

DESAFIOS À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA EXPERIÊNCIA LÚDICA DE COMEÇAR-SE EM LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEDAGOGICAL FORMATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ITS CHALLENGES CONCERNING THE LUDIC EXPERIENCE OF BEGINNING IN LANGUAGE

Sandra Regina Simonis Richter **1**
Simone Berle **2**
Marcia Vilma Murillo **3**

Resumo: Para afirmar a ação educativa na Educação Infantil como ação pedagógica de acompanhar a singular inserção linguageira dos novos que chegam na pluralidade da coexistência mundana o artigo aproxima estudos filosóficos e pensamento pedagógico voltados para o movimento vital de tornar-se operador fabuloso da e na linguagem. As concepções de natalidade e mundanidade em Arendt, de experiência de linguagem em Gadamer e Larrosa e de ludicidade em Huizinga e Fink permitem circundar questões em torno da experiência lúdica de começar-se em linguagem. O lúdico emerge da tensão em realizar escolhas e tomar decisões. Dessa tensão entre corpo e mundo, a alegria surge da expansão nos modos de pensar e agir. Os sentidos filosófico e pedagógico desse movimento se encontram na condição mundana dos novos terem que aprender com os adultos a tornar o mundo inteligível. Essa condição, na experiência vital de começar-se em linguagem, é lúdica.

Palavras-chave: Dimensão lúdica. Natalidade. Mundo. Experiência de Linguagem. Educação Infantil.

Abstract: In order to firmly establish Childhood Education's educational action as a pedagogical action of following the linguistic insertion of newcomers that arrive to the mundane and plural coexistence, this paper seeks to bring together philosophical studies and pedagogical thinking directed to the vital movement of becoming a fabulous operator of and in language. Arendt's conception of natality and worldlessness, Gadamer and Larrosa's language experience, and Huizinga and Fink's ludicity allows to draw questions on ludic experience of initiation in language. The ludic emerge from the tension of making choices and decisions. From this tension between body and world, the joy emerges from the expansion of modes of being and acting. Philosophical and pedagogical senses of this movement meet in the mundane condition of newcomers that have to learn with adults to make the world intelligible. This condition, in the vital experience of beginning in language, it's ludic.

Keywords: Ludic dimension; Natality; World; Language experience; early childhood education.

Doutora em educação, Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8984188058707610>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7902-5918> E-mail: srichter@unisc.br **1**

Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação, Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense – Coluni/UFF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2668787142729526>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7983-8612>. E-mail: simone_berle@yahoo.com.br **2**

Pedagoga, Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Professora da Educação Básica na Escola Educar-se. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7539666063259166>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6437-9724>. E-mail: marciamurillo@gmail.com **3**

Introdução

Este texto sintetiza inquietações que emergem de nossos estudos e pesquisas como integrantes do grupo *Estudos Poéticos: Educação e Linguagem* e de nossa convivência docente com crianças pequenas em espaços coletivos de educação. Ao longo de mais de 15 anos nos reunimos no grupo de pesquisa em torno de temáticas que aproximam educação das infâncias e dimensão poética da linguagem nas quais, a partir de uma abordagem filosófica, constituímos reflexões que problematizam a cristalização de conceitos como linguagem, imaginação, lúdico, poético, ficcional, fabulação, imitação e narrativa para interrogar ações educativas com bebês e crianças. As pesquisas por nós realizadas foram nos mostrando que quanto mais adentramos na relação entre educação e infâncias mais a escola se mostra como prática de vida coletiva compartilhada. A constatação foi nos aproximando cada vez mais da interrogação pela formação de professores. Não se tratava apenas de pensar como as crianças aprendem, mas como nós, adultos, as acolhemos neste mundo, como constituímos tempos e espaços educativos e nos preparamos para recebê-las em instituições educacionais. Desse percurso, no qual temos compartilhado teorias e práticas pedagógicas com bebês até adolescentes, em escolas e em ateliês, uma questão sempre torna a nos inquietar: o que fazem as crianças? Quando interrogamos as ações dos bebês e das crianças pequenas no cotidiano da creche e da pré-escola a resposta sempre chega na ação de brincar. Se a ação lúdica de brincar e jogar¹, como reiteradas ações de imitar e fabular no e com o mundo, está no centro das ações cotidianas na Educação Infantil, do mesmo modo ou mesma importância torna-se a atenção para com a dimensão lúdica da experiência de linguagem na formação docente.

Nesse sentido, aproximamos nossas pesquisas em torno da relação entre imaginação poética e educação das infâncias para abordarmos a experiência lúdica de começar-se em linguagem de bebês e crianças pequenas como um dos grandes desafios na formação pedagógica dos docentes da Educação Infantil. Um desafio educacional que aponta o compromisso geracional e a responsabilidade compartilhada com as famílias pelo mundo que apresentam aos novos que chegam (ARENDR, 2003; 2014). São nos encontros cotidianos com bebês e crianças pequenas, no tempo e no espaço da creche e da pré-escola, que os adultos se deparam com a imprevisível tarefa educacional de coexistir na singular pluralidade do mesmo mundo (NANCY, 2006).

O desafio ao pensamento pedagógico posto pela temática da experiência de linguagem na primeira etapa da Educação Básica, como fenômeno que emerge da convivência mundana entre adultos, bebês e crianças pequenas, está em apreender um tema impossível de ser paralisado em análises definitivas, pois diz respeito à vida e esta é irreduzível a conceitos e categorizações. O tema é tão instigante quanto enigmático e constitui um dos mais inflamados na pesquisa educacional pela histórica vulnerabilidade aos conflitos e contradições em qualquer abordagem teórico-metodológica. Porém, apesar do fenômeno da linguagem constituir uma questão filosófica das mais obscuras, pois o enigma de sua experiência se consuma na e pela linguagem, é por existirmos de modo inextricável no mundo, por nele estarmos e por ele sermos afetados por acontecimentos que nele nos situam e nos orientam, temos algo a narrar, podemos trazer a experiência para a linguagem.

Nesse artigo damos continuidade a um percurso de estudos filosóficos no campo da educação das infâncias realizados em torno da relação entre dimensão lúdica da linguagem e pensamento pedagógico voltado para o enigma dos começos linguageiros como movimento vital de tornar-se operador fabuloso *da* e *na* linguagem. Aproximação traçada pela interlocução entre filosofia, dimensão poética das artes e pedagogia para expor a vitalidade lúdica da experiência de linguagem como o elo que as reúne. Tal compreensão assume, com Gadamer (2005), que o fenômeno da linguagem não é meio ou instrumento de entendimento de nós ou de mundo, mas condição existencial absoluta para que tenhamos mundo. Essa condição vital supõe, antes de interpretar e analisar o que e como bebês e crianças pequenas fazem o que

¹ Os termos brincar e jogar são conceitos complexos e ambíguos, pois ao mesmo tempo implicam repetição, criação e invenção, e aqui não é imperativo diferenciá-los, pois o objetivo é exatamente destacar essa ambivalência. Para Grigorowitschs (2010, nota p. 231), as crianças “jogam” e “brincam” ao mesmo tempo, transitando entre esses dois possíveis polos conceituais, e por essa razão não é possível afirmar a existência dessas ações de forma dicotômica.

fazem para significar a sua coexistência no mundo comum, interrogar e pensar como adultos docentes imaginam e planejam, organizam e compreendem a ação pedagógica de acompanhá-los em suas primeiras experiências mundanas.

A aproximação entre filosofia, artes e pedagogia não supõe a intenção de elucidar o problema educacional posto pela experiência de começar-se em linguagem, mas a partir dessa relação constituir modos de pensar, pesquisar e narrar o *com-vivido* com bebês e crianças na Educação Infantil. O interesse educacional é interrogar o gesto pedagógico de educar a partir do encontro com a filosofia como experiência de pensamento pautada na coexistência linguageira (MERLEAU-PONTY, 1991) com outros no mundo, ou seja, na exposição ao em-comum (NANCY, 2016).

Nossos percursos de estudos e pesquisas, aliados à docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como ações de formação inicial e continuada de professores no curso de Pedagogia, permitem partir da compreensão que essa exposição/inserção e apropriação do mundo comum emerge das interações linguageiras como um saber fazer do corpo – uma sabedoria encarnada – constituído pela singularidade do agir plural no mundo (NANCY, 2006). Tal compreensão encontra resistência na pesquisa educacional – e no pensamento pedagógico – pois diz respeito à interdição da ação reificadora do corpo operante no mundo (DUBORGEL, 1975). A interdição é histórica e remete a obstáculos pedagógicos² constatados em pesquisas anteriores [A SEREM CITADAS APÓS AVALIAÇÃO DE PARES] e acentuada, nos últimos anos, por políticas educacionais voltadas para a standardização dos currículos e da formação de professores.

A opção pela interlocução com a filosofia emerge do interesse em sustentar um pensamento pedagógico valorado tanto pela razão quanto pela imaginação. Supõe perseguir argumentos que permitam ultrapassar não apenas a clássica cisão entre corpo e mundo, entre imaginação e razão (leia-se corpo e mente), mas também enfrentar obstáculos pedagógicos dados pela simplificação escolar nas concepções de jogar e de brincar como ações desvinculadas do corpo linguageiro em movimento no mundo, como tempo inútil entre atividades sérias, como lugar de uma fantasia irrestrita sustentada na idealização de uma criança “naturalmente” criadora e imaginativa. Assim, esta escrita persegue modos de abordar a interação entre adultos, bebês e crianças pequenas na Educação Infantil que permitam sustentar resistências pedagógicas às experiências de linguagem simplificadas porque, de um modo ou de outro, compreende que uma linguagem simplificada não é o mesmo que uma linguagem simples.

Nessa compreensão, nosso objetivo é afirmar a relevância educacional de considerar na formação pedagógica da docência com bebês e crianças pequenas o compromisso e a responsabilidade de acompanhar a singular inserção linguageira dos novos que chegam na pluralidade da coexistência mundana. O grande obstáculo pedagógico está na generalizada desconsideração em promover experiências lúdicas – *brincantes* – *com* e *na* linguagem (RICHTER, 2016) dada pela histórica desconsideração à potência linguageira do corpo em movimento *no* e *com* o mundo. Aqui, o prazer lúdico que integra sensível e inteligível é esquecido em detrimento de objetivos analíticos orientados pelos imperativos da produtividade que fazem da ação educativa meio instrumental para alcançar prévios resultados.

A premissa orientadora de nossa interlocução em torno do enigma do movimento de tornar-se operador fabuloso *da* e *na* linguagem está em considerar que a experiência lúdica se alicerça tanto no prazer quanto no desafio da abertura ao jogo de produzir sentidos³ para sig-

2 A concepção de “obstáculo pedagógico”, a partir do pensamento educacional de Bachelard (1996, p. 23), não diz respeito à “ignorância”, ou a um “não saber” que bastaria acessar ou recuperar, mas a um conhecimento positivo (seguro e indiscutível como crença ou fé pedagógica) que aponta sempre para modos de pensar, no caso para um pensamento pedagógico historicamente incrustado ou “conhecimento comum”. Nesse sentido, a ideia de obstáculo pedagógico aponta para duas dificuldades particulares: no professor e no aluno, pois torna-se “normal”, isto é, ao mesmo tempo banal, necessário e epistemologicamente detectável. As correspondências históricas estão nos signos, ou seja, nos gestos, nos instrumentos didáticos, nas palavras ou nos termos pedagógicos. Assim, para Bachelard, um obstáculo pedagógico é detectável apenas pelos erros duráveis, resistentes e recorrentes que produzem limitações ou estranhamentos. Porém, o conhecimento comum “tem sempre mais respostas que questões. Ele tem resposta para tudo” (BACHELARD, 1966, p. 107).

3 Sentidos referem metamorfoses como abertura aos sentidos por fazer (NANCY, 2003). Aqui, o termo sentido é abarcado, com Nancy (2003, p.65), como “apresentação ou como vinda à presença”, ou seja, “simplesmente,

nificar o vivido com outros em uma temporalidade na qual a surpresa e o inesperado possam acontecer e tecer realidades. Tal premissa é sustentada pela compreensão de experiência em Hans-Georg Gadamer (2005) e Jorge Larrosa (2008) e de ludicidade em Johan Huizinga (1999) e Eugen Fink (1966). Compartilhamos com Larrosa (2008, p. 186) que a ideia de experiência 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 e nos transformam. Implica considerar, com Gadamer (2005, p. 465), que “experiência contém sempre a referência a novas experiências” e, por isso, diz respeito à historicidade de nossas interações *no* e *com* o mundo. A ludicidade surge como característica tanto do estado de inquietação quanto do estado de curiosidade que definem a humana necessidade de jogar com sentidos e que está na raiz de todo processo sensível e intelectual de imaginar, perceber e compartilhar o vivido. Aqui, 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.

Pedagogia: ceder espaço ou assumir espaços?

O grande desafio da docência com bebês e crianças pequenas está em compreender que a ação de educar acontece nos encontros e desencontros entre gerações e estes dizem respeito à diferença temporal nos modos de sentir e de ler o mundo – dos adultos que nele já estão e dos novos que nele chegam – mediada pela consequente relação de alteridade entre suas experiências de linguagem. Tal desafio implica acolher, com Hannah Arendt (2003; 2014), que é o mundo – a experiência da mundanidade e a de sua durabilidade no tempo – a condição de possibilidade de toda ação educativa. Em outras palavras, educar não implica alcançar às novas gerações apenas a experiência cultural constituída ao longo de um percurso histórico, mas também alcançar experiências linguageiras que permitam promover a renovação do mundo pela transformação do já conhecido.

Essa responsabilidade educacional chama atenção para o cuidado pedagógico em não cristalizar visões *sobre* um mundo previamente conhecido pelos adultos, mas intencionalmente apresentar condições que permitam aos novos realizar a experiência intransferível de apropriarem-se de uma relação com o mundo comum e essa relação é inseparável de uma relação com a linguagem.

Para tanto, reafirmamos a pedagogia em sua especificidade prático-teórica da ação educativa, ou seja, como “reunião mútua e dialógica da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, (...). O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação” (HOUSSAYE et al., 2004, p. 10). Nesse movimento, que supõe errância, tentativas e fracassos, a pedagogia é compreendida, antes de campo disciplinar ou objeto de saber, como desafio de aproximar o que se faz com o que se diz. Como ação de quem coloca o fazer como fonte do dizer, que coloca em circularidade o que faz e o que diz. Nesse desafio educacional, também ensaiam e tateiam, pois estão situados e comprometidos com sua época e, como portadores e testemunhas de seu tempo, criam, inventam e renovam a pedagogia (HOUSSAYE et al., 2004).

Nessa compreensão, a Pedagogia ultrapassa a redutora concepção de vinculá-la apenas à ação escolar de ensinar crianças para assumir “um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Como diretriz, investiga e pensa a ação educativa a partir das próprias ações práticas e formula princípios voltados para o estudo sistemático do ato educativo como conjunto de processos que intervêm ativamente nas relações e interações na convivência mundana. Aqui, Libâneo (2001, p. 8) destaca a “pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados”. Como mediação cultural a Pedagogia expressa interesses e conflitos implicados em objetivos

não há procedência do sentido: ele se apresenta” (NANCY, 2003, p. 66). Se a significação implica um sentido identificado, o sentido, talvez, “não resida mais que na vinda de uma significação possível” (NANCY, 2003, p. 11).

éticos, estéticos e políticos. A ação educativa torna-se

uma *experiência de sentido*, e se situa na mesma ordem que o discurso estético e, em geral, do artístico, em sua mais ampla acepção. Pode-se dizer que a investigação pedagógica segue um modelo diferente ao de outras ciências, ao centrar-se na compreensão de significados das experiências e expressão humanas através da descrição e da interpretação (BÁRCENA, 2004, p. 92).

Se aproximamos a afirmação da ação educativa como uma “experiência de sentido” da concepção de Alfredo Bosi (1987, p. 38) de que “cultura é vida pensada”, é processo, é participação, é ato-no-tempo (BOSI, 1987, p. 52), podemos considerar o ato educativo como produção de vida na convivência, como produção de existência a ser empreendida de modo compartilhado, como ação conjunta no tempo. Nesse sentido, torna-se difícil restringir a ação educativa na Educação Infantil ao âmbito das práticas escolares e o trabalho do pedagogo ao trabalho docente (LIBÂNEO, 2001). Submeter o pensamento pedagógico apenas à preparação metodológica de professores é desconsiderar que práticas pedagógicas acontecem e operam a partir do fecundo diálogo entre intencionalidades e ações. Mas antes, é desconsiderar o compromisso geracional e a tarefa cultural de uma docência que, para se efetivar, exige uma intencionalidade estética e ética vinculada a uma política que assume as possibilidades da ação pedagógica como tempo e espaço de contradições e resistências.

Prestar atenção à questão existencial da experiência de linguagem como experiência de mundo na Educação Infantil é assumir que a opção de assim denominar a primeira etapa da Educação Básica é uma opção estética, ética e política que sublinha

uma diferença com relação à ideia de ensino constante nas demais etapas, marcando a opção por uma dimensão educativa integral, que evidencia a necessidade de considerar os bebês e as crianças pequenas como um todo na intencionalidade pedagógica de atender às suas especificidades e de promover sua inserção na esfera pública³. Tal contraposição também tem um sentido político, que é pensar a educação dos bebês e crianças pequenas com diferentes possibilidades que evidenciam sua agência, no sentido de potência nos seus processos de aprendizagem e participação, tanto nas instituições criadas para eles, quanto na convivência em um mundo comum (BARBOSA et al, 2015, p. 98).

Assinalar a distinção entre “Educação” e “Ensino” em relação às demais etapas da Educação Básica é uma opção política que busca contemplar a integralidade do projeto pedagógico e a integralidade das relações da escola no tempo e nos espaços que se efetiva na compreensão de experiência educativa como encontro intersubjetivo implicado com o mundo comum. Se consideramos, com Arendt (2014; 2017), a política como ação no mundo, a qual diz respeito à realização de coisas em comum, as opções e ações educacionais são invariavelmente relativas à pluralidade da convivência humana como emergência do “caos absoluto das diferenças” (ARENDRT, 2017, p. 21). Para Arendt (2014, p. 10), “a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá”. A pluralidade implica linguajar por exigir significação e compreensão. Ações fundantes da coexistência que emergem dos distintos modos de estar em dimensões da linguagem no encontro entre humanos em que estes aparecem ante os demais e confirmam o fato biológico de seu nascimento. Por ser encontro, a chegada dos novos ao mundo diz respeito à alteridade entre gerações, à necessidade de transmitir, antes de qualquer outra coisa, a linguagem que amalgama a experiência de habitar o mundo comum.

Ao assumirmos, com Marjorie Garbus (2013), que a ideia de mundo comum não define uma totalidade, antes nos inscreve na continuidade do inacabamento do nosso devir e faz dela nossa situação, que o mundo não é a magnitude incomparável de uma soma mas a grandeza

ou o valor de sua continuidade, também assumimos com Paulo Freire (1996, p. 163) que o fenômeno educativo diz respeito “a lidar com gente” – a conviver com a vitalidade de conversar e enfrentar circunstâncias e contingências que emergem de relações e interações que implicam vidas vividas.

Nessa compreensão, educar diz respeito à coexistência no mundo comum, à leitura que dele fazemos, ao fluxo de viver, de interpretar e de significar a convivência, à ambivalência das transmissões e renovações entre gerações. Implica compreender, com Arendt (2003, p. 223), que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” e, nessa condição, a criança por ser recém-chegada e em estado inacabado de devir, apresenta à docência o duplo aspecto de ser nova em um mundo estranho e de ter que realizar seu processo singular de inserção na pluralidade do mundo. Esse duplo aspecto “corresponde a um duplo relacionamento: de um lado com o mundo, de outro com a vida” (ARENDRT, 2003, p. 235).

Nessa compreensão, a ação de educar bebês e crianças pequenas em espaços de vida coletiva exige respeito à experiência dos começos languageiros e demanda considerar, não apenas na Educação Infantil, que a ação pedagógica consiste em gerar condições que desafiem e provoquem experiências de pensamento que permitam tecer percursos existenciais singulares na pluralidade da coexistência no mundo comum. Desafiar e provocar a experiência de pensar das crianças é também provocar e desafiar a docência na Educação Infantil a pensar a experiência de compartilhar sentidos na ação educativa de juntos ensaiarem, explorarem e transformarem experiências languageiras em integração vital com o mundo que o torna familiar para nós como condição de habitá-lo e assumir nossa existência.

Para a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), o mundo não é nem representação, nem ponto de vista e nem espaço sociocultural contingente e relativo, não é aquilo que eu penso, “mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). “Há o mundo” e os sentidos que emergem do corpo expressivo – em movimento no e com o mundo – dizem respeito ao estar sendo no mundo em seu próprio surgimento.

Porém, na contramão dessa compreensão, as aceleradas mudanças nas políticas educacionais do país na última década configura ampla tendência voltada para o ensino instrumental na alfabetização e na competência matemática, forjando uma formação docente cada vez mais orientada pelo domínio técnico especializado, pois ditada pelo modelo econômico adotado pelo mercado global que prioriza investimentos nas áreas técnico-científicas em detrimento das áreas humanas e sociais (NUSSBAUM, 2010). Essa tendência não configura uma mudança isolada no país, mas se insere no panorama internacional.

A crescente tendência de instrumentalização do conhecimento em detrimento do exercício de mobilização do pensamento, ditada por resultados mensuráveis de uma formação docente cada vez mais especializada em determinadas habilidades e competências, isto é, ditada pelo acúmulo de informações ou “conteúdos”, esquece que desafiar o raciocínio (razão) não significa abandonar as provocações à fabulação (imaginação). Tanto as ciências quanto as artes, tanto a objetividade racional quanto a ambiguidade da imaginação poética, tanto o raciocínio quanto o devaneio exigem ler e interpretar sentidos. Ou seja, exigem linguagem. A busca pela inteligibilidade do vivido é a mesma: ler e interpretar para significar o que nele acontece é comum a todos desde o nascimento.

A busca pela inteligibilidade do vivido diz respeito à potência hermenêutica do pensamento em seu inevitável pertencimento à história e à linguagem. Para Gadamer (2005), é na e pela linguagem que se realiza a compreensão, pois compreender implica sempre interpretar. Nesse sentido, a potência interpretativa nas crianças pequenas, como historicidade dos seus começos languageiros, diz respeito à ludicidade das repetições de gestos pelo qual o corpo aprende a interpretar e participar do mundo comum.

O corpo sensível, na fenomenologia de Merleau-Ponty (1991; 1999), é fonte primeira dos sentidos que vamos constituindo com o mundo e imantando-o com nossas interpretações, produzindo sentidos encarnados a partir dos sentidos que o mundo oferece. E é ao mover-se que o corpo emerge aquém da linguagem; “na e pela sua impetuosidade, descobre sua existência no ardor muscular, quase sem fôlego, nos limites da fadiga” (SERRES, 2001, p. 324). Não temos um corpo, “somos corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278). O gesto, por emergir da ação de tocar e ser tocado pelo mundo, é movimento, é configuração e circulação de sentido.

Aqui, o gesto não é a reação nervosa a uma ação de estímulo, mas a intenção que faz de toda gestualidade a ação adequada a uma particular situação no mundo. Essa “dinâmica intencional” ou de intenções do corpo tendem a enlaçar os acontecimentos que o circundam às ações que estes solicitam e evidencia o pacto vital entre corpo e mundo como condição primeira de estarmos situados num mundo.

É nesse sentido existencial que, tanto para Huizinga (1999) quanto para Fink (1966), a dimensão lúdica é condição de acesso ao mundo, ou seja, o jogo humano é mundano (FINK, 1966, p. 216) por ser, nos termos de Huizinga (1999), mais antigo que a cultura. Ambas as afirmações constituem enunciações das mais profundas e densas em problemas filosóficos e ressonâncias educacionais. Se não podemos dizer que nada sabemos do mundo também reconhecemos que jamais o saberemos em seus mistérios. A coexistência no mundo comum diz respeito a nos movermos entre saberes e conhecimentos familiares e um labirinto tão confuso quanto desconhecido. O mundo é simultaneamente familiar e estranho. Estar no mundo embarça nossa existência com as distâncias incalculáveis e é, ao mesmo tempo, isto que temos de mais próximo e íntimo. Este paradoxo mundano mobiliza ações que exigem jogar com possibilidades e impossibilidades. E as crianças, desde o nascimento, “já enfrentam distinções que colocam ao pensamento uma problemática das mais difíceis” (FINK, 1966, p.65) quando cotidianamente enfrentam em seus jogos e brincadeiras as ambiguidades entre o real e o ficcional como modo linguageiro de compartilhar sentidos e significados – lúcidos e lúdicos – a partir do mundo que lhes é comum aos adultos.

A consideração pedagógica pela experiência de jogar e brincar emerge como potente condição para interrogar e abordar projetos pedagógicos voltados para a valorização do corpo vivo em movimento no mundo, corpo que sente, que não é corpo em si, mas corpo em situação. Ou seja, em sua coexistência mundana. O termo latino *ludus* - de *ludere* – equivale ao jogar e brincar em geral, e aquilo que o caracteriza, para Huizinga (1999, p. 43), “não é ‘fazer’ no sentido habitual”, pois

todo jogar é um ser-jogado. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador. Mesmo quando se trata de jogos em que se procura realizar tarefas que alguém impõe a si mesmo, o atrativo do jogo é o risco de saber se “vai”, se “conseguirá” e se “voltará a conseguir” (GADAMER, 2005, p. 160).

O sujeito do jogo não é o jogador, mas “a tensão, a alegria e o divertimento” (Huizinga, 1999, p. 5) que emerge da ação de jogar e ser jogado pelo próprio jogo. É o jogo que mantém o jogador em ação, que o enreda no jogo e que o mantém nele, ou seja, um jogo “se joga”. “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). Por isso, para Kohan (2007), o pensamento é “coisa” lúdica. Para o filósofo, os adultos têm o hábito de considerar que pensar exige muito esforço. Porém, as crianças, em geral, logo aceitam provocações e desafios ao pensamento para jogar com sentidos. Isso não significa que não o façam seriamente. Pelo contrário, sublinha Kohan (2007), o sério não se opõe ao lúdico, mas ao superficial e banal. As crianças conduzem o esforço e a seriedade de pensar brincando e divertindo-se muito.

Os bebês e as crianças pequenas, ao entrarem na Educação Básica, interrogam o pensamento pedagógico em suas crenças escolares ao mostrarem a compossibilidade de viver um corpo simultaneamente lúdico e lúcido, capaz de ao mesmo tempo estar no real e no ficcional. Essa insubordinação dos novos aos pressupostos de uma racionalidade hegemônica, a qual historicamente exclui a experiência de pensamento que emerge da relação lúdica entre corpo e mundo, inflama o debate pedagógico e solicita problematizar a tendência de alinhamento da Educação Infantil à forma escolar por colocarem no centro da atenção pedagógica as ações de brincar, imitar e fabular.

A relação lúdica entre real e ficcional, pelas implicações nos modos de ler e abarcar a existência *no* e *com* o mundo, coloca o pensamento pedagógico diante de problemas incon-

tornáveis pela lógica escolar. Diante da potência lúdica dos fazeres transformativos do corpo em movimento no mundo, a racionalidade instrumental que orienta a lógica escolar tem se mostrado ineficiente para enfrentá-los. A questão da ludicidade que emerge do encontro linguageiro entre corpo e mundo na experiência de começar-se em linguagem torna-se então não só digna de ser pensada como falta ser pensada.

A ludicidade supõe um determinado gesto linguageiro que se *ex-põe* e se mostra para além da comunicação ao nos oferecer uma analogia da existência: um risco aberto, sem objeto. O problema filosófico-político fundamental, aqui, não é o da liberdade enraizada no indivíduo, mas o da liberdade que emerge do viver juntos. A abertura à fabulação e ao ficcional promove um campo lúdico que autoriza efetivar gestos arriscados e contingentes a partir de relações e composições entre imagens, formas, cores, palavras, densidades, texturas, silêncios, manchas, traços, fragmentos que vão articulando saberes e fazeres, engendrando movimentos e narrativas. Campo lúdico que exige tanto dos adultos quanto das crianças interpretarem a imprevisibilidade que é viver – e pensar – juntos. A relevância pedagógica do corpo adulto está em acompanhar e acolher o esforço e a conquista de um corpo em transformação, desafiado a participar do mundo pela tomada de decisão de iniciar a ação gestual e material que faz aparecer algo no mundo cantando, desenhando, dançando, dramatizando, silenciando, falando, pintando, escrevendo. O encontro entre crianças pequenas e adultos então não configura distância ou separação entre duas subjetividades enraizadas em uma individualidade, mas experiência encarnada de linguagem que emerge das trocas e cruzamentos intermináveis na convivência (MERLEAU-PONTY, 1999).

As crianças, desde muito pequenas, em seu modo direto de interagir e interpretar o vivido no mundo, na exposição ao em-comum (NANCY, 2016), mostram a compossibilidade de viver um corpo “fenomênico indiviso” por estarem, ao mesmo tempo, no social e no seu corpo sem nenhuma dificuldade (MERLEAU-PONTY, 2006). Dessa tensão vital emerge a alegria e o regozijo da criança em aprender a tomar decisões singulares no coletivo, como experiência de um pensamento aprendendo a operar múltiplos sentidos pelos muitos modos de estar em linguagem.

Experiência lúdica de linguagem entre crianças e adultos como acesso à gramática do mundo

A docência na Educação Infantil enfrenta grandes questionamentos e, se por um lado configura uma profissão em profundas disputas políticas por sua função educacional, também enfrenta intensos debates pedagógicos em torno da revisão do sentido cultural de ensinar e de aprender em um momento histórico cada vez mais voltado para a especialização técnica dos saberes e fazeres. A ênfase na produtividade das crianças pequenas, a partir da expectativa por resultados mensuráveis e previamente determinados, vem promovendo aceleradas mudanças nos modos de interagir e de conceber conhecimentos a serem transmitidos e transformados. Mudanças que vem exigindo interrogar o esquecimento pedagógico pela experiência de pensamento, ou seja, pela íntima relação entre corpo, mundo e linguagem na ação de produzir sentidos para o vivido e o que pode ser vivido. A acepção de sentido é aqui entendida, com Nancy (2003, p.65), como “apresentação ou como vinda à presença”, ou seja, como aquilo que tanto preexiste à determinada significação quanto a excede. Nessa compreensão, não é o pensamento que produz sentido, antes o pensamento “experimenta a exigência de sentido, nos experimenta, deixa que fale esta exigência, nos deixa falar” (NANCY, 2003, p. 74).

O pensamento, diferentemente do conhecimento, é sempre uma indisciplina. Dito de outro modo, é sempre um acontecimento, um quicá, que não pode nem ser produzido, nem previamente definido, nem ser dado como suposto, e que, além disso, sucede, ou pode suceder, em qualquer lugar, a qualquer tempo. Como afirmou Mia Couto (2013, p. 196), “o pensamento não tem fronteiras. Foi feito para superar limites, para rivalizar com o sonho na visita ao impossível”. Por isso, Arendt afirmava, na década de 1950, que nenhuma outra capacidade humana é tão vulnerável quanto o pensamento. Para a filósofa, “é muito mais fácil agir do que pensar em condições de tirania” (ARENDRT, 2014, p. 403). O que pode ser irrelevante para o futuro do mundo, mas não é irrelevante para o futuro mundano dos humanos.

Ao considerarmos que a Educação Infantil envolve tempos e espaços de constituir-se

no mundo e com o mundo, entendemos que a escola de Educação Infantil oferece um modo de aprender a compor gramáticas de mundo. Sustentamos tal afirmação com a concepção de natalidade em Arendt (2014), ou o fato de que humanos chegam ao mundo, como condição da educação.

(...) o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Nesse sentido da iniciativa, a todas as atividades humanas é inerente um elemento de ação e, portanto, de natalidade (ARENDR, 2014, p. 11)

Temos que aprender a estar no mundo porque faz parte da vida nascer, e nascer é vir à linguagem para agir no mundo. A partir da ação como “atividade política por excelência” (ARENDR, 2014), a natalidade torna-se categoria central do pensamento político e permite à pensadora sustentar as concepções de amor *mundi* e de autoridade como compromisso adulto para com os novos. Para Arendt (2014), é nosso o dever de acolher aqueles que chegam, e isso significa compartilhar o amor pelo mundo – pois queremos que ele continue – e oferecer condições para que os novos possam constituir sua autoria, ou dito em outras palavras, aprender a ser quem se é. A noção de autoridade, portanto, para a filósofa dos começos, aproxima-se da noção de experiência como alguém que já está há mais tempo no mundo e, supostamente, constituiu uma autoria que permite a partilha de uma experiência sobre, do e com o mundo com aqueles que chegam.

Na especificidade da docência na Educação Infantil, os processos de aprendizagem passam por acompanhar intensamente os começos dos que chegam ao mundo. Trata-se da constituição e ampliação de repertórios linguageiros. Nesse sentido, a escola é um mundo que é/ pode ser aprendido e constituído na convivência e na partilha de repertórios e sentidos entre adultos e crianças e seus pares, entre gerações em suas diferenças temporais e linguageiras. Tal perspectiva faz oposição à tarefa docente de apresentar um mundo como um conteúdo a ser ensinado e aprendido. Esta ampliação de repertórios vincula-se diretamente à ação de começar algo no mundo que, por sua vez, está ligada à forma inicial dos gregos antigos para a palavra “agir” - *archein*, constituindo um *initium*, pela ação humana estar ligada aos que recém chegaram ao mundo. É essa capacidade de a cada nascimento inaugurar algo novo no mundo, algo que ainda não aconteceu que especifica a condição humana para Arendt (2014).

A partir do modo como estamos organizados na pluralidade do mundo, como fazemos e como repetimos o que vivemos em nossos cotidianos, constituímos hábitos e estabelecemos noções de mundo. Na Educação Infantil, as aprendizagens passam por explorar e experimentar texturas, sabores, gestos, traços, limites, espaços, palavras, narrativas e o modo como estes percursos exploratórios de mundo ocorre, para Huizinga (1999), é lúdico.

Para Huizinga (1999), o humano não é *faber*, não é *sapiens*, ele é *ludens*. E porque é *ludens* pode ser *faber* e *sapiens*, pois é capaz de jogar com sentidos de viver. É o único ser vivo capaz de jogar com linguagem pela potência lúdica de aprender outros modos de viver. Nesse sentido, abordar o tema da ludicidade a partir das ações de jogar e de brincar, e das brincadeiras que daí emergem, é fundante para as ações pedagógicas nos tempos e espaços da Educação Infantil.

O impacto pedagógico está em ressignificar a relação política entre adultos e crianças diante da exigência de refletir sobre as opções educacionais contemporâneas, principalmente no que se refere à responsabilidade geracional dos adultos para com os modos como as crianças aprendem o poder transfigurador de ler, decifrar e interpretar na simultaneidade que produzem a experiência singular de co-existir na pluralidade do mundo. Um compromisso com o “fogo” da imaginação que precisa a cada geração ser reacendido.

Humanos são dinamizados pela potência de interagir e, no ato de conviver em ação partilhada, vão rompendo a concretude do real (signo, língua). Os recém-nascidos, em sua inserção no mundo comum, enfrentam a abertura ao desconhecido, ao imprevisível, ao incerto pela exigência de agirem e movimentarem-se como condição de nele vincularem-se após o

êxodo do corpo da mãe. Exigência que encontra na ação de jogar e brincar a abertura mundana da existência humana. Aqui, é vital o corpo estabelecer sentidos, experimentar-se no mundo para singularizar-se e dele participar. Agamben (2005, p. 65) destaca que “experenciar significa necessariamente, neste sentido, reentrar na infância como pátria transcendental da história”, pois é aí que se institui o indizível, o conotativo, o singular. A convivência com o outro permite que se diga *eu*, pois diante de todos os fonemas de todas as línguas do mundo, aprendemos o que o outro compartilha, aprendemos uma gramática do mundo (MÈLICH, 2012). Enunciar a existência de uma gramática do mundo implica ampliar concepções de linguagem, pois supõe evocar a superação da redução de sua denominação ao que apenas pode ser dito ou escrito.

A relação adulta com o saber não difere da criança pela sua capacidade, mas sim pela temporalidade de sua experiência mundana. Ambos estão em uma relação de alteridade nos seus processos temporais linguageiros. Acolher o novo para torná-lo parte de um mundo partilhado, exige do adulto abertura ao indizível, ao não pensado ainda. Educar supõe transmitir – e não transferir – um mundo imagético e simbólico a partir de relatos e narrativas. Um mundo atravessado pelo ficcional, ou seja, pela dimensão lúdica de produzir realidades para tornar inteligível a coexistência. Esse é o compromisso da educação, sua abertura para acolher que cada linguagem configura o mundo de modo diferente (STEINER, 2005). Ampliar experiências de linguagem implica ampliar o repertório de relações com o mundo, pois não ensinamos a linguagem, mas uma relação com a linguagem.

A criança, em seus começos, o humano em suas infâncias, é capaz de romper com a estabilidade do signo, pois traz consigo, ao nascer, a possibilidade de começar. Em outras palavras a infância rompe com o signo pois traz a descontinuidade para a vida. É capaz de configurar, reconfigurar, significar e resignificar, assim como nós adultos, porém, em seu momento fundante estabelece um discurso que é comum – historicidade humana –, mas ao mesmo tempo distinto e configurador de um modo de ser e de estar em linguagem. Um discurso que se constitui na história, entre o tempo vivido e o tempo narrado, entre o real e o ficcional, na experiência de *com-viver*. Pois, “como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda *in-fante*, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 62). Experiência de constituir-se em linguagem, de compor um repertório linguageiro que imanta o mundo e as coisas de sentidos. Assim como a infância é a origem da linguagem, é também a origem da experiência, já que a última é o que fomenta a significação ou, nas palavras de Agamben (2005), a compreensão da linguagem.

A experiência, como abertura da existência humana ao mundo, é a possibilidade de compartilhar produções de sentidos no mundo. Portanto, a infância não é natural, universal e nem pode ser antecipada. O tempo torna-se condição necessária dos percursos mundanos de habitar a linguagem. Para Agamben (2005, p. 68) “o humano propriamente nada mais é que esta passagem da pura língua ao discurso; porém esse trânsito, esse instante, é a história”, o modo como aprendemos a narrar, a configurar a linguagem em um discurso.

Nesse sentido, a experiência de narrar possibilita a ampliação de um repertório linguageiro que permite aos novos engendrar reelaborações que produzem sentidos e significam o gesto de partilhar um mundo e nele conviver. Reelaborar para a criança supõe reiterações que não são meras repetições, mas sim processos de resignificar experiências. A singularidade rompe com a uniformidade de uma língua. Na perspectiva de Agamben (2005), um discurso é estabelecido pela interação, pelo encontro, pela ação de um corpo no mundo, que constitui um mundo de significados e significações no corpo: valorações. Sentido que é incessantemente reconstituído por um corpo sensível no mundo, que constitui um mundo no corpo. Para Merleau-Ponty (1999), o corpo sensível é feito da mesma matéria que o mundo, o corpo em sua ação mundana, assim como significa o vivido, também promove a abertura para o mundo na tomada de decisões, na imprevisibilidade de começar-se na pluralidade mundana.

Se a experiência é sempre de algo que não se sabe, a narrativa é memória do que já se sabe matizada pelo modo como se narra ou como é possível narrar. A narrativa, portanto, não é linguagem, mas sim o processo de constituir-se em experiência no tempo e no espaço, em uma história coletiva, configurando uma singularidade no mundo e com o mundo. Com Merleau-

-Ponty (1999) podemos compreender que ao mesmo tempo que o mundo é o que aí está, é existencialmente necessário aprender a habitá-lo. Aprender a tornar-se singular na pluralidade do todo, para a ele pertencer. É linguajar e linguajar é inaugurar um mundo no mundo. Uma história, na história. É misturar uma história na outra, é tramar um fio com outro fio. Viver é processo incessante de aprender a refazer-se, assim como refazer-se é processo incessante de viver. Só podemos retomar porque já existe uma história, uma duração que, misturada com a experiência de cada um, que dura, e constitui uma memória do/no corpo, existe a possibilidade de reconfiguração, de rearranjar e reconfigurar mundos. Se narrar é refazer o mundo, a memória é a metamorfose. Portanto os modos de dizer sempre terão algo de outro.

É sobre aquilo que nos “escapa” que aqui nos debruçamos. O que nos provoca escrever é a imprevisibilidade dos encontros nos acasos do mundo e sua gramática. O mundo é simultaneamente familiar e estranho,

o mundo tem sua língua, e as vezes somos incapazes de dizê-la. Em que idioma fala o mundo? Como ensiná-lo? Acaso se pode ensinar? Talvez só possamos inventar, através da arte, formas plurais e diferentes que traduzam a estranheza do mundo: transformar o acaso do mundo (e seu idioma e sua língua) em uma voz própria. Isto se aprende, mas ninguém a ti o ensina. Por isso se pinta, se esculpe, se faz música, se lê e se escreve. Talvez por isso (BÁRCENA, 2012, p. 162).

A imprevisibilidade é lúdica. Emerge nas ações de jogar e de brincar pela tensão entre corpo e mundo, pelo tensionamento em realizar escolhas, tomar decisões e realizar uma experiência de pensamento. A experiência educativa supõe pensar as opções e as concepções que as sustentam na responsabilidade de apresentar um mundo aos novos que nele chegam, o que e como entendemos, como percebemos e acolhemos o outro em nós, mas sobretudo, implica acolher a experiência singular de aprendermos a pensar com outros, como modo singular de aprendermos a nos transformarmos na pluralidade do mundo. Isso demanda aprender a enfrentar os paradoxos de coexistir no mundo comum.

Aqui podemos partilhar a premente interrogação de Nancy (2019, p. 96) ao formular “como nos relacionamos com o mundo quando no fundo estamos completamente divididos entre o inteligível e o sensível?” Como separar o ato de ler o mundo do ato de produzir linguagem? Como o pensamento pode resistir ao autoritarismo do conhecimento? Como sentidos podem emergir diante da lógica dos signos e dos significados⁴?

Pedagogos e professores, por lidarem com gente de carne e osso, coração e intelecto, são artífices do humano. Sua tarefa educacional é artesã pela exigência de buscar em si mesmos aquilo que os vincula ao fundo comum da experiência humana. Educar bebês, crianças e jovens exige respeito ao mistério do humano. O ato de educar demanda, portanto, acolhimento ao segredo da vida, ao ato insubstituível de existir, aqui e agora, no mundo de todos nós e de ninguém ... entre nós!

Educar implica intencionalmente ir ao encontro do grande enigma existencial que é a possibilidade de cotidianamente lidar, muito antes que conhecimentos e metodologias, técnicas e instrumentos de quantificação, com a expressividade sensível da lentidão dos gestos, dos sorrisos, dos beijos, das lágrimas, dos abraços, dos apertos de mão. Supõe cotidianamente aprender a *com*-partilhar as experiências fundamentais da vida, como a empatia, o amor, o compromisso, o medo, o cuidado, o sentido da dignidade e da justiça, a morte.

Por isso, lidar com gente é lidar com sonhos e utopias. É lidar com a suma possibilidade humana de começar algo no mundo. Algo que só pode acontecer no encontro vital entre gerações – sempre educacional – e que coloca os novos e os velhos em movimento de manuten-

4 No pensamento de Nancy (2003, p. 62), o sentido “passa entre nós, e não entre significante, significado e referente”. Para o filósofo, o sentido é “como apresentação ou como vinda à presença – preexiste à significação e a excede. (...) Não é a linguagem, nem o logos em geral, quem faz o sentido, mas ao contrário. O sentido, neste sentido, não é um sentido, não é uma significação, determinada ou indeterminada, acabada ou progressiva, presente ou por conquistar. O sentido é a possibilidade das significações, é o regime de sua apresentação, e é o limite de seus sentidos” (NANCY, 2003, p. 65).

ção e transformação de valores. Movimento intergeracional que solicita o ato responsável dos adultos professarem encantamentos – de urgentemente professarem que vale a pena viver e amar o mundo. Ato que assume a responsabilidade de apresentarem aos novos a gana pela beleza da vida ao professarem a alegria que é pensar para expandir modos de agir no mundo e não os cristalizar. Esse ato encarnado de juntos – velhos e novos – aprenderem a pensar, porém, é também um grande perigo. A tarefa educacional situa-se então no centro de uma contradição que a fundamenta: é imprescindível para garantir a continuidade do sistema no qual vivemos ao mesmo tempo que pode constituir uma ameaça a sua continuidade pela possibilidade de transformá-la.

Referências

- AGAMBEN, G. **Infância e história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARENDT, H. A Crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 221-247.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 12. ed. revisada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- ARENDT, H. **O que é política?** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACHELARD, G. **Le racionalisme appliqué**. Paris: PUF, 1966.
- BARBOSA, M. C. S.; et all. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 95 – 119, Outubro-Dezembro 2015.
- BARCENA, F. **El delírio de las palabras**. Ensayo para uma poética del comienzo. Barcelona: Herder Editorial, 2004.
- COUTO, M. Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras. In: MACHADO, Cassiano E. (org.). **Pensar a cultura**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013, p. 195-206.
- DUBORGEL, B. L'éveil de l'être aux croisées du connaître. **Revue française de pédagogie**. Volume 31 N°1, 1975. p. 83-95. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1975_num_31_1_1590> Acesso em: 11 ago. 2013.
- FINK, E. **Le jeu comme symbole du monde**. Paris: Minuit, 1966.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, H-G. **Verdade e Método I**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- GARCÉS, M. **Un mundo común**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.
- GRIGOROWITSCHS, T. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2010, vol.15, n.44, pp.230-246.
- HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KOHAN, W. Entrevista a Walter Kohan, Doctor en Filosofía: “La edad de los porqués”. Pablo Enríquez para **El Diario de Cuyo**, Argentina. Publicado: 23 abr. 2007. <http://www.diariodecuyo.com.ar/home/not_imprimir.php?noticia_id=207513> Acesso em 10 out. 2016.
- LARROSA, J. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 185-193.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR.
- MÈLICH, J-C. **Filosofía de la finitud**. Barcelona: Herder, 2012.
- MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NANCY, J-L. **El olvido de la filosofía**. Madrid: Arena Libros, 2003.
- NANCY, J-L. **Ser singular plural**. Madrid: Arena Libros, 2006.
- NANCY, J-L. **Demanda**. Literatura e filosofia. Florianópolis: Ed. UFSC; Chapecó: Argos, 2016.
- NANCY, J-L. **La posibilidad de un mundo**. Diálogo con Pierre-Philippe Jandin. Madrid: Arena Libros, 2019.
- NUSSBAUM, M. C. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- RICHTER, Sandra R.S. **Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético**. Crítica Educativa, v.2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016.
- SERRES, M. **Os cinco sentidos**. Filosofia dos corpos misturados I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- STEINER, G. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

Recebido em 30 de julho de 2019.
Aceito em 15 de dezembro de 2020.