



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i2.294>

BACHELARD E MONTESSORI: um encontro escolar inesperado!

BACHELARD AND MONTESSORI: an unexpected school meeting!

Jander Fernandes Martins¹
Vitoria Duarte Wingert²
Samila Beatriz Weber³

Resumo: O presente texto versa sobre o trabalho didático realizado com duas turmas do Ensino Fundamental (2º ano e 4º ano) de uma EMEF localizada na cidade de Campo Bom-RS, no primeiro semestre de 2023. Tal proposta surgiu a partir das sondagens prévias, nas quais se constatou a recorrência exacerbada, em ambas as turmas, de indicadores de déficit de natureza, consequência da hiper-estimulação de telas digitais, uma vez que se tratavam de um público infantil com acentuada aptidão a jogos competitivos online em pequenos grupos. Metodologicamente, buscou-se orientar tais ações sob uma perspectiva fenomenológica, propondo um diálogo entre o ideário pedagógico montessoriano e o ideário bachelardiano. Por fim, lança-se luz e abre-se a possibilidade de um diálogo reflexivo, sugerindo que, práxis educativas pautadas nas grandes imagens míticas que fundamentam os complexos psíquicos profundos, os quais podem impelir e mediar o sujeito humano concreto, sirvam como estratégia de superação ao chamado déficit de natureza em questão.

Palavras-chave: Gaston Bachelard. Déficit de natureza. Escola. Maria Montessori. Trabalho Didático.

Abstract: This text is about the didactic work carried out with two Elementary School classes (2nd year and 4th year) of an EMEF located in the city of Campo Bom-RS, in the first semester of 2023. This proposal arose from previous surveys, which revealed an exacerbated recurrence, in both classes, of indicators of nature deficit, a consequence of the hyper-stimulation of digital screens, since they were a child audience with a strong aptitude for competitive online games in small groups. Methodologically, we sought to guide such actions from a phenomenological perspective, proposing a dialogue between Montessori pedagogical ideas and Bachelardian ideas. Finally, light is shed, and the possibility of a reflective

¹ Doutor em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE), Pedagogo (UFSM), professor concursado em Campo Bom/RS. E-mail: martinsjander@yahoo.com.br

² Mestra em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE). Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (FEEVALE), licenciada em História (FEEVALE). Professora concursado em Campo Bom/RS. E-mail: vitoriawingert@hotmail.com

³ Gestora de Recursos Humanos. Docente Concursada. Especialista em Metodologias para Educação Infantil e Anos Iniciais. Graduanda em Pedagogia. Integrante do Programa de Aperfeiçoamento Científico Feevale. Normalista. E-mail: samilaweber@gmail.com

dialogue is opened, suggesting that educational praxis based on the great mythical images that underlie deep psychic complexes, which can drive and mediate the concrete human subject, serve as a strategy for overcoming the so-called nature deficit in question.

Keywords: Gaston Bachelard. Deficit of nature. School. Maria Montessori. Didactic work.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto versa sobre práticas pedagógicas reflexivas (Pimenta; Ghedin, 2008) realizadas em uma EMEF na cidade de Campo Bom-RS. Este trabalho surgiu ao constatar indicadores de “déficit de natureza” (Louv, 2016), causado pela hiper-estimulação de telas digitais (Desmurget, 2021). Após realizar as sondagens didáticas iniciais no início do ano letivo, os autores (professores concursados) perceberam duas condições/características exacerbadas nas turmas: o profundo interesse por jogos digitais em pequenos grupos (especialmente beyblade e futsal) e um acentuado “déficit de natureza”. Este último se manifestou desde o início do ano letivo escolar de 2023, com os alunos apresentando profundo desgosto em se sujar, tocar os pés, as mãos na terra, na areia, na água da chuva (Louv, 2016). Enquanto professores pesquisadores reflexivos, identificamos tratar de um efeito com uma causa pontual, supracitada.

2 O CONTEXTO

Nesse sentido, o contexto escolar, em uma perspectiva de análise antropológica, envolveu três escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e seriações diferentes, uma vez que tal ação realizou-se com uma turma de 2º ano (28 crianças de 7 e 8 anos), 4º ano (27 crianças de 9 e 10 anos) e turmas

de 6º à 9º ano do EF II (com média de 25-30 estudantes). Assim sendo, temos duas turmas de EF I e turmas variadas de EF II.

Logo, o trabalho caracterizou-se por princípios interdisciplinares, uma vez que os autores (professores concursados) são oriundos de diferentes áreas do conhecimento formativo (Pedagogia, Curso Normal e História). Vale ressaltar que trata-se de “escolas de educação em tempo integral⁴”, daí os autores constatarem a recorrência de manifestações culturais supracitadas.

Constatado isso, surgiu a necessidade pedagógica de elaborar um conjunto de proposições com o objetivo de instaurar e desenvolver uma relação criança-natureza. Deste modo, tendo um currículo vasto, amplo e genérico, distribuído em sete disciplinas, conforme a nova organização da Base Comum Nacional Curricular (BNCC), elaborou-se e sistematizou-se um conjunto/roteiro temático a partir do que, academicamente, chama-se tetra-elementos: fogo, água, terra e ar (Freitas, 2006).

3 UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E NATUREZA?

Nesse sentido, ao refletir sobre as questões geracionais e suas interações, Richard Louv propõe, à luz de pressupostos pedagógicos, psicológicos, sociológicos e médicos, a existência de um alto índice do que ele denomina “**Transtorno do déficit de natureza**”: esse termo não representa, de forma nenhuma,

⁴ Para mais, conferir: BRASIL. **Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-em-tempo-integral>. Acesso em: 28 dez. 2023.

um diagnóstico médico, mas oferece uma maneira de pensar sobre o problema [...]” (Louv, 2018, p. 32, grifos nossos).

Assim, para o autor “[...] O transtorno de déficit de natureza **descreve os custos da alienação em relação à natureza**, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais (Louv, 2018, p. 58, grifos nossos)”. Seriam essas as condições de infância que iriam evidenciar esse “transtorno” que, embora não seja de ordem médica, é manifestado em escolas, locais privilegiados de aglomeração de crianças. Isso se aproxima de um “parecer e apontamento pedagógico” sobre essa manifestação exacerbada de evitar e não desejar estar e interagir em ambiente natural, fora da sala de aula e longe das telas digitais.

Desse modo, tais evidências de afastamento e distanciamento do natural, para o autor seria um movimento geracional, pois o que há é uma espécie de “criminalização do brincar na natureza” (Louv, 2018, p. 49). Uma vez que, apesar de se tratar de algo contextual, “[...] incontáveis comunidades têm praticamente banido o brincar não estruturado ao ar livre, muitas vezes por causa da ameaça de processos, mas também por causa de uma obsessão cada vez maior com a ordem” (Louv, 2018, p. 50).

Logo, e por decorrência dessas “ameaças”, a “[...] consequência involuntária é **desencorajar** o brincar na natureza” (Louv, 2018, p. 50, grifos nossos). Tal prática acentua uma série de situações individuais e relacionais, de criança com criança e, criança com adultos. O autor é taxativo, ao demonstrar no decorrer de sua obra os “[...] inúmeros estudos mostram uma **redução do tempo de lazer** nas famílias modernas, **mais tempo diante da** televisão e do

computador, além do aumento da obesidade entre adultos e crianças [...]” (Louv, 2018, p. 53-54, grifos nossos).

Esse fato, esclarecido a partir de estudos contextuais norte-americanos concretos e endossado por ampla bibliografia sugerida na obra de Richard Louv, acaba por servir de mote teórico-reflexivo para amparar as constatações do cotidiano escolar vivido em outros contextos, como no qual os autores do presente trabalho estão inseridos.

4 A ESCOLHA DOS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quanto aos aportes que sustentam e norteiam o fazer pedagógico no contexto supracitado, definem-se como a síntese de um empreendimento reflexivo que aproxima e propõe o diálogo entre grandes pensadores a partir de categorias empíricas determinadas. Essas categorias medeiam o diálogo proposto entre dois pilares teóricos que sustentam o projeto realizado, a saber: a Organização do Trabalho Didático (Alves, 2005); fazer pedagógico entendido como Profissão Professor (Nóvoa, 1999); Pedagogia como ciência da educação (Pimenta, 1996; 1999; 2002; Franco, 2008); cotidiano escolar em uma Perspectiva fenomenológica (Merleau-Ponty, 1999); para compreender a nova relação entre: criança e natureza (Louv, 2016); e criança e a cultura da tela (Desmurget, 2021).

A partir desse conjunto de aportes teóricos, considerou-se possível aproximar teórica e empiricamente o filósofo Gaston Bachelard e sua contribuição sobre devaneios (2000; 2001; 2008; 2018a; 2018b; 2019a; 2019b) da médica pedagoga Maria Montessori, que dentre tantos contributos, propôs ao professor o papel e lugar de cientista mediante o ambiente (Montessori, 2017).

5 OBJETIVOS

Dessa forma, objetivou-se inaugurar uma aproximação, com rigor científico, de dois grandes postulados contemporâneos: o ideário poético bachelardiano dos elementos da matéria e a educação montessoriana. Com isso, buscou-se introduzir, promover e cristalizar o que chamam de “instante poético”, que seria “momento de criação artística” (Bachelard, 2018b); enquanto possibilidade de promover situações didáticas concretas nas quais os elementos da matéria e as grandes imagens míticas tornam-se substância catalisadora e mantenedora dos processos de ensino e aprendizagem. A sistematização desses princípios como estratégia pedagógica fundante desenvolve, produz estruturas cognitivas para a aprendizagem, a produção, a apropriação e compreensão das obras de civilização.

6 JUSTIFICATIVA TÉCNICA

Como introduzido, o objetivo deste projeto é aproximar e introduzir a turma 41, promover e cristalizar o que chamam de “instante poético”, um “momento de criação artística” (em geral ou insight criativo), um potencial cognitivo essencial na dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades estabelecidas para o 4º ano.

Nesse sentido, trabalhar nessa perspectiva remonta ao encanto (e reencanto) alquímico medieval, cosmovisão pautada nos quatro elementos, como ferramenta para compreender o universo circundante (e a si mesmo). Assim, quando fazemos menção ao fato de que iremos propor vivências de contato com o elemento fogo, por exemplo, intentamos o que esse

pensador francês preconizava, a saber: “desmistificar o fogo”, desvendando os múltiplos e diferentes “complexos subjetivos”.

Com isso, temos como objetivo específico, junto com os alunos, reconhecer essa “idolatria do fogo”, que é uma pulsão imaginal permanente e secreta que nos acompanha desde um tempo sem início. Daí, organizarmos textos, contos, mitos, narrativas e atividades inúmeras buscando explorar conscientemente (o professor) esse estado latente (inconsciente nas crianças) a partir dos quatro elementos.

A partir dos “complexos do fogo”, a partir de narrativas míticas: o complexo de Prometeu (o desejo de possuir o fogo contra a vontade dos deuses); o complexo de Empédocles (o desejo irracional de se deixar consumir pelo fogo); o complexo de Novalis (o fogo associado ao amor correspondido); o complexo da dissociação entre o fogo sagrado, a luz divina; e as chamas que ardem nos infernos, a sexualidade (noções de masculinidade e feminilidade).

Os complexos de imagens aquáticas. Dentre eles: o complexo de Ofélia; o complexo de Caronte. Que são formados a partir de elementos psicanalíticos, como o “recalcamento e sublimação dos arquétipos”, pois a água remete aos arquétipos da água e da morte. Ilustrando, o caso mítico de Caronte, que na mitologia grega, é o barqueiro de Hades, que conduz os mortos de balsa aos infernos. Narrativa essa que trata da questão de Caronte ser o guardião não só da morte, mas do limiar, que é os sonhos profundos das águas pesadas. Este elemento também é considerado central nessa proposta, porque é com a água que surge a diferença entre as imaginações⁵: materiais (ou das mãos) e imaginação formal (ou

⁵ Para esclarecer, segundo Bachelard, a “imaginação formal” valoriza aspectos racionalistas, como o modelo teórico matemático e a formalização lógico-empírica da tradição aristotélica, cartesiana e positivista das

dos olhos).

Já o elemento ar possibilita o surgimento das noções de imaginação dinâmica (do movimento, de verticalização do tempo e de psicologia ascensional). Logo, há a possibilidade de descortinar esses potenciais humanos opostos (a imaginação material como materialização do imaginário e a imaginação dinâmica como volatilização quântica dos objetos concretos). Assim, explorando esse elemento natural, iremos recolher, identificar, evocar e invocar as imagens aéreas: horizontes sem fim, espaços abertos, imensidões celestes, sonhos em voo e de queda, árvores gigantescas. Tanto quanto, especialmente, o movimento desmaterializante e a verticalização do tempo (lampejos da eternidade, instantes absolutos em que o mundo para momentos de sincronidade onde elementos diversos e até contrários juntam-se e formam uma unidade...).

Por fim, o elemento Terra, e com ele, suscitaremos dois planos: da “extroversão”, refere-se à imaginação dinâmica e diz respeito aos devaneios ativos que agem sobre a matéria; e da “introversão”, formado pelas imagens de intimidade. O primeiro plano (extro) refere-se aos atributos do impacto da matéria sobre o impulso criador humano, como exemplo, temos as narrativas, contos, histórias, estórias do martelo (o metal) que ensina a disciplina da regularidade, a firmeza de propósito, a vitória gradativa sobre a matéria. O segundo plano (intro), oposto da anterior, estuda-se e vislumbra-se as imagens da beleza íntima da matéria; o espaço afetivo que há no

interior das coisas; a tranquilidade que aí reside, nas narrativas envolvendo: a casa, o ventre e a gruta.

Assim, esses são os complexos centrais que este projeto contemplará, a partir das inúmeras narrativas e atividades envolvendo trabalhos didáticos, experimentações, experiências, explorações e vivências com os 4 elementos da matéria. Com isso, busca-se atender as duas demandas exacerbadas da turma, a competição e o déficit de natureza.

Como solução estratégica para atender essas demandas que condicionam o aprendizado escolar e o respectivo desenvolvimento e rendimento, é que propomos esse projeto e sequência didática tematizada. Uma vez que, com ela, prevemos estimular, desenvolver os seguintes potenciais humanos, catalisadores das aprendizagens: imaginação material; imaginação dinâmica do movimento; imaginação dinâmica das forças; imagem-lembrança e, por fim, imaginação arquetípica (relacionando os quatro elementos, que são motes simbólicos, a dimensão mais profunda do ser humano em aprendizagem, o nível arquetípico).

7 TEORICAMENTE, QUANTO AO PROCEDIMENTAL

Procedimentalmente, o projeto desenvolvido que originou este artigo assentou-se em sequências de trabalho didático a partir do conjunto de obras literárias, filosóficas e pedagógicas de Gaston Bachelard⁶. Como se sabe, este autor instaurou um novo movimento

ciências naturais. Centrada no sentido da visão, ela resulta no exercício constante da abstração. O homem é um espectador passivo e ocioso em relação ao mundo que o rodeia. Já a “imaginação material”, o homem é um agente ativo em conflito com os elementos da matéria; é uma filosofia ativa das mãos, provocada e provocante por um universo sólido e concreto. É a imaginação dos trabalhadores-artistas que modelam o mundo através de suas vontades de poder (Gomes, 2015).

⁶ Os livros são: A chama de uma vela; A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade; Fragmentos de uma poética do fogo; A Água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria; A psicanálise do fogo; A poética do espaço; A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação

pedagógico, restituindo o estatuto científico da imaginação, vejamos: “[...] o na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais” (Bachelard, 1998, p. 9). Com isso, ele queria dizer que há e é indissociável e inadiável a tensão “corpo-matéria-imaginação”, que são sempre mediadas pela emoção.

Assim, a partir do conjunto de obras que trata dos quatro elementos da matéria e os devaneios que emergem desses contatos, sabe-se, à luz do conjunto de estudos filiados à Pedagogia (enquanto ciência da educação) ao longo dos últimos séculos, que essas dinâmicas psíquicas que Bachelard aponta são aspectos da dinâmica humana que se encontram em estado latente e patente na fase infantil.

Como ponto de partida, sistematizou-se um conjunto de narrativas literárias de cunho mítico, estruturadas de modo a serem desenvolvidas diariamente em sala de aula com as diferentes seriações. Tal empreendimento serviu de sustentação para a realização e estabelecimento de situações concretas de contato direto com os quatro elementos da matéria (ar, água, terra e fogo), momento esse entendido como ponto de chegada. Uma vez que, nessa proposta, tratou-se tanto do ponto de partida quanto do de chegada como instrumental didático (Alves, 2005).

Ademais, a partir das reflexões instauradas no fazer pedagógico dos autores, intentou-se aproximar, empiricamente e teoricamente, a isso, a contribuição italiana (Montessori) à nossa práxis educativa/pedagógica, uma vez que a médica italiana asseverava: “[...] a educação sensorial, é a base da educação intelectual”. (Perry, 2017, p. 8 *apud* Montessori, 2017, grifos nossos).

No entanto, longe de se pautar nos contributos mais recorrentes (dimensão dos objetos, etc.), tomou-se como mote

basilar dois entendimentos específicos, porém, coadjuvantes, propostos pela italiana, a saber: a primeira é a questão dos “**instrumentos**” (Montessori, 2017, p. 20-21, grifos nossos), já a segunda, incidindo sobre o profissional educador:

Cientista é aquele que, à luz da experiência, descobriu o caminho que conduz às verdades profundas da vida e que, de alguma forma, desvela-lhe os segredos fascinantes; aquele que, sentindo nascer um amor profundo pelos mistérios da natureza, chega a esquecer de si mesmo. **O cientista não é, portanto, aquele que maneja os instrumentos, mas o que conhece de fato a natureza** (Montessori, 2017, p. 20, grifos nossos).

Igualmente, a contribuição bachelardiana se faz a partir da fase noturna do grande filósofo dos devaneios. Para ele,

As forças imaginantes da nossa mente desenvolvem-se em duas linhas bastante diferentes. **Um** **encontram seu impulso na novidade**; com o pitoresco, com a variedade, com o acontecimento inesperado [...]. **As outras forças imaginantes cavam o fundo do ser**; o primitivo e o eterno [...] (Bachelard, 2018b, p. 1, grifos nossos).

Sendo essas duas forças as que irão, por sua vez, impulsionar dois tipos de imaginação, uma **imaginação formal** e uma **imaginação material**: “[...] uma dá vida à causa formal e uma imaginação que dá vida à causa material (Bachelard, 2018b, p. 1, grifos nossos). E assim, as condições para que o devaneio.

Em suma, elaborar situações com intencionalidade pedagógica nas quais todos os sujeitos envolvidos sintam e vivenciem o que o filósofo francês asseverou sobre a distinção entre devaneio e sonho e que aquele, “[...] O devaneio é então um pouco de matéria noturna esquecida na claridade do dia”

das forças; O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento.

(Bachelard, 2018b, p. 10).

8 EMPIRICAMENTE, QUANTO AO PROCEDIMENTAL

Nesse sentido, se teoricamente fez-se possível um diálogo aproximativo inicial entre Gaston Bachelard e Maria Montessori, caberia empiricamente materializar tal empreendimento. Para isso, enquanto o ideário italiano contribuiu na instrumentalização dos docentes no processo de organização do ambiente e na postura de cientistas da educação que se apropriam do ambiente natural escolar.

Igualmente, o ideário bachelardiano permitiu organizar um conjunto de obras literárias de narrativas míticas que tratam das origens dos diferentes elementos da matéria, majoritariamente, mitos ameríndios, como catalizador e preparação psíquica para as inúmeras situações de contato direto e mediado com os quatro elementos, em momentos dirigidos e outros espontâneos.

Deste modo, ao identificar comportamento, frutos do senso comum cotidiano, percebe-se imperar a resistência o medo e o anseio de se poder manusear e se aproximar do fogo, pois como Bachelard (2008, p. 15, grifos nossos) assevera, “[...] O fogo é muito mais um **ser social** do que um ser

natural”. Isso porque, “Na realidade, **as interdições sociais são as primeiras**. A **experiência natural** só vem em segundo lugar para acrescentar uma nova matéria inopinada” (Bachelard, 2008, p. 16, grifos nossos), daí haver essa ambivalência sentimental, entre se aproximar e manipular esse elemento, e evitá-lo sob pena de ser penalizado pelo contato incidental.

Mais do que contemplar, o contato com esse elemento permite uma série de pulsões humanas se manifestarem; não por acaso, segundo o filósofo francês, “[...] O fogo é assim, um fenômeno privilegiado **capaz de explicar tudo**. Se tudo que muda lentamente se explica pela vida, tudo que muda velozmente se explica pelo fogo” (Bachelard, 2008, p. 11, grifos nossos). Logo, não há cultura humana que não tenha desenvolvido, de maneira mítica ou racional, uma tentativa de explicação via fogo e/ou a sua origem.

Não obstante, outro elemento, comumente tomado como antagônico ao elemento supracitado, temos a “água” (e seus complexos). Em contexto escolar, local privilegiado de contato infantil e com a infância, esse elemento acompanha um ano letivo inteiro, se observado poética e pedagogicamente. Tal elemento assim o é e se faz presente, talvez pelas motivações que Bachelard (2018b, p. 15, grifos nossos) nos elucida:

[...] caráter quase sempre feminino atribuído à água pela imaginação ingênua e pela imaginação poética. [...] a profunda **maternidade** das águas. [...] A água é objeto de uma das maiores valorizações do pensamento humano: **a valorização da pureza**. [...] **A água acolhe** todas as imagens da pureza.

Não por acaso, na cultura ocidental, marcada pelos mitos judaico-cristão, a água é associada à pureza, mas também à criança.

Figura 1 - O fogo contemplativo



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Figura 2 - O complexo de Narciso



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Nesse sentido, valorizar o contato direto e/ou mediado desse elemento permite o despertar de profundos devaneios na infância, uma vez que, como assevera nosso filósofo francês, “[...] Em especial, a água é o elemento mais favorável para ilustrar os temas da **combinação dos poderes**” (Bachelard, 2018b, p. 97, grifos nossos), tanto quanto, ela se torna “[...] um ornamento de suas paisagens; não é verdadeiramente a ‘substância’ de seus devaneios. [...] é o **psiquismo hidratante** (Bachelard, 2018b, p. 6, grifos nossos).

Do mesmo modo, percebe-se o convite e as (im)pulsões que convidam ao elemento mais imperceptível dentre os tetra-elementos bachelardianos, qual seja, o “elemento ar” e seus complexos. Elemento que nos impele e remete às grandes imagens heroicas (Durand, 2002) do heroísmo, do andar bípede e, portanto, à verticalidade.

Nas palavras do francês, “[...] por um lado, o convite à **viagem para cima**, a subida, a ascensão, uma vida ascensional! Por outro, a **viagem para baixo**, a queda. Ambas um convite da **imagem de verticalidade**” (Bachelard, 2001, p. 11, grifos nossos). Diante dessa condição, da verticalidade, o autor identificou o convite que todo ser humano é impelido, por estar mergulhado nesse elemento, isto é, *o ar convida ao voo. Portanto, ao símbolo da asa* (Bachelard, 2001).

Assim, para Bachelard (2001, p.11, grifos nossos), “[...] É na viagem para cima que o impulso vital é **hominizante**”. Ou seja, é nesse anseio e no devaneio com esse elemento que concomitantemente, o andar de pé, tanto quanto o querer voar, hominizaram a espécie e o gênero humano.

Figura 3 - Impulso ao voo



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Figura 4 - Impulso à queda



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Quanto a essa condição, perceptível no comportamento humano, e facilmente, constatado em ambiente escolar, a partir do momento em que, ‘montessorianamente’, organiza-se o ambiente natural escolar de modo que possa ser manipulado, explorado, sentido e vivido por crianças pequenas, às quais, psicologicamente, podemos atribuir o princípio norteador do aprendizado a partir de uma estrutura cognitiva de pensamento infantil no plano das “operações concretas”, que rumam para uma “organização psíquica formal”⁷, como estudos clássicos e outros atuais demonstram.

Igualmente, nas palavras do filósofo:

[...] É a sua **diferença vertical positiva ou negativa** que designa melhor sua eficácia, seu destino psíquico. [...] Princípio da **imaginação ascensional**: de todas as metáforas, as metáforas da altura, da elevação, da profundidade, do

abaixamento, da queda, são por excelência metáforas axiomáticas (Bachelard, 2001, p.10, grifos nossos).

Portanto, é na subida ou na queda que os anseios pulsionais humanos se projetam em grandes imagens, as quais se materializam na observação do brincar infantil em ambiente natural.

Não obstante, um último elemento, a terra, não por acaso, é o mais evocado e invocado em termos de grandes imagens míticas, uma vez que, como assevera Bachelard (2019a, p. 7), [...] teremos um díptico do trabalho {extroversão} e do repouso {introversão}. O primeiro, a extroversão, para o autor (Bachelard, 2019a), refere-se à imaginação dinâmica e diz respeito aos devaneios ativos que agem sobre a matéria, aos atributos do impacto da matéria sobre o impulso criador humano, como exemplo, temos as narrativas, contos, histórias, estórias do martelo (o metal) que ensina a disciplina da regularidade, a firmeza de propósito, a vitória gradativa sobre a matéria (Bachelard, 2019a, p. 7).

Por outro lado, a “introversão”, é formado pelas imagens de intimidade (Bachelard, 2019b). Logo, sendo oposto ao anterior, aqui, estuda-se e vislumbra-se as imagens da beleza íntima da matéria, o espaço afetivo que há no interior das coisas; a tranquilidade que aí reside, nas narrativas envolvendo: a casa, o ventre e a gruta.

Nas palavras de Bachelard (2019a, p. 1, **itálicos do original, grifos nossos**):

Essas imagens da matéria terrestre oferecem-se a nós em profusão num mundo de metal e de pedra, de madeira e de gomas; são estáveis e tranquilas; temo-las sob os olhos; sentimo-las nas mãos, **despertam**

⁷ Em termos mais pedagógicos, podemos identificar a importância desse elemento em interação com crianças, a partir dos inúmeros estudos realizados por Jean Piaget e seus colaboradores. Por exemplo, conferir em Piaget e Inhelder (1993, p. 165 e seguintes); Piaget (1996, p. 2017-227; 2005, p. 207-280; 2013, p. 322 e seguintes;).

em nós alegrias musculares assim que tomamos o gosto de trabalhá-las.

Vejamos como esses elementos instigam e evocam/invocam essas vontades:

Figura 5 - Alegria muscular de trabalhar a terra



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Deste modo, organizar pedagogicamente com intencionalidade situações e ambiências que permitam o uso de objetos materiais impelir e convidar a exercitar pulsões hereditárias que nos permitiram conquistar os atributos do gênero humano, a mão confeccionando e usando instrumentos, modificando conforme suas necessidades (e curiosidades), exprimimos a característica que nos distinguem no reino animal, o trabalho.

Recorrendo, novamente, a Bachelard (2019a, p. 8, itálico do original) “[...] a dialética do *duro* e do *mole*, dialética que rege todas as imagens da matéria terrestre. A terra, ao contrário, dos outros três elementos, tem como primeira característica a *resistência*”. Percebendo esse fenômeno entre humano e terra, ele continua, “[...] Se a dialética do *duro* e do *mole* classifica com tanta facilidade as solicitações que nos vêm da matéria e que decidem *da vontade* de trabalho, devemos poder verificar, nas preferências pelas imagens do duro e pelas imagens do mole” (Bachelard, 2019a, p. 23, itálico do

original).

Por outro lado, o elemento terra, convida-nos ao repouso. Nas palavras do autor: “Proporcionaríamos à criança uma vida profunda se lhe dêssemos um *lugar de solidão, um canto*.” (Bachelard, 2019b, p.86), grifos nossos). Nesse sentido, “[...] As imagens do repouso, do refúgio, do enraizamento. [...] essas imagens são, quando não isomorfas, ao menos isótropas, isto é, que todas elas nos sugerem um mesmo movimento em direção às *fontes do repouso*” (Bachelard, 2019b, p. 4, grifos nossos).

Quanto a esse aspecto, no contexto pedagógico, a criança exprime suas pulsões e valores psíquicos mais profundos quando em interação com a terra, num ambiente (natural), intencionalmente preparado. Tais valores não são a esmo; a própria espontaneidade infantil manifesta essas grandes imagens e vontades, relatados e identificados pelo autor:

A casa é um refúgio, um retiro, um centro. [...] A casa oniricamente completa é a única onde se pode viver os devaneios de intimidade em toda a sua variedade. [...] **A casa é um arquétipo sintético**, um arquétipo que evolui. Em seu porão está a **caverna**, em seu **sótão está o ninho**, ela tem raiz e folhagem. [...] a casa oniricamente completa é um dos esquemas verticais da psicologia humana [...] (Bachelard, 2019b, p. 80-81, grifos nossos).

Mais ainda,

A cabana é o centro de um universo [...] Assim, uma casa onírica é uma imagem que, na lembrança e nos sonhos, se torna uma força de proteção. Não é um simples cenário onde a memória reencontra suas imagens. Ainda gostamos de viver na casa que já existe, porque nela revivemos, muitas vezes sem nos dar conta, uma dinâmica de reconforto

(Bachelard, 2019b, p. 92, itálicos do original, grifos nossos).

Ainda que não haja estudos profundos e com rigor científico, é fácil identificar a partir de imagens captadas no cotidiano escolar (não só no de educação infantil) que as imagens e arquétipos da intimidade e repouso, materializam-se nas relações das crianças com o ambiente circundante, seja uma criança com déficit de natureza ou com hiperestimulação de telas digitais.

Portanto, seja o fato de “*O ato de habitar* reveste-se de valores inconscientes, valores inconscientes que o inconsciente não esquece” (Bachelard, 2019b, p. 92, itálico do original) e, que ao brincarem de casinha, estejam, psicologicamente, em um retorno, isto é, “A volta à terra natal, o regresso à casa natal [...] *volta à mãe*.” (Bachelard, 2019b, p. 92, itálico do original), vislumbramos situações que estimulam capacidades cognitivas imprescindíveis para a aprendizagem escolar.

Figura 6 - A cabana e a casa onírica



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Assim sendo, “[...] **a imaginação é o próprio centro** de onde partem as duas

direções de toda ambivalência: a **extroversão** e a **introversão**. [...] As imagens efetuam sagazmente [...] mostrando e escondendo – as espessas vontades que lutam no fundo do ser (Bachelard, 2019a, p. 28).

9 OS RESULTADOS

Como resultado da práxis educativa empreendida, destacamos, de forma imagética e reflexiva, alguns elementos que nos convidam a (re)pensar o fazer pedagógico escolar, tendo como ponto de partida e chegada a criança e a prática social vivida pelos agentes educativos envolvidos (professores, crianças e ambiente). Para tanto, destacamos elementos favoráveis e obstáculos identificados, a saber: uma cultura midiática que podemos traduzir como uma “**fé no silício**” (Louv, 2018, p. 156, grifos nossos) que obstaculiza propostas como a desenvolvida, tanto quanto barreiras:

[...] são **culturais e institucionais**, como o aumento das ações litigiosas e as tendências educacionais que marginalizam a experiência direta na natureza; outros são **estruturais**, têm a ver com a maneira como as cidades são formadas. Há também empecilhos mais **pessoais** ou **familiares** – as pressões de tempo e o medo (Louv, 2018, p. 135, grifos nossos).

Tal postura e entendimento, visando resultados para além de avaliações institucionais, em primeiro lugar, “[...] pode ter grande **efeito para reduzir o déficit de atenção nas crianças** e ser igualmente importante para aumentar sua alegria de viver” (Louv, 2018, p. 127, grifos nossos) que, na perspectiva do instante poético bachelardiano, converge para o que Maria Montessori apontou, nesses termos:

O amor à natureza, como qualquer outro hábito, cresce e se aperfeiçoa

com o exercício; [...] são as experiências que as impressionam [...] A criança, o maior observador espontâneo da natureza, sente, indubitavelmente, a necessidade de ter, à sua disposição, um material com que agir (Montessori, 2017, p. 79, grifos do original, negritos nossos).

Nesse contexto, a médica italiana ressalta a o amor à natureza como um hábito que se desenvolve e aprimora por meio da prática contínua. Ou seja, para ela, são as experiências vividas que deixam impressões duradouras na criança, que, sendo o observador mais atento e espontâneo da natureza, inevitavelmente manifesta a necessidade de contar com um material adequado para interagir.

Portanto, parece-nos promissor o desenvolvimento de tais práticas escolares, assim como as aproximações reflexivas e teóricas empreendidas. As palavras da médica italiana e do filósofo francês ressoam como um convite à reflexão sobre a importância de proporcionar às crianças um ambiente enriquecedor e estimulante, onde o contato com a natureza possa florescer, promovendo assim um desenvolvimento pleno e harmonioso.

10 CONCLUSÃO

Em síntese, partindo de uma característica recorrente em diferentes turmas e escolas públicas, identificando-se gestos recorrentes de déficit de natureza e hiperestimulação de tela digital. Ancorando-se no entendimento de que a Pedagogia é a ciência da educação e que o trabalho do educador se traduz como profissão professor, assentado em um tripé didático (relação histórica, instrumental didático e local específico). Historicamente e socialmente, tomando um fazer profissional caracterizado por ser um movimento dialético teoria-prática-

teoria vivida e ação-reflexão-ação modificada, propôs-se a aproximação, inaugural, de dois grandes pensadores. Em decorrência disso, inaugurou-se reflexões e um trabalho didático específico, intencionalmente sistematizado, tomando como ponto de partida a concretude e historicidade de uma práxis educativa centrada e ancorada nos “instantes poéticos” evocados por narrativas míticas e contato direto com elementos da matéria. Estas, por sua vez, como mediação e travessia epistemológica, tomam como ponto de partida o espírito pré-científico infantil, rumando a um ponto de chegada, um novo espírito científico, no sentido bachelardiano.

Portanto, a partir desses movimentos concretos e de sentidos realizados, poderíamos dizer que, assim como pessoas e sociedades, nossa práxis educacional também realiza, via professores e estudantes, um trajeto antropológico, no sentido durandiano?

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A psicanálise do fogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 2018a.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2018b.

_____. **A terra e os devaneios da vontade:** ensaio sobre a imaginação das forças. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019a.

_____. **A terra e os devaneios do repouso:** ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 2019b.

BRASIL. **Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. [Visualizar item](#)

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais:** os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Editora Vestígio, 2021.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário:** introdução à arquetipologia geral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. rev ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, A. Água, ar, terra e fogo: arquétipos das configurações da imaginação poética na metafísica de Gastón Bachelard. **Revista Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 39-70, jan./jun. 2006. [Visualizar item](#)

GOMES, M. B. Gaston Bachelard: e a metapoética dos quatro elementos. **Revista Estética**, São Paulo, n. 11, ago./dez. 2015. [Visualizar item](#)

LOUV, R. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Aquariana, 2018.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança:** pedagogia científica. São Paulo: Kírión, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In:* _____. (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto Editora, 1999.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** São Paulo: Editora Ática, 1996.

_____. **A representação do mundo na criança.** Aparecida, SP: Ideias @ Letras, 2005.

_____. A representação cognitiva. *In:* PIAGET, J. (org.). **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

_____.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia como ciência?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (coord.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido em: 23/11/2023
Aceito em: 26/12/2023