

## OFICINAS POÉTICAS: TEMPOS E ESPAÇOS LÚDICOS ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

*Bibiana Carina Müller Rohr*<sup>1</sup>  
*Sandra Regina Simonis Richter*<sup>2</sup>

### RESUMO

O ensaio emerge como resultado das ações desenvolvidas no projeto de pesquisa “Dimensão poética das linguagens e educação da infância”, desencadeado para aprofundar estudos desenvolvidos em torno da imaginação criadora e educação da infância. Nossos estudos aproximam duas áreas do conhecimento – Literatura e Artes Plásticas – visando desenvolver fundamentação teórico-metodológica no que se refere ao poder inventivo das linguagens. A intenção é problematizar a separação entre as linguagens nas ações pedagógicas com crianças pequenas e para tanto o grupo organizou e promoveu “Oficinas Poéticas” com crianças entre quatro e cinco anos da EMEI Pingo de Gente no Memorial da UNISC. No espaço e tempo do ateliê planejamos, organizamos e realizamos, através de “rodas poéticas”, ações com pintura, desenho, literatura e poesia. As crianças brincam com as materialidades e com o outro que está *com* elas e da imprevisibilidade das interações emerge, de modo inseparável, uma alegria, um divertimento e uma tensão que especificam o jogo (Huizinga, 2004). A metodologia sustenta-se num processo de interação propositiva intensa com as materialidades, os tempos e os espaços do ateliê na intenção de ampliar repertórios tanto das crianças quanto dos adultos a partir da dinâmica relação lúdica entre corpo, palavra e imagem.

**Palavras-chave:** Oficinas Poéticas. Educação. Infância. Roda Poética. Linguagem.

### ABSTRACT

The rehearsal emerges with the result of the actions developed in the research project “Poetic dimension of the languages and infant education” engaged in 2011 to deepen the studies about the creative imagination and education of the infancy. Our studies approach two areas of knowledge – Literature and Plastic Arts – to develop theoretic-methodologic foundation in what refers to the inventive power of languages. The intention is to problematize the separation between the languages in the pedagogic actions with small children and for such the group organized and promoted “Poetic Workshops” with children between four and five years old at UNISC’s Memorial atelier. In the atelier space and duration we planned, organized and performed, through “poetic circles”, actions with painting, drawing, literature and poetry. The children play with the materialities and with the other one that is *with* them and the unpredictability of the interactions emerge, in an inseparable way, a joy, an entertainment and a tension that specify the game (Huizinga, 2004). The methodology, sustains in a process of intense propositional interaction with the materialities, the time and spaces of the atelier in the intention of amplifying repertories of both the children and the adults starting from the dynamic relation between body, word and image.

**Keywords:** Poetic Workshops. Education. Infancy. Poetic Circle, Language

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia, bolsista PUIC/UNISC. <bibianacmr@hotmail.com>

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação da UNISC. <srichter@unisc.br>

Este ensaio emerge como resultado das ações desenvolvidas no projeto de pesquisa “Dimensão poética das linguagens e educação da infância”, desencadeado em 2011 para aprofundar estudos desenvolvidos em torno da imaginação criadora e educação da infância nos grupos de pesquisa *Linguagens, cultura e educação* e *Estudos Poéticos*, vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Letras da UNISC. O interesse é problematizar, nas ações educativas com crianças pequenas, a separação pedagógica entre modos de agir e estar em linguagem para resistir à simplificação que tal fragmentação promove nos processos iniciais de aprender a interpretar e valorar o mundo em narrativas. O problema está em enfrentar a tradição conceitual de conceber a linguagem como representação de mundo, “uma ilusão objetivista bem instalada em nós” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 240), dada pela desconsideração da experiência temporal do corpo nos processos de aprender o poder inventivo da linguagem.

A histórica separação entre saber manual e saber intelectual consolidou no pensamento educacional o esquecimento da dimensão lúdica implicada no ato simultaneamente solidário e solitário do corpo ter que aprender com outros a engendrar ações no mundo e compartilhar sentidos através dos diferentes modos de agir e estar em linguagem. Assim, nossos estudos partem da confluência entre os campos da literatura e das artes plásticas para desenvolver fundamentação teórico-metodológica no que se refere à ação educativa de planejar e realizar mediações lúdicas através de rodas poéticas no espaço e tempo do ateliê<sup>3</sup>. O termo “poético” remete ao termo grego *poiein*<sup>4</sup> – o vigor do agir – como elemento fundamental não apenas dos fazeres mas de tudo isto que é vida narrada enquanto história em sua acepção de devir. O discurso poético diz respeito à ação de refazer o mundo dado: rearranjando, recontando, ficcionalizando. Aqui, a ruptura dos hábitos não é destruidora, mas instauradora de uma inteligibilidade porque diz respeito ao *poder de produção de sentido*. Diz respeito ao esforço – à tensão – da conquista (a alegria e o divertimento) e não às respostas previamente dadas ou o acaso das circunstâncias.

O interesse pela pesquisa no campo da educação da infância tem sido, nesses anos, reivindicar ações educativas comprometidas com o esforço lúdico da conquista de repertórios para destacar o poder das crianças transformarem, brincando, a materialidade do mundo. Na dinâmica do corpo provocado pela materialidade do mundo emerge o regozijo de animar as

---

<sup>3</sup> O projeto de extensão “Oficinas Poéticas” ocorre desde 2011 na sala do ateliê de artes plásticas, situada no prédio do Memorial da UNISC, junto ao Núcleo de Arte e Cultura.

<sup>4</sup> Conforme Castro (2004), eclodir ou realizar diz-se em grego *poiein*. De *poiein* se originaram as palavras poeta, poema e *poiesis*. Fazer em grego, enquanto força de transformação ou, como diz Platão no Banquete (205c), enquanto força capaz de realizar a passagem do não-ser para o ser, se dizia *poiein*.

coisas e emprestar-lhes uma existência poética em sua conquista linguageira de brechas entre vida real e vida fabulada (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2010, p. 84).

A partir dos princípios da complexidade e dos estudos desenvolvidos nas linhas de pesquisa *Aprendizagem, tecnologias e linguagens na educação* e *Linguagens, infância e educação*<sup>5</sup>, o planejamento das oficinas poéticas prioriza *como* as crianças podem engendrar experiências que as permitam jogar com as possibilidades expressivas do corpo em linguagem e não *o que* deveriam alcançar como resultado prévio. Os adultos podem respeitar o direito das crianças falarem, desenharem, mexerem-se, pintarem, escreverem, *como* crianças.

A educação das crianças pequenas em espaços coletivos tenciona o debate acadêmico em torno dos aspectos teórico-metodológicos do processo gradual de ter que aprender a conviver e significar a experiência vital de compartilhar sentidos no coletivo.

A relevância científica está em registrar, documentar e sistematizar os acontecimentos em torno das repetições (refazer junto), das imitações (querer fazer junto), das narrativas que emergem e se reconfiguram, para refletir a ação pedagógica de planejar e realizar mediações com crianças pequenas. O objetivo é mostrar ou explicitar o poder poético da imaginação, mobilizar aprendizagens de si, do outro e do mundo a partir da constituição de um pensamento em ato que se complexifica na alternância entre real e ficcional (RICHTER, 2005). A interlocução entre universidade e rede pública de educação infantil torna-se, portanto, fundamental para estabelecer a necessária interlocução em torno de metodologias que consideram que o brincar, jogar e criar iniciam juntos, portanto, estão intimamente relacionados.

A metodologia das oficinas poéticas sustenta-se num processo de interação propositiva intensa entre as crianças e os adultos e envolve a oferta de ações planejadas e organizadas em torno dos espaços e tempos para o encontro com a cor, com a luz, com a sombra, com o traço, com a argila, com a poesia, entre outros. Com isso favorecemos a ampliação de repertórios das crianças e dos adultos através de encontros nos quais os adultos acolhem que

as crianças não explicam, não se apresentam, elas brincam, elas jogam. Elas tomam decisões, enfrentam os acasos, ensaiam tentativas, repetem, rearranjam, enfim, buscam experimentar a tensão que é interrogar o mundo sem cindir imaginação e razão (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2011, p. 39).

A ausência de estudos voltados para processos lúdicos de aprendizagem da linguagem na educação das crianças fragiliza concepções curriculares tanto da educação

---

<sup>5</sup> Vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da UNISC através dos grupos de pesquisa *Estudos poéticos UNISC/CNPq* e *Linguagens, cultura e educação UNISC/CNPq*.

infantil quanto do ensino fundamental pela generalizada desconsideração ao planejamento e a organização de tempos, espaços e materialidades privilegiados para viver momentos únicos de aprendizagens porque não podem tornar a ser aprendidos (RICHTER, 2005).

Cabe destacar que infâncias são ideadas a partir de determinadas expectativas adultas: uma espera, uma esperança, uma concepção sempre histórica. As crianças não são ideias, pois estão aqui e agora com carne, nervos e ossos, pernas e corações, na casa, na escola, no quintal, compartilhando com adultos uma coexistência comum marcada pela necessidade de compartilharem um tempo e um espaço comuns. Para Richter e Fronckowiak (2010) a infância só se constitui porque “o corpo tem história”. Ou seja, a infância se faz de começos, de repertórios de mundo apresentados ou não pelos adultos, de experiências vividas sempre pela primeira vez através de interações entre a criança e o mundo, o corpo e as materialidades, enfim, sempre necessitamos de outros para existirmos e constituirmos nossa história.

As crianças têm seu modo próprio de linguajar<sup>6</sup>. Para Maturana (1997, p. 168), “(...) o que fazemos em nosso linguajar tem consequências em nossa dinâmica corporal, e o que acontece em nossa dinâmica corporal tem consequências em nosso linguajar”. Portanto, as crianças realizam experiências com a linguagem de modo diferente dos adultos: elas aprendem no corpo as palavras, os sons, os gestos; aprendem com todos os seus sentidos e as operam sem conhecer ainda as convenções adultas. Por isso, para Rodari (1982, p. 139),

a brincadeira, o jogo, não é simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades.

Os encontros no ateliê, com as crianças da pré-escola da EMEI Pingo de Gente<sup>7</sup>, foram intencionalmente preparados para a dinâmica interativa do corpo com a diversidade de materialidades que o mundo oferece, ou seja, foram marcados pela dimensão lúdica do maravilhamento, pois é impossível não responder à sedução das tintas, ao brilho das cores, à riqueza das imagens, à maravilhosa sensação de sentir os movimentos, a beleza da mistura das cores, das luzes, dos traços, da voz. É o encanto pela cor e a pintura, pela massa e a modelagem, pela voz e a poesia, pelo movimento e a narrativa, que nos faz pensar a relevância de favorecer o encontro do corpo (mão, gesto, movimento, intensidade) com a

<sup>6</sup> Neologismo utilizado por Maturana (1997; 1998) para fazer referência ao ato de estar na linguagem sem associar tal ato à fala, enfatizando seu caráter de atividade, de comportamento.

<sup>7</sup> A EMEI Pingo de Gente acolheu o convite realizado às Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Cruz do Sul localizadas em torno do Campus Central da UNISC e participou das Oficinas Poéticas com o grupo da pré-escola freqüentado por crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos acompanhadas pela professora e pela monitora da turma.

materialidade (cor, argila, palavra, água, papéis, tecidos, botões, tintas, texturas, massas, pedrinhas) e diferentes ferramentas (pincel, rolo, lápis, canetas, giz pastel, giz seco e de cera, tesouras, estecos). Nesta interação se dá a descoberta da novidade diante da beleza inusitada que as coisas podem oferecer ao toque do olhar, das mãos, da escuta, do gesto, da palavra.

O simples ato de produzir uma mancha, que é a pintura, no transcorrer do tempo do ateliê vai se transformando e ganhando formas, através de diferentes narrativas que nem sempre acompanham o tempo cronológico, já que se configuram na intensidade da relação entre crianças e adultos com a matéria e as ferramentas. O encantamento pela massa (tinta ou argila) se transforma em algo inusitado, tornando o encontro intenso entre corpo e materialidade. O deslumbramento das crianças com suas descobertas e investigações instigam o adulto a participar de suas narrativas cooperativamente, não para ou pela criança, mas *com* a criança, complexificando as interações lúdicas no ateliê.

Planejar, organizar e realizar com as crianças pequenas encontros com as artes plásticas e com a literatura, no espaço e no tempo do ateliê, tem e teve o objetivo de contribuir com o processo educacional de apresentar materialidades as quais elas têm muito interesse em manusear e curiosidade de transformar. A intenção é promover o encontro “brincante” entre adultos e crianças, e não “ensinar” desenho, pintura, poesia, enquanto modos de ambos ampliam repertórios em suas interações com os outros e as coisas do mundo. O importante, em nossos estudos, é desafiar as crianças a ensaiar, a investigar, a explorar e a transformar sentidos em narrativas porque as crianças não são artistas e muito menos adultos. As crianças precisam de tempo para gradualmente conquistar repertórios de mundo, de palavras, de gestos, de sentidos, para então explorarem em suas escolhas possibilidades de significar a coexistência no mundo.

No espaço e tempo do ateliê, as crianças brincam com as materialidades e com os outros que estão *com* elas: crianças e adultos. Esse brincar atrai o corpo a agir e jogar com a linguagem, pois no momento que estão brincando há uma alegria, um divertimento e principalmente uma tensão (HUIZINGA, 2004) na ação de compartilhar o vivido. Para o jogo acontecer e ter sucesso é necessário tanto a alegria e a diversão quanto a tensão do esforço de atingir o objetivo da brincadeira.

As crianças ficam encantadas com as possibilidades de jogar com as palavras, as formas e as imagens, as cores e os gestos e os adultos maravilhados com este encantamento. Uma troca de energia. Como sublinha Richter (2004, p. 40), a imaginação é poderosa, pois “ao sustentar o sentir, sustenta o raciocínio e, por ambos, cria o sonho”. Esta complexa experiência lúdica é difícil de ser considerada nos projetos educativos com crianças pequenas

porque exige disponibilidade não apenas para a escuta ao processo aparentemente caótico das narrativas das crianças como também para sustentar a imprevisibilidade do movimento das crianças.

A possibilidade de contar com um espaço adequado para o planejamento e a organização de ações em torno das artes plásticas e da literatura tem assim grande importância educacional. O exercício de realizar experiências e viver aprendizagens no espaço elaborado especificamente para o exercício da voz, da narrativa, da pintura, da modelagem, do desenho, favorece a ampliação de repertórios pelas crianças e torna-se insubstituível na gradual conquista de sua autonomia languageira.

As crianças, desde pequenas, podem experimentar um espaço e um tempo diferenciados da sala de aula e os materiais à disposição ali são muito diversos. Para a roda de poesia preparamos fichas poemáticas, com poemas impressos em retalhos de cartona ilustrados com imagens recortadas de revistas. Para a exploração lúdica da luz e da sombra utilizamos retroprojetores e diferentes materiais a serem projetados nas paredes do Memorial, para a pintura são oferecidos pincéis, rolinhos, esponjas, mãos, tinta guache, nankin, anilina, tinta pva, papéis, tecido. Para o desenho, papéis, lápis de cor, giz pastel, giz seco e canetas hidrográficas. Para a argila, diferentes ferramentas para a criança explorar brincando: estecos, palitos, garfos e potinhos. As principais atividades do ateliê são estas, entretanto, entre uma e outra, assim como durante, oferecemos outros materiais para desafiar a exploração dos desenhos e pinturas como botões, lantejoulas, barbante e retalhos de tecidos. Podendo ser também utilizados materiais diferentes para fazer outras atividades com as crianças, como a “geleca”, a massa de farinha e outras que podem surgir.

As experiências lúdicas vividas nas oficinas poéticas com as crianças da EMEI Pingo de Gente, no primeiro semestre de 2012, permitiram confirmar que a intencionalidade de repetir as mesmas ações – vocalizar e escutar poesias, desenhar, pintar e modelar – através de diferentes rodas, que no caso específico destas crianças aconteceram no chão, nos cantos, em volta das mesas ou dos retroprojetores, favorecem a aprendizagem de produção de narrativas que vão tecendo os encontros.

Gradualmente, em movimento crescente de interesse e envolvimento, as crianças nos mostraram novamente que aprendem a perseguir suas narrativas nos desenhos, nas pinturas, nas projeções de luz e sombras, nas poesias e nas modelagens com argila, reconhecendo o poder inventivo de suas fabulações e a força construtiva de suas mãos. Aqui, torna-se difícil definir as fronteiras entre ciência e a arte.

**Figura 01** – Rodas poéticas no ateliê (UNISC)



Fonte: Bibiana Carina Müller Rohr

Tanto a arte quanto a ciência apresentam aspectos comuns em seus diferentes modos de conhecer a natureza, pois seja no ateliê seja no laboratório opera-se sobre materiais, grande parte deles comuns à prática das artes e à realização de processos envolvidos nas investigações científicas sobre a matéria. A ação transformadora sobre a materialidade do mundo, pelos diferentes esforços que provoca no corpo, torna-se fonte de instrução e informação do real insubstituível nos processos de aprender a operar palavras e imagens para constituir narrativas que significam a experiência singular de conviver no grupo.

A nós interessa, em nossos estudos e investigações em torno da educação das crianças pequenas, afirmar que fundamentalmente educar diz respeito à uma ação entre humanos, portanto uma ação relacional. Significa compreender que educar diz respeito à imprevisibilidade de coexistir no mesmo mundo, de *com-viver*.

O termo *poético* é aqui utilizado para abordar a ação gestual e material que faz aparecer algo no mundo, a captura do *agir* fazendo-se enquanto execução de um ato complexo de produção de sentido que dá outro curso às coisas através do esforço de um corpo que sente e pensa, ou seja, enquanto *pensamento em ato* (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2010, p. 23). Diz respeito, portanto, ao corpo sensível operante, a uma experiência de pensamento sempre encarnada. Para o poeta Octávio Paz (1991, p. 52),

Sentir é antes de tudo sentir alguma coisa ou alguém que não somos nós. Sobretudo: sentir com alguém. Até para se sentir a si mesmo, o corpo busca outro corpo. Sentimos através dos outros. Os laços físicos e corporais que nos unem com os demais não são menos fortes que os laços jurídicos, econômicos e religiosos.

A roda supõe predisposição para interagir e dialogar com os outros, implica o esforço para aprender a escuta de si mesmo na voz do outro, lançada no círculo, convida à participação que, por sua vez, supõe “olho no olho”, exige a tensão de expor-se ao olhar do outro assim como sustentá-lo. Exige tempo para se constituir e sensibilidade ao ritmo do seu acontecimento que a cada novo encontro vai redesenhando-se e amplificando modos de dizer e de escutar, de sentir e de participar. A repetição das mesmas ações em todos os encontros, a constância dos espaços, vai propiciando a constituição de confiança no grupo, promovendo maior entrelaçamento dos significados individuais e a interação aumenta quando sentidos comuns vão emergindo.

Esse movimento consome tempo para sua constituição no tempo mesmo que cada um necessita para sentir-se parte de sua construção, de sentir-se participante do nascimento de um grupo constituído por diferenças, de modo que os acontecimentos, nascidos desse encontro entre crianças e crianças e entre crianças e adulto, não obedecem à uma mesma lógica temporal. Nem podem ser previamente determinados.

A escola, principalmente na primeira etapa da Educação Básica, é o lugar no qual as crianças permanecem boa parte do tempo de suas vidas e nela realizam diferentes aprendizagens. Assim, torna-se muito importante que tanto os projetos pedagógicos quanto os educadores considerem a relevância da dimensão sensível do conhecimento, pois as experiências do corpo são constantes e por elas as crianças têm possibilidades de vivenciarem começos inusitados, refazerem e transformarem sentidos a partir de narrativa que vai constituindo com outras crianças e os adultos.

Quando a criança joga com a poesia, por exemplo, entra no jogo poético com a palavra. Essas vivências e interações com a poesia e com o outro se configuram enquanto jogo jogado com encantamento. Para Averbuck (2008, p. 06),

Recuperar o conteúdo lúdico da poesia no trabalho escolar significa resgatar sua natureza original. O que a linguagem poética faz é jogar com as palavras. O jogo com o poema é sua desconstrução e reconstrução, exercício de liberdade poética.

Após a grande roda inicial, as crianças eram convidadas a explorarem ludicamente vários retroprojetores e brincarem com os mistérios da luz e da sombra projetadas nas paredes do ateliê. Em torno de cada aparelho se configurava uma roda poética. Cada retroprojetor agregava grupos de quatro ou cinco crianças falantes, excitadas e encantadas com a possibilidade de manipular, explorar e investigar modos de tornar visíveis seus movimentos. Palavra e gesto entravam, como sempre entram, em um jogo no qual a tensão pelo resultado e a alegria de brincar com a magia e os segredos da luz provocava intensa diversão. Nada

diferente do que faziam com o traço no desenho, com a mancha na pintura, com a palavra na poesia, com o volume na modelagem. Porém, o que por eles aparece é específico de cada materialidade e instrumentos, nenhum pode substituir o outro, mas podem se complementar, se sobrepor, se misturar, compondo narrativas que, pela diversão, exigem repetição.

Cabe destacar que a brincadeira em cada roda é desencadeada pela especificidade da materialidade e instrumentos oferecidos, pelo “como” fazer e não pelo “o que” devem fazer. Ou seja, a brincadeira vai surgir desencadeada pelo desafio imposto pela resistência da materialidade em jogo, do que há para nela explorar e insistir com as mãos, gestos e palavras exigidos a colocarem “ordem” nas novidades confusas do vivido, e não pela expectativa adulta de um resultado prévio. Para Huizinga (2004, p. 13), o jogo

cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta ‘estraga o jogo’, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor.

Para o autor, a necessidade lúdica de perseguir e instaurar uma “ordem no vivido” é característica mais importante do jogo porque intimamente vinculada à estética em seu impulso de criação de formas ordenadas, em sua tendência de perseguir a beleza e em nós lançar “um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’” (HUIZINGA, 2004, p. 13). O autor sublinha ainda serem as mesmas as palavras que descrevem os efeitos do jogo e da beleza, pois ambos estão impregnados pelas mesmas qualidades do ritmo e da harmonia: “tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião” (HUIZINGA, 2004, p. 13). Assim, viver rodas poéticas com as crianças requer tempo e insistência, requer reconhecer que as crianças apreciam a dimensão lúdica e gratuita da palavra poética, do traço, da mancha, do volume, mas que tem que lhes ser apresentados.

Os encontros entre adultos e as crianças da EMEI Pingo de Gente partiram sempre da mesma sequência de propostas, nos mesmos espaços, com os mesmos materiais e instrumentos assim como com os mesmos adultos. Porém, as interações que ali ocorreram foram atravessadas pelo que não pode ser antecipado: o viver. A diferença então se instalou no “tom” das interações, nos ritmos de cada um e dos grupos, na complexificação das relações, na apropriação da organização dos espaços, no tempo que o grupo se deteve nas narrativas que foram emergindo. A intencionalidade de manter a repetição de uma “sequência” de propostas sustentou, ao permitir às crianças e aos adultos anteciparem e projetarem ações já vividas, a gradual constituição da necessária confiança mútua para enfrentarem o desafio de se lançarem em direção ao imprevisto e ao desconhecido.

Assim, a partir de mais essa experiência com grupos de crianças da rede pública de educação infantil do município de Santa Cruz do Sul na exploração de um espaço previamente preparado para elas no Memorial da UNISC<sup>8</sup>, podemos afirmar a relevância do exercício da liberdade poética que os encontros lúdicos entre crianças e adultos permitem experimentar. Exercício que surge da brincadeira e da investigação das diferentes materialidades. As crianças precisam manusear as coisas, ampliar repertórios de mundo vivendo nele diversas experiências, conhecer primeiro as possibilidades que podem explorar para depois fazerem suas escolhas e criarem.

Consideramos fundamental que os adultos responsáveis pela educação da infância considerem que as crianças pequenas exigem muita atenção e, principalmente, muita sensibilidade para com suas primeiras aprendizagens em contexto coletivo. As crianças aprendem a confiar nos desafios do mundo se o adulto promover a confiança necessária para suas explorações demonstrando também prazer lúdico em, com elas, enfrentar o desconhecido. Afinal, como disse o poeta Jorge Luis Borges ao falar sobre sua experiência de ser professor de Literatura Inglesa na Universidade de Buenos Aires, na década de 50,

só o que se pode ensinar é o amor por alguma coisa. Não ensinei literatura inglesa, mas o amor por essa literatura. Ou melhor dizendo, já que a literatura é virtualmente infinita: o amor por certos livros, certas páginas, talvez por certos versos (NESTROVSKI, 2000).

Cabe aos professores de crianças a responsabilidade em planejar e organizar contextos linguageiros desafiadores que favoreçam o interesse investigativo pelas materialidades que o mundo oferece à transformação. Assim, professores desempenham também o papel de pesquisador do mundo, pois participam e observam as crianças em suas brincadeiras e outras ações para propor novas ações a partir das observadas, aprendendo com estas experiências.

## REFERÊNCIAS

AVERBUCK, Ligia M. A Poesia e a Escola. Tigre Albino. *Revista de Poesia Infantil*, v. 1, n. 2, 2008.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

---

<sup>8</sup> Os grupos de pesquisa Estudos Poéticos e Linguagens, Cultura e Educação vêm desenvolvendo pesquisas com diferentes grupos etários de crianças no espaço do Memorial da UNISC. Em 2011 foram realizadas duas oficinas com a escola infantil Renascer, localizada no bairro Cohab, uma no primeiro e uma no segundo semestre. No mesmo ano, de agosto a novembro, ocorreram encontros com as crianças do 2º ano da Escola de Educação Básica da Educar-se como corpus da pesquisa de doutoramento da professora Ângela Fronckowiak. Já em 2010, além da experiência aqui relatada, tivemos a oportunidade de repetir uma segunda oficina com as mesmas crianças no segundo semestre.

CASTRO, Manuel Antônio de. *Poiesis, sujeito e metafísica*. In: \_\_\_\_\_ (org.) *A construção poética do real*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PAZ, Octávio. *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

NETROVSKI, Arthur. Felicidade obrigatória. *Folha de São Paulo*. Caderno MAIS! São Paulo, 24 de dezembro de 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RICHTER, Sandra R. S.; FRONCKOWIAK, Ângela C. A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância. *Pátio Educação Infantil* Ano IX, n. 27, p. 39-41, 2011.

\_\_\_\_\_. Experiência poética e aprendizagem na infância. 93f. Relatório Técnico Processo N. 477709/2007-09 CNPq. 2010.

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

SERRES, M. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.