refletir a relevância pedagógica de promover encontros dos bebês e crianças pequenas com a plasticidade do barro para destacar que é através dos fazeres transformativos do corpo, da força vital de aprender a fabricar/fazer coisas com as mãos, que ocorre a abertura ao que nos torna singularmente simultâneos com os outros e com o mundo. Não é arte ou ciência, é experiência laboriosa de aprender a encantar-se com o ato lúdico de operar a plasticidade da linguagem como potência de começar-se no ato de imprimir movimento a algo que “não é o início de uma coisa, mas de alguém que é ele próprio um iniciador” (ARENDDT, 2014, p. 220). As aprendizagens envolvidas no ato de amassar e modelar o barro, para figurá-lo e fazer aparecer algo no mundo comum, emergem como

acontecimento ou artifício plástico que densifica o real ao permitir a ação política do “compartilhamento de palavras e atos” (ARENDR, 2014, p. 245). Por configurar a experiência de um corpo brincando com suas possibilidades de iniciar-se na linguagem, é irrepetível: ao fazermos coisas, nos fazemos simultaneamente únicos e plurais.

O que nos mobiliza escrever é o interesse pela potência fabuladora da linguagem, pela condição mágica<sup>1</sup> da linguagem, que não apenas nomeia, mas que inventa e produz encantamento. Fabular é *transver*<sup>2</sup> o mundo do ponto de vista da ficção, como ação inventiva da linguagem capaz de (re)fazer a realidade, como modo de escapar às normas e aos códigos para produzir outros modos de sentir e perceber. Se a linguagem pode comunicar, ela também pode ultrapassar essa dimensão funcional. Às vezes a linguagem nos faz ser e faz também não ser. Aqui, imaginar é estar em abertura à experiência da linguagem como campo inventivo do possível, como potência de pensamento (AGAMBEN, 2008).

Para contribuir com uma sensibilidade pedagógica capaz de sustentar projetos educativos com bebês e crianças pequenas que considerem os fazeres do corpo no mundo, o qual encontra no barro a intensidade do artifício humano, propomos uma interlocução entre Gaston Bachelard e Hannah Arendt porque ambos permitem compreender que a imaginação criadora (devaneio e linguagem) e as coisas produzidas por mãos humanas (fabricação e reificação) são fundamentalmente materiais e mundanas. O embate corpo a corpo com a concretude do mundo permite ao humano, como corpo e espírito, apreender o mundo como resistência através dos devaneios ativos da vontade de agir sobre a matéria (BACHELARD, 2013) e a fabricação de obras responde à mundanidade conservando e renovando sentidos que conferem permanência e durabilidade à vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano (ARENDR, 2014).

Nesse sentido, encontramos nas abordagens fenomenológicas da imaginação criadora em Bachelard e de mundanidade em Arendt sustentação para um diálogo acerca da potência fabuladora da linguagem. Talvez, apenas de outro lugar, no qual a imaginação criadora e a ação manufatora de produzir artificios apareçam como questões para a reflexão, possamos escutar o silêncio pedagógico em torno da dimensão lúdica da linguagem e, assim, constatar a ausência da discussão sobre como a concebemos na Educação Infantil.

O diálogo entre Bachelard (1990a; 2009; 2013) e Arendt (2014) sustenta nossa intenção de aprender a pensar um tema pouco reconhecido ou fragilmente debatido na

---

<sup>1</sup> O verbo *magical* significa pensar insistentemente (em); cismar, ruminar; divagar com o pensamento; devanear, maginar (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

<sup>2</sup> Neologismo de Manoel de Barros (1996, p. 74).

Educação Infantil. O barro, de extrema plasticidade pela mistura sensual entre terra e água, quando oferecidos ao poder transfigurador das mãos é a matéria ou brincadeira preferida das crianças e a menos permitida pelos adultos. A ampla resistência no pensamento pedagógico – e na pesquisa educacional – diz respeito à interdição da ação reificadora<sup>3</sup> do corpo operante no mundo (DUBORGEL, 1975). A interdição, dada pela histórica cisão ocidental entre saber sensível e conhecimento intelectual, entre “prática” e “teoria”, engendra a redutora polarização entre “fazer” e “pensar”. Porém, como afirma Sennet (2013, p. 13), “dissociar o âmbito material do analítico tem como consequência uma debilidade intelectual, uma diminuição de nossa capacidade de visão e compreensão”.

A aproximação entre nossos estudos no campo da educação das infâncias para refletir o encontro dos bebês, crianças pequenas e adultos com o barro não visa perseguir uma elucidação ao problema pedagógico posto pela complexidade dos muitos modos de estar e conviver em linguagem na creche. O que nos mobiliza escrever é o desafio de aprender a interrogar a questão educacional posta pela dimensão lúdica da linguagem – ser brincante *da* e *na* linguagem – nos projetos pedagógicos na Educação Infantil.

O que aqui reivindicamos é atenção à intencionalidade docente em reencantar o mundo com a linguagem, desde a creche. Com Bárcena (2010), compreendemos que o ato de transmitir<sup>4</sup> ultrapassa a comunicação, pois diz respeito à experiência produtora de presença, de alguém que dá, que oferece e de alguém que acolhe e recebe, e não à mera produção ou reprodução interpretativa de significados ou explicações analíticas. A complexidade que tece a docência com bebês e crianças pequenas está em considerar que não se trata somente de apresentar informações ou falar sobre o mundo, mas também estar disponível para vivê-lo e saboreá-lo aqui e agora. Em presença. Em co-existência no movimento de tornar-se operador fabuloso *da* e *na* linguagem. Aqui, como sugere Bachelard (1990a; 1990b), não há vínculo da imaginação com a percepção, muito menos subordinação da imagem à ideia, mas acontecimento de linguagem. Acontecimento de se inserir por palavras e ações no mundo comum que, para Arendt (2014), configura uma espécie de segundo nascimento pois é por ele que ante os demais confirmamos e assumimos o fato de termos nascido.

---

<sup>3</sup> Em Arendt (2014, p. 210), a ação reificadora ou reificação “ocorre quando se escreve algo, quando se pinta uma imagem ou se modela uma figura ou se compõe uma melodia, tem a ver com o pensamento que a precede; mas o que realmente transforma o pensamento em realidade e fabrica as coisas do pensamento é a mesma manufatura [*workmanship*] que, com a ajuda do instrumental primordial que são as mãos humanas, constrói as coisas duráveis do artifício humano”.

<sup>4</sup> Transmitir não significa transferir. Transmissão, no sentido de multiplicar e espalhar, diz respeito à indeterminação de uma ação propagada; transferência remete à determinação de uma troca de informações entre dois pontos ou, como geralmente se pensa e se diz, a “passar” algo para alguém. Porém, é impossível “passar” a experiência cultural, pois diz respeito à vida e sua transmissão só pode se dar no viver.

É no sentido de resistência à tendência pragmática e instrumental de desconsiderar na educação coletiva de bebês e crianças pequenas as dimensões criadora e inventiva da linguagem que esse ensaio destaca a produção de sentidos pela ação do corpo no mundo, uma espécie de sabedoria do corpo constituída em ato, na dinâmica dos fazeres transfiguradores com a materialidade do barro, como condição simultânea de constituição da singularidade e do pertencimento ao mundo comum. Compartilhamos com Arendt (2014, p. 68) a concepção de mundo comum como “aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos”. É o que temos em comum “não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós” (ARENDR, 2014, p. 68).

Assim, para afirmar a relevância pedagógica de considerar com Arendt a pluralidade como condição do agir na convivência mundana e com Bachelard a potência criadora e inventiva da linguagem, consideramos relevante assumir a Pedagogia como campo de saberes e conhecimentos que articula tanto a experiência histórica quanto a experiência do mundo comum. Nessa compreensão, o maior desafio posto pelos bebês e crianças pequenas à pedagogia está na condição de que antes de transmitir o que for, os adultos têm que transmitir a linguagem (AGAMBEN, 1999, p. 93).

### **Da terra ao barro: suor do corpo e pertencimento ao mundo**

O barro (re)une dois elementos vitais: terra e água. A terra, carne do mundo, nos acolhe, nos dá sustento e firmeza para viver. A água nos faz sentir a turbulência e o repouso, tempera os elementos, mata nossa sede. Da união da terra com a água surge a massa. A terra é a materialidade primordial, a mais palpável e densa de presença. A água é a energia latente das virtualidades. Ela desintegra e une, é emoliente e aglomerante, dissolve e coagula. A água transforma a rocha em argila<sup>5</sup> e a argila em barro, desintegra e une a terra. A água é brincante, sem rumo, é aquela que corre, que transforma, que modifica a matéria. A água reordena outra ordem, outra possibilidade de compor os elementos físicos e químicos da terra, o que a conduz decididamente às metamorfoses, que consistem e relutam em se decompor pela força da água que, com ou sem a ajuda da mão, a faz transformar. A água rompe barreiras, mas, se surgir a mão, ela a acompanha e, aderida aos seus movimentos, delineia um percurso compartilhado, toma uma forma e torna-se uma narrativa.

---

<sup>5</sup> A argila é a mais antiga das matérias primas ao alcance da transformação pelas mãos. Procede de rochas ígneas de granito lentamente dissolvidas pela erosão. Os leitos de argila podem ser encontrados em quase todos os terrenos a poucos metros da superfície.

Nakano (1989, p.83-85) vislumbra o mistério da vida ao encontrar na modelagem do barro uma possibilidade de renovação constante do devir humano pela imersão na água como volta ao sem forma para daí fazer emergir uma forma, uma reintegração no indistinto para gerar nova ordem. É pelo mesmo processo de imersão e emergência, desintegração e integração que tanto a natureza opera para transformar a rocha em argila como o humano opera para transformar a argila em barro.

Água desmanchando pedra, tempo e intempéries misturando o que vai se transformando até que homem, mulher ou criança tome a massa nas mãos. A posse do mundo exige uma espécie de faro tátil. A ação da mão define o vazio do espaço e o pleno das coisas que o ocupam. Aquele ou aquela que prepara, amassa e modela o barro, essa massa informe, exercita o poder de dar forma ao que não tem nenhuma na simultaneidade que conquista o poder ativo de ser produtor e criador de formas expressivas que permanecerão ao deixar de tocá-la.

O processo de modelagem do barro inicia no confronto com o amorfo, o informe da terra, como matéria-prima mais bruta e sem forma conhecida pelo humano. Amassar o barro é tanto ação muscular que exige movimentos do exterior para o interior, das extremidades para o centro, quanto ação espiritual de quem amassa seu centro como *homo faber*: “aquele que cria objetos, que faz alguma coisa aparecer e conhece a fórmula mágica para fazê-la aparecer” (NAKANO, 1989, p. 89). Para Arendt (2014), essa é a condição primordial para o mundo comum, pois é o mundo de coisas fabricadas pelos humanos. Fabricações que não visam a funcionalidade da necessidade vital ou do consumo, antes produzem o artifício humano que acolhe a ação e a intenção de habitar um mundo de coisas com sentido.

A mão que modela o barro é a mão de um amassador que quer atingir a intimidade afetiva concentrada no interior da matéria, a partir de uma vontade de olhar para o que não pode ver, de uma curiosidade agressiva, etimologicamente inspetora da massa de atrativos ocultos ali contida (BACHELARD, 1990a). “Quando a mão não tem força, tem paciência” afirma Bachelard (1990a, p. 28). Quem trabalha com a terra e a água em estado de barro, em qualquer situação ou idade, trabalha com uma materialidade que conserva e revitaliza o *homo faber* que há em cada um de nós: aquele capaz de fazer aparecer algo no mundo porque sabe como fazê-lo presença para si e para os outros. Ou seja, sabe como reificá-lo em objetos

estritamente sem utilidade alguma e que, ademais, por serem únicos, não são intercambiáveis e, portanto, resistem à igualação por meio de um denominador comum como o dinheiro; se ingressam no mercado de trocas, só podem ser apreçados arbitrariamente (ARENDRT, 2014, p. 208).

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

O barro, materialidade úmida e viscosa, provoca as mãos que se põem a brincar com a sensualidade do encontro entre terra e água. Os atos musculares de amassar, cortar, enrolar, juntar, esticar, beliscar, emendar, alisar, enfim, de modelar o barro, emergem nas crianças como brincadeira, acolhendo e se nutrindo da variedade de gestos que engendram espaços de linguagem configurados pela íntima relação entre a tensão do jogo e a diversão e alegria do regozijo como necessidade vital de lançar o corpo em linguagem (HUIZINGA,1999). O divertimento resiste a toda análise e interpretação lógicas porque se ancora na dinâmica de valorar e significar o vivido no ato mesmo de revivê-lo pela imaginação em movimento de reificação.

A imaginação na obra bachelardiana se constitui como gesto do corpo vivido no mundo e, por isso, o ato de imaginar não é sustentáculo à contemplação visual. É pela ação do corpo que podemos enfrentar a força mundana e viver o dinamismo da imaginação criadora, de uma imaginação que não pode ser ensinada, mas que exige ser provocada, experimentada, vivida, pois a imaginação criadora exige participação no mundo para transformá-lo. O vivido, na concepção fenomenológica de Bachelard, conserva a marca do efêmero se não puder ser revivido pela imaginação criadora.

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

A valorização poética<sup>6</sup> emerge como outro modo de estar em linguagem ao subverter o vivido para recontá-lo e narrar. Porém, para Bachelard (1990a, p. 101), “a imaginação que

---

<sup>6</sup> O radical grego *poiein* aponta para o sentido de fazer ou realizar como execução do ato complexo de produção de linguagem que caracteriza o humano. O poeta, o artista, quando produz, está invocando a linguagem em sua força criadora de sentidos para o agir no mundo. É esta força expressiva e lúdica da linguagem, e somente esta, que faz as obras serem poéticas ou artísticas. Todos os poetas, todos os artistas, produzem obras quando nelas está um fazer operativo na especificidade da produção de linguagem.

narra deve pensar em tudo. Deve ser divertida e séria, deve ser racional e sonhadora; cumpre-lhe despertar o interesse sentimental e o espírito crítico”. Para afirmar que a imaginação sonha e pensa, e assim situar a imagem imaginada (valor) na ambivalência dos devaneios e dos pensamentos, o filósofo destaca que narrar é “saber atingir os limites da credulidade”, ou seja, para traçar as fronteiras da credulidade há que ter “a vontade de fazer acreditar” (BACHELARD, 1990a, p. 101).

Por isso, para Rodari (1982, p. 139), nas crianças é a realidade que ensina e não a fantasia: a imaginação emerge do encontro com a materialidade do real, ou seja, em situação, em presença que exige aprender o esforço lúdico de insistir diante das resistências impostas ao manuseio das crianças. Nesse processo cultural de aprender a participar no mundo, as crianças acrescentam suas experiências languageiras 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 estabeleceu vínculos e relações com a realidade. Bachelard aponta ao longo de sua obra voltada para a imaginação criadora que esta aprendizagem é o esforço da infância.

### ***Fingere com o barro: potência de transformar e ser transformado***

O mundo depende de artefatos humanos para tornar-se mundo. O humano depende de suas ficções e seus artificios para tornar-se *do* mundo. Mundo para Arendt (2014), não é a Terra ou a natureza, como espaço limitado para o movimento humano e condição da vida, antes

tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois como todo espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si (ARENDR, 2014, p. 64).

Neste movimento vital de participar da produção do mundo ao produzir visibilidades na esfera comum da vida pública, o humano apreende e comunica sentidos pelos quais transcende em direção a outros modos de agir, em direção ao outro, em direção a outros modos de imaginar e perceber.

O mundo pode ser abordado e interpretado de muitos modos. Pode ser renomeado, recontado, redesenhado, recantado, repintado ...re-arranjado. Modelado pelo gesto que se narra, que elabora e anuncia estruturas inteligíveis. A ficção surge então como fonte de inteligibilidade da experiência coletiva. Bárcena e Mèlich (2000, p. 105-106) afirmam que somos portadores de histórias porque "necessitamos da ficção e da imaginação para buscar (e

encontrar) algum sentido para nossas vidas". As narrativas estão no coração das coisas, estão na própria condição humana. Narrar o mundo é atravessá-lo – transversá-lo – com nossas ficções para que possamos pensar e refazê-lo. Implica compreender com Rancière (2005, p. 58) que “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” e é apenas nessa referência produtora da ficção que a experiência humana, em sua dimensão temporal profunda, não cessa de ser refigurada. Mas Rancière também considera que

essa proposição deve ser distinguida de todo discurso – positivo ou negativo – segundo o qual tudo seria ‘narrativa’, com alternâncias entre ‘grandes’ e ‘pequenas’ narrativas. (...) Não se trata de dizer que tudo é ficção. (...) Não se trata pois de dizer que a ‘História’ é feita apenas das histórias que nós nos contamos, mas simplesmente que a ‘razão das histórias’ e as capacidades de agir como agentes históricos andam juntas. A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer (RANCIÈRE, 2005, p. 58-59).

O humano, ao criar artificios no mundo, fazendo aparecer algo ao olhar público, produz sentidos para sua existência ao rearranjar signos e imagens e assim incorporar algo não percebido antes, outra forma, outro sentido, projetando outras possibilidades de estar no mundo. Em Arendt (2014), para que o mundo seja nosso lar, necessitamos da capacidade do *homo faber*, dos fazeres do artista, dos poetas, dos escritores e construtores, pois necessitamos dar sentido à existência com a fabricação dos artificios, para que o mundo realmente torne-se morada confiável.

Na reificação, pelo encontro entre devaneio operante e materialidades, no exercício de fazer e criar artificios, podemos aprender a pensar de outra maneira, reconhecendo um outro em nós mesmos. Talvez esta seja a força de agir da humanidade: transcender e ultrapassar a realidade, poder pensar de outros modos a existência e a convivência no mundo comum, poder imaginar outro mundo e *entregar* aos novos que chegam *algo que o mundo possa ser admirado e fabulado* pela possibilidade de ser renovado.

Para redescobrir a linguagem das fábulas, é necessário participar do existencialismo do fabuloso, tornar-se corpo e alma de um ser admirativo, substituir diante do mundo a percepção pela admiração. Admirar para receber os valores daquilo que se percebe (BACHELARD, 2009, p.113).

Acompanhar o outro na admiração pelo mundo é fazer mundo junto, compartilhar e fabular valores daquilo que é possível perceber no comum. Deste modo, a ação educativa na creche pode ser redimensionada pela intencionalidade de considerar no cotidiano com os bebês e crianças pequenas a relevância dos artificios narrativos. Para sustentar tal concepção

em relação à educação e à narração, destacamos com Bárcena e Mélich (2000) que sem a ficção ou imaginação criadora a ação educativa não teria sentido porque não há ação sem narração que configura o tempo humano. A narração é ação humana em seu poder de tornar presente, de poder reificar como condição de possibilidade de saber das coisas, de um saber que pode fazer aparecer, presentificar as coisas do mundo.

Ao brincar com o barro e sentir a respiração do mundo no encontro entre corpo, terra e água, “o barro toma a forma que você quiser, você nem sabe estar fazendo apenas o que o barro quer” (LEMINSKI, 1983, p.90). Talvez, por não saber o que o barro quer é preciso jogar, brincar, fingir. Ficção etimologicamente tem origem no termo latino *finigo*<sup>7</sup> que significa figurar, formatar, modelar o barro com as mãos. Ficção é fingere e fingere é fazer. Neste movimento de circularidade entre corpo e barro emerge o humano movimento de se tornar operador fabuloso da e na linguagem.

A experiência lúdica da linguagem se alicerça tanto no prazer quanto no desafio da abertura ao jogo de significar e produzir sentidos com outros em uma temporalidade na qual a surpresa e o inesperado possam acontecer e tecer realidades. Experiência, para Larrosa (2008, p. 186), diz respeito ao modo de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de realidade adquire validade, força, presença, intensidade e brilho pela vitalidade do real que nos acontece no encontro com práticas e discursos que nos comovem, nos arrebatam, nos transformam e, por isso, diz respeito à historicidade de nossas interações no e com mundo. O que caracteriza a ludicidade não é o jogador, mas a experiência “da tensão, da alegria e do divertimento” (HUIZINGA, 1999, p. 5) do próprio jogo. “No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 1999, p. 4).

Para estar e participar do mundo é necessário *fazer* coisas, e não apenas pensar ou desejar, e “*fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer*” (WINNICOTT, 1975, p. 63). No divertimento, entre a alegria com a potência de movimentos do corpo e o prazer com a plasticidade do mundo, pulsa a tensão de refazer, rearranjar .... pulsa o convite a fazer de novo. A cada novo arranjo as crianças começam “mais uma vez”, realizando aquilo que especifica a brincadeira: o fazer sempre de novo. É jogando e brincando que as crianças exploram o poder criador-inventivo de exercer/exercitar a ação autônoma de repetir e reiniciar movimentos no mundo. Aqui, a repetição é o cerne da brincadeira: a criança recria a

---

<sup>7</sup> *Fingere* vem do verbo latino *finigo* [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).

experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. O que caracteriza a ação lúdica é menos o que a criança possa buscar do que *o modo* como brinca, ou seja, o importante não é *o que* imagina mas *como* imagina.

Nessa compreensão, o sentido da ação educativa não é posta em determinação fragmentada e linear, mas em produção linguageira que se faz juntos. Pela imaginação criadora o corpo se instala no mundo ao transfigurar e ultrapassar o visível do real, criando e recriando sentidos no coletivo. Importa, aqui, é como a criança formula sentidos ao mundo que habita. Não basta explorar, manipular, falar *sobre*, há que refazer, recontar, rearranjar os próprios gestos. Os movimentos do corpo sobre o barro, na repetição, inventam-se, recomeçam, retomam, reinventam, complexificam atualizações que vão engendrando movimentos transfigurativos nos quais as coisas do mundo vão tornando-se para nós no instante que suas configurações ecoam sentidos em nós.

### **Brincar com barro: brinquedo de profundidade**

Cada criança que chega ao mundo é convocada a enfrentar o complexo – tão tenso quanto divertido – desafio de nomeá-lo e significá-lo e, para tanto, precisa realizar um grande esforço: precisa aprender com outros a imaginar e decifrar sentidos para tornar inteligível a coexistência mundana. As infâncias, qualquer infância, dizem respeito ao movimento de conquista do poder de inaugurar sentidos ao que não tem ainda. Ou seja, ao poder inventivo de aprender a singularidade de estar em linguagem no coletivo. Ao serem acolhidos pelo mundo, os bebês e as crianças pequenas expõem um excesso de humanidade pela potencialidade de terem que aprender a coexistir. Por isso, a intensidade da experiência da *primeira vez*: caminhar, falar, cair, cheirar uma flor, tocar a terra, ver formigas, sentir o vento, escutar a chuva, pisar na terra.

A tensão – a alegria e o divertimento – do jogo e da brincadeira que se constitui na mundanidade dos fazeres com o barro, matéria que por excelência afasta o *vício da* ocularidade, favorece o encontro com “brinquedos de profundidade” (BACHELARD, 1990<sup>a</sup>, p. 8) devaneios em direção à intimidade “do tato imaginante que dá vida às qualidades adormecidas das coisas” (BACHELARD, 2013, p. 21). A massa que se modela promove o devaneio dos dedos, devaneios que sentem o barro e se manifestam pela mão modeladora em vontade de formar, informar e transformar a materialidade. O barro, por ser uma massa que resiste e conquista, que integra e desintegra, permite compreender como os dedos dançam com a maciez da massa, “como se tornam dedos, consciência de dedos infinitos e livres! Não nos espantemos então se vemos agora os dedos imaginarem, se sentimos a mão criar suas

próprias imagens” (BACHELARD, 2013, p. 66). A mão, nos devaneios ativos da vontade, alternadamente sonha e pensa.

A mão desperta a matéria e um pensamento imagético emerge do esforço do corpo sobre a resistência do mundo, emerge da corporeidade vivida no instante mesmo do encontro do gesto com a terra, o qual provoca devaneios tensos, íntimos e de admiração. São nos fazeres com o barro que podemos admirar a potência da imaginação como esforço do corpo na produção de sentidos que nos instalam no mundo. A criança, ao manipular e modelar o barro, aprende a potência de fazer aparecer algo que significa sua existência mundana ao enfrentar o desafio de modificar o barro para transformá-lo em sentido. Na provocação do barro que convoca a mão a amassar, a criança transforma o barro e é por ele desafiada a se transformar.

Por isso, para Bachelard (1990a), não é qualquer brinquedo que dinamiza a curiosidade da criança, mas aqueles ligados à terra, à água e ao barro. Aquele que surpreende a criança numa curiosidade agressiva e investigadora em relação ao que há para além do que pode ver, que satisfaça seu interesse profundo de olhar para dentro das coisas. Para o filósofo, a intimidade do encontro entre mãos e barro faz a criança mergulhar na vitalidade do mundo pela “curiosidade de arrombamento” de uma imaginação inventiva que tateia o oculto contido no interior da matéria.

Arendt (2014), permite compreender este desejo tenso e curioso de arrombamento ao destacar que no processo de fabricação de um objeto este assume permanência mundana pela reificação. Cada coisa, cada objeto ou obra, produzida por mãos humanas pode ser destruída pelas próprias mãos. A destruição, em Arendt (2014), está relacionada à força humana, à violência do poder criador e transformador do *homo faber*. Por ser criador de artificios, destrói a natureza para criar ferramentas, utensílios para construir um mundo não apenas de utilidade, mas de significado “que deve ser permanente e nada perder de seu caráter, quer ele seja alcançado ou, antes, encontrado pelo homem, quer o homem fracasse e o perca” (ARENDR, 2014, p.192). Assim, o *homo faber* arca com seus atos, pois pode criar e pode destruir se quiser, “é livre para produzir, e também a sós, diante da obra de suas mãos, é livre para destruir” (ARENDR, 2014, p.179). A experiência de destruir é da força humana que deseja recriar para refazer de outros modos. A criança nos fazeres com o barro faz, desfaz e faz novamente. Os fazeres das crianças pequenas são simultaneamente tensos e curiosos pelo desejo de reificar, de fazer aparecer algo que não sabe como pode aparecer.

A criança pequena no encontro com a mágica plasticidade do barro, a qual permite ao barro conservar a forma que lhe é dada, no *exercício de estar sendo criança* em seus

devaneios com a materialidade da terra, aprende a imaginar no ato mesmo de aprender a começar-se no mundo comum já começado. Nele, participam como novos e solicitam dos adultos serem acolhidos, aconchegados. A imaginação criadora, por dizer respeito à íntima relação entre corpo, mundo e linguagem, demanda à docência na creche a consideração pedagógica pelos fazeres com as materialidades terrestres, num vigor do agir que considera o tempo de admiração e compartilha uma alegria de pertencer ao mundo, uma confiança no mundo humano. Benefícios que vão além da história, permanecem como valor.

A interlocução entre as fenomenologias de Bachelard e Arendt permite ao pensamento pedagógico assumir as contingências da coexistência. Na convivência mundana somos condicionados (ARENDR, 2014), pois tudo o que toca a vida humana, tudo que o humano produz ou estabelece relação, torna-se imediatamente condição de sua existência e da objetividade do mundo, já que

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

Em Arendt (2014), a existência ou condição humana não é o mesmo que natureza humana. Se a condição humana diz respeito ao modo de vida que o humano confere a si mesmo para co-existir e sobreviver, simultaneamente condições produzidas pelas atividades humanas que condicionam a existência de seus produtores, nada autoriza a presumir que o humano tenha uma natureza ou essência “natural”. Caso houvesse, somente um deus poderia conhecê-la, pois seria o único que poderia definir um “quem” como se fosse um “quê”. Arendt (2014) desconfia de qualquer tentativa de definir a natureza humana por conduzir inevitavelmente a uma ideia de “sobre-humanidade”, identificada com o divino. Por outro lado, também as condições da existência humana, a historicidade de nossa presença e encontros no mundo, “jamais podem ‘explicar’ o que somos ou responder à pergunta sobre quem somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto” (ARENDR, 2014, p. 14).

Assumir as contingências e a imprevisibilidade<sup>8</sup> da co-existência demanda outra concepção de bebê e de criança pequena, outro modo de concebê-los aquém e além do déficit individual em relação ao individual adulto. Demanda uma docência que possa refletir como

---

<sup>8</sup> “O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo” (ARENDR, 2014, p. 220).

favorecer situações e acontecimentos de estar sendo com o mundo. Não viemos ao mundo para morrer e sim para começar algo novo e assim produzir sentido para nossa permanência no mundo.

Bachelard (1990a), ao trazer questões eminentes da vontade, das forças dinâmicas do “embate corpo a corpo com a concretude do mundo”, ao falar da criança, da intimidade, do brinquedo de profundidade e das materialidades, permite ao pensamento pedagógico compreender que a imaginação criadora é capaz de nos fazer engendrar aquilo que podemos ver porque nos faz crer no que vê, inventa uma visão que engendra e configura sentidos pela linguagem. Implica afirmar que são das ficções e fabulações que podemos atualizar valorações no mundo, pois a imaginação não desenvolve imagens aleatórias mas convoca o pensamento à decifrá-las em outra linguagem. Por outro lado, implica negar uma concepção de realidade dada e fixa a ser consumida para concebê-la como dimensão temporal do viver a ser coproduzida através dos muitos modos de ficcionar, ou seja, através do encontro transfigurativo entre corpo, mundo e linguagem.

A imaginação vincula-se à potência produtiva e reificadora da linguagem, a qual faz o corpo aprender a lançar-se e expor-se em movimento no e com o mundo, pois diz respeito a nele estar em ato e não “sobre” ele imaginar ideias. Tal compreensão nega a tendência pedagógica de primeiro ensinar a ver e ouvir o já visto e sentido por outros. Um real desencantado – ou decantado – em processos de ensino reduzidos à reapresentação de um mundo já conhecido, petrificado em verdades perceptivas, cristalizado em alguns saberes, resistente ao inusitado, à surpresa do inesperado que emerge do fluxo da coexistência.

A complexidade de aprender a estabelecer relações na convivência e valorar o vivido ao “aprender a vincular o lúdico com a lucidez” (BÁRCENA, 2004, p. 122) parece ser a grande lição da infância. Lição que supõe disponibilidade para conceber a Educação Infantil como tempo e lugar de aprender a encantar-se com o ato lúdico de estar em linguagem, como espaço formativo de temporalização de um corpo que tem que aprender a alternadamente pensar e sonhar, idear e devanear.

A tarefa educacional hoje seria pensar a inextricável interação entre linguagem e mundo. Tarefa difícil porque implica mudar hábitos de pensamento. O modo como produzimos linguagem, como sentimos, narramos e reificamos sentidos no mundo produzem modos de conviver, produzem mundos que nos condicionam. Aqui, o desafio pedagógico está em sustentar que cabe aos adultos docentes a tarefa de aprenderem a imaginar para poderem provocar e desafiar a potência lúdica de sonhar e pensar das crianças, pois são os adultos que têm que imaginarem e desafiar sua potência sensível e inteligível para que as crianças, com

eles, aprendam a complexificar as suas. Ou seja, a responsabilidade da mediação docente com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil não está em oferecer informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas realizar a experiência intransferível de apropriar-se de uma relação com o mundo e essa relação é inseparável de uma relação com a linguagem. Eis o desafio ... confiar nas crianças pequenas. Um desafio eminentemente pedagógico.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Ideia da prosa**. Tradução, prefácio e notas de João Barrento. Lisboa: Cotovia, 1999.

AGAMBEN, Giorgio. **La potencia del pensamiento**. Ensayos y conferencias. Traducción de Flavia Costa y Edgardo Castro. Barcelona: Editorial Anagrama, 2008.

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

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaios sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990b.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

BÁRCENA, Fernando. Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. **Professorado** Revista de curriculum y formación del profesorado. [On-line] 2010, vol. 14, nº 3 (Sin mes), Disponível em <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART2.pdf>> Acesso em 11 out. 2014.

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

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

DUBORGEL, Bruno. L'éveil de l'être aux croisées du connaître. In: **Revue française de pédagogie**. Volume 31, Nº1, 1975. p. 83-95. Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1975\\_num\\_31\\_1\\_1590](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1975_num_31_1_1590)> Acesso em: 10 abr. 2016.

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

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 185-193.

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

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

NAKANO, Katsuko. **Terra, fogo, homem**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO/Ed. 34, 2005.

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

SENNET, Richard. **Artesanía, tecnologia y nuevas formas de trabajo**. Buenos Aires: Katz Editores; Barcelona: Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona, 2013.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.