

## **BACHELARD E A EDUCAÇÃO: ENTRE CIÊNCIA E POESIA**

*Beatran Hinterholz*  
Universidade de Santa Cruz do Sul

### **Experiência de escrita com Gaston Bachelard**

O interesse acerca da temática da filosofia bachelardiana e sua relação com a educação surgem do nosso percurso de formação acadêmica vinculado ao grupo de pesquisa “Linguagem, Cultura e Educação” – LinCE<sup>1</sup>, através do projeto “Bachelard educador: contribuições filosóficas para um pensamento pedagógico”. A intenção acadêmica deste estudo não é comprovar alguma teoria ou definir conceitos, mas compartilhar estudos e ideias com a intenção de aprender a interrogar e pensar a relação entre educação e filosofia a partir da complementaridade entre imaginação e razão sugerida por Gaston Bachelard (1884-1962). A escrita, portanto, é movida por uma metodologia reflexiva-interpretativa, no qual a própria escrita configura-se no processo fenomenológico de estudar e refletir.

Pensar, refletir e escrever a partir da complexidade do pensamento de Bachelard é encontrar um elo perdido, perseguir uma trilha de possibilidades e

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisado vinculado ao Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da UNISC, na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação.

interrogações. As obras bachelardianas nos conduzem a uma extensão na qual acontecem encontros entre ciência e poesia, razão e imaginação, matéria e espírito. Sua escrita, seja ao abordar a ciência seja ao se deter na imaginação poética, é ao mesmo tempo tão desconcertante e tão orientadora, complexa e primordial.

O filósofo, epistemólogo e professor Gaston Bachelard nasceu em 27 de junho de 1884 em Bar-sur-Aube, uma pequena comunidade na França e faleceu na metrópole de Paris em 1962. Assim viveu em “dois mundos” muito opostos. De origem camponesa, foi funcionário dos correios por muito tempo para poder pagar sua formação superior. Licenciou-se em Matemática, e bem mais tarde doutorou-se em Letras. Convidado para dar aulas na Sorbonne (1940), as ministrou através da junção das duas áreas em uma disciplina denominada *Filosofia das ciências* que favoreceu uma ruptura com os pressupostos filosóficos das epistemologias clássicas que permaneciam fiéis às funções mecanicistas da ciência.

Aproximar-se do pensamento e da escrita de Bachelard é estar enredado com um dos maiores e mais fecundos filósofos do Ocidente que por meio de suas obras exerce profunda influência no pensamento contemporâneo. Seu desafio filosófico foi enfrentar a busca de soluções nas contradições, ao mesmo tempo, tão longínquos e tão próximos de uma arte e de uma ciência de sua época. Para Richter (2005), a revolução bachelardiana foi resistir às convicções que dominavam o pensamento filosófico na primeira metade do século XX ao mostrar que a ciência não existe fora da prática científica, não sendo, portanto dependente dos conceitos formados pelos filósofos para refletir o conhecimento científico. A epistemologia, como disciplina que toma o conhecimento científico por objeto, deve para Bachelard é dar conta de sua historicidade, e não o seu fundamento, seu método, seus

conceitos (RICHTER, 2005). Talvez assim, imenso e simples, seja o pensamento provocado pelo mundo para transformá-lo a cada momento como criação, tanto na poesia quanto na ciência.

A intenção de rompermos com nossos modos de pensar no campo da educação nos faz forjar caminhos que assumam a proposta de estudar a filosofia bachelardiana, pois consideramos necessário nos entregarmos à complexidade da experiência de pensamento sempre em trânsito de se fazer, de estudar, de refletir. O fenomenólogo Gaston Bachelard destaca, na primeira página do seu livro *A poética do espaço* (1993), a aflição que sentia ao se colocar em experiência de pensamento. Como filósofo e estudioso da epistemologia das ciências, admite que precisou romper com sua própria história de pensamento ao afirmar que:

Um filósofo que formou todo o seu pensamento atendo-se aos temas fundamentais da filosofia das ciências, que seguiu o mais exatamente possível a linha do racionalismo ativo, a linha do racionalismo crescente da ciência contemporânea, deve esquecer o seu saber, romper com todos os hábitos de pesquisas filosóficas, se quiser estudar os problemas propostos pela imaginação poética (BACHELARD, 1993, p.1).

Provavelmente, do mesmo modo, também abandonamos muitos dos saberes que supomos válidos, muitas escritas realizadas, passando a questionar, pensar e a fazer outras perguntas que permitam uma aproximação à complexidade da relação entre filosofia e razão, imaginação criadora e educação. Como condição humana, distanciando-nos da realidade, a escrita e a reflexão podem nos tornar capazes de compreender e reviver a experiência da escrita intensamente com a imaginação criadora. Pois,

Como nos diz Gaston Bachelard, *imaginar sempre será mais que viver*, pois envolve ensaiar diferentes modos de viver, inventando e instaurando outras realidades, extraindo de nós

mesmos a *força demiúrgica* que nos faz plural. Força alimentada por um pensamento dinâmico, onde razão e imaginação caracterizam-se como *criadoras, ativas, abertas e realizantes* (RICHTER, 2002, p.1).

O pensamento dinâmico pode instaurar outras realidades. A escrita assim alimentada emerge como possibilidade de criação, como um exercício poético de transgressão de nós mesmos. Bachelard (1990b, p.34) diria que “Quando se conhece a felicidade de escrever é preciso se entregar a ela de corpo e alma, mão e obra”. Aspiramos e necessitamos desta entrega, dessa experiência poética com a escrita. Não compreendemos tudo neste instante numa lógica objetiva e formal, ordenada e rígida. No entanto, carecemos de um exercício de linguagem, de estar a pensar com o outro. A pesquisadora Paloma Silveira fala da constituição da nossa humanidade com o outro ao destacar que:

Nossa possibilidade de criação está relacionada ao *outro*. Precisamos do outro para criar, dialogar, compartilhar, construir a nossa humanidade. A solidão não é da nossa natureza, se entendemos que é na relação com o outro que nos fazemos humanos e compreendemos um pouco deste mundo que nos tem (SILVEIRA, 2014, p. 26).

Com o outro podemos criar um exercício de escrita que provoca pensar, fazer, refletir e imaginar para resistir às prévias soluções e a reprodução de modelos. Trata-se de um exercício de como ensinar e o que aprender. Esta experiência de escrita é tensionada por um fazer que ao fazer-se escrita nos faz refletir. Uma experiência entre devaneios e razão, entre sensível e conceitual. Como diz Gaston Bachelard (1991, p.95) “nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha”, pois estamos no movimento entre diferentes forças e tensões.

## Bachelard: entre razão e imaginação

No ato de estudar e escrever foi possível compreendermos que a grande característica da filosofia de Bachelard é ter como princípio, como melhor traduz Richter (2006, p.249), “a mobilidade, a descontinuidade, a transformação incessante do pensamento, seja ele racional ou poético”, ou seja, tanto a razão como a imaginação rompe com ideias e imagens primeiras. Implica compreender com Silva (2007, p. 164) que nessa ruptura “foi trocado o mundo, foi mudado o sujeito”, pois no pensamento bachelardiano o conhecimento acontece contra um conhecimento anterior (BACHELARD, 1996).

Nesta perspectiva, sua filosofia recusa métodos fixos e inalteráveis, cunhando justamente a noção de corte ou ruptura epistemológica para afirmar a necessidade e importância de romper com “hábitos de pensamento”. Porém, sua maior contribuição está na coragem de ter relacionado o tema da formação à complementaridade entre ciência e poesia no período de guerras na Europa, conseguindo

[...] expressar as revoluções científicas de seu tempo, mostrando que a ciência atual está vivendo um novo espírito científico que só pode ser compreendido por uma epistemologia que lhe seja adequada. Como amante da poesia e da arte, Bachelard consegue penetrar no mundo dos sonhos e dos devaneios, apreendendo o verdadeiro sentido de ser uma mera cópia do real, como queria a tradição, cria através da imagética, uma surrealidade (BARBOSA, BULCÃO, 2004, p. 19).

Trazer a imaginação para o campo filosófico não significa abandonar a razão. Para Bachelard razão e imaginação apesar de opostos são complementares, pois os dois ultrapassam a realidade e renovam o mundo,

caminho para a formação do humano. Ao refletirmos a relação entre filosofia e imaginação pode parecer que o discurso da razão fique alheio.

É possível entender que a fecunda abertura educacional do tema da formação, promovida pelo retorno ao estudo da obra filosófica – científica e poética – de Bachelard, permite perseguir argumentos para afirmar um pensamento pedagógico simultaneamente voltado para a experiência de constituição do pensamento e para a experiência de transgressão desse pensamento constituído, pois o rigor e precisão são marcas encontradas na ciência e na poesia, na razão e na imaginação. No conjunto de sua obra Bachelard mostra segundo Barbosa (1996, p. 154), “como a realidade poética e a realidade científica se aproximam”. Para o filósofo, segundo a autora, “certos corpos químicos criados pelo homem possuem a mesma realidade que a Eneida ou a Divina Comédia” (BARBOSA, 1996, p. 154). Frequentemente mostra ainda a aproximação entre atividade científica e atividade poética ao destacar: “eis, então, o esforço poético dos matemáticos, o esforço criador, realizador” (BARBOSA, 1996, p. 154).

Isto pode até nos parecer contraditório, mas contribui para mostrar como é vasta a densidade deste pensador, que por meio de dois caminhos opostos – epistemologia e poética – concebe obras polêmicas e por que não dizer corajosas, pois desmobiliza pressupostos, afastam hábitos, atitudes de pensamento e crenças enraizados à tradição filosófica de verdades determinadas e conclusivas.

Para o filósofo, não há verdades com validade universal para a objetividade científica. Cada ciência procura criar suas verdades, pois a ciência é produtora de suas próprias normas e do critério de sua existência (RICHTER, 2005). Assim a ciência só pode ser histórica, porque emerge de descontinuidades, rupturas e retificações de erros considerando uma

temporalidade que é inseparável do espaço (BACHELARD, 1996). No ponto de vista de Bachelard (2007) a semelhança entre o passado, o presente e o devir não é posto como antagônico, uma vez que a realidade temporal é a do instante realizador e, por conseguinte, é trágica, pois só pode ressurgir na condição de morrer. Para Bachelard (2007) o tempo é o que reinicia sempre, pois é irrupção. Nesse entendimento, o filósofo contrapõe sempre a duração vazia ao *instante realizador*. Em suas palavras,

[...] o ser alternativamente perde e ganha tempo; a consciência se realiza nele ou nele se dissolve. É impossível portanto, vivenciar o tempo totalmente no presente [...] não se pode reviver o passado sem o encadear a um tema afetivo necessariamente presente (BACHELARD, 1994, p. 37).

Para Bachelard (1996), neste caráter realizador do instante, a ciência emerge como produto do espírito humano relacionado ao mundo exterior e, assim, exige que a demonstração científica se apoie tanto na experiência primeira, ligada ao sensorial que assume um sistema empírico, quanto no raciocínio que vai além das primeiras aparências, o racionalismo. Então, o que a epistemologia bachelardiana permite compreender é “o esforço em mostrar que a ciência ela mesma se constitui como uma leitura do real e, com isso, se define, no sentido mais próprio do termo, como teoria” (ALMEIDA, 2012, p. 331). Deste modo cabe explicitar que:

Se o real imediato é um simples pretexto do pensamento científico e não mais um objeto de conhecimento, será necessário passar do *como* da descrição ao *comentário* teórico. Esta explicação prolixa surpreende o filósofo que desejaria sempre que uma explicação se limitasse a desdobrar o complexo, a mostrar simples no composto. Ora, o verdadeiro pensamento científico é metafisicamente indutivo; conforme mostraremos várias vezes, ele lê o complexo no simples, ele diz a lei a propósito do fato, a regra a propósito do exemplo (BACHELARD, 2000, p. 14-15, grifos do autor).

Assim, na concepção bachelardiana, o vetor epistemológico “vai do racional ao real e não o inverso, do real ao geral” (BACHELARD, 2000, p. 13) como pensava a ciência de seu tempo. Não há positividade absoluta nem da razão nem do experimento, pois a relação é tão estreita no pensamento científico que deve ser flexível e móvel para conseguir reordenar os dados, as ideias, retificando os seus erros como esforço de mudar a si mesmo.

Nesta estreita relação, “o mundo surge como o pólo de uma objetivação, o espírito como o pólo de uma espiritualização” (BACHELARD, 2008, p. 83). Porém, tal objetivação e espiritualização, não se opõem, elas estão em diálogo, são complementares. Este diálogo entre ciência e poesia, imaginação e razão, para ser compreendido como uma discursividade supõe considerar que o cerne do pensamento bachelardiano está em afirmar que:

O idealismo discursivo, que coordena e subordina as ideias, começa envolto em lentidão e dificuldades; mas seu inacabamento é uma promessa de futuro, a consciência de sua primeira fraqueza é uma promessa de vigor. O espírito dinamizado toma consciência de si em sua retificação. Diante do real entregue à objetividade, o espírito pensa a objetividade, isto é, desprende-se de seu próprio pensamento. Diante da realidade organizada, o espírito assume uma estrutura. Ele adquire o hábito da idealização (BACHELARD, 2008, p. 81).

No vigor do próprio pensamento, o idealismo pode permitir que o sujeito elimine suas singularidades, uma única verdade, buscando assumir o curioso privilégio da provisoriade, do inacabamento. Aqui, Bachelard (2008, p. 78) destaca um paradoxo pedagógico que está na base da cultura: “a objetividade de uma ideia será tão mais clara, tão mais distinta quanto mais surgir de um fundo de erros profundos e diversos”. Neste sentido pedagógico do limite da vitalidade e da objetividade, a indução – do racional ao real – coloca o fracasso no horizonte do pensamento científico garantindo a ele a

seiva vital da juventude, pois como bem diz Bachelard (2008, p. 86) “sou o limite das minhas ilusões perdidas”. Cabe então destacar que no campo pedagógico e no campo epistemológico não significa compreender que se aprende com o erro, mas que é no erro que melhor se pensa. O erro é aqui compreendido no pensamento bachelardiano como elemento de reflexão e de retificação, pois

O espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga seu passado histórico, condenando-o. Sua estrutura é a consciência das suas faltas históricas. Cientificamente, pensa-se o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, pensa-se a experiência como retificação de uma ilusão comum e primeira. Toda a vida intelectual da ciência move-se dialeticamente sobre esta diferencial do conhecimento, na fronteira do desconhecido. A própria essência da reflexão, é compreender que não se compreendera (BACHELARD, 2000, p. 147-148).

Este é o sentido propriamente bachelardiano pedagógico do erro: *compreender que não se compreendera*. O erro é fundamental para que possamos nos instruir através do nosso esforço já que ele nos ensina a viver, a “viver nesta fronteira, às vezes larga, mas quase sempre muito tênue, entre a certeza e dúvida; ele ensina o gosto do risco” (ALMEIDA, 2012, p. 335). É porque, para Bachelard, o erro só acontece no ato de conhecer que a ciência é um processo histórico da retificação do saber anterior, um reaprender a pensar como reforma da razão. Uma reforma do espírito que alcança a formação na maturidade, pois “é preciso formar a razão da mesma maneira que é preciso formar a experiência” (BACHELARD, 2000, p. 147). Nesta perspectiva complexa, para ter sucesso é preciso errar já que “não existe verdade primeira. Só existem erros primeiros. (...) A primeira e mais essencial função da atividade do sujeito é errar. Quanto mais complexo for seu erro, mais rica será sua experiência” (BACHELARD, 2008, p. 79). Aqui, a experiência é justamente o

processo oscilatório de pensar e perceber o processo de estar pensando. A conquista da objetividade necessita de desvios subjetivos para encontrar seu caminho, pois “é preciso refletir num ritmo oscilatório de objetivação e subjetivação” (BACHELARD, 2008, p. 78).

Neste viés de reformas da razão e do espírito científico efetua-se uma retificação do saber anterior, pela qual podemos compreender que pensar diferente é o mesmo que refazer-se, tornar-se o que se é a partir de nosso devir. As pesquisadoras Barbosa e Bulcão (2004) compreendem o saber e a formação, a educação e a filosofia, fundamentadas em Bachelard, como:

Um processo oscilatório de formação do sujeito e do objeto, um processo árduo e difícil que exige consciência e fundamentalmente trabalho, um trabalho penoso de negação do saber que acreditávamos sólido e verdadeiro e a negação do próprio sujeito, das ilusões e crenças que tínhamos arraigadas no nosso eu mais profundo. Isso nos leva a concluir que a educação e a formação implicam primordialmente na desconstrução e reforma do sujeito que se refaz, refazendo suas próprias ideias, retificando conceitos aprendidos anteriormente, fazendo assim, de seu dinamismo e de sua inconstância o requisito pedagógico mais importante e fundamental (BARBOSA, BULCÃO, 2004, p.57).

Perante a reflexão até aqui apresentada, não como quantidade e nem evolução, mas como processo de se colocar em movimento, de se perceber aderido à dinâmica de um corpono mundo que enquanto pensa, sonha, sente, encontra uma atitude filosófica capaz de sair das imagens primeiras, abolir o pensamento usual, o pensamento sem esforços para acoplar o poder da ação racionalista, ao poder da ação criadora, ao poder da ação poética. Ao extrapolar o real podemos imaginar, mas para imaginar precisamos do real, “o mundo oculto sob o fenômeno é mais claro que o mundo aparente”

(BACHELARD, 2008, p.73). Assim, diante do encontro entre ciência e *poiésis*<sup>2</sup>, compreendemos com Bachelard que

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. O homem é um homem na proporção em que é um super-homem (BACHELARD, 1989, p. 17-18, grifo do autor).

Por nossos devaneios podemos “deformar” as imagens fornecidas pela percepção e, nessa ultrapassagem da realidade, podemos nos liberar das imagens primeiras, “graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente *aberta, evasiva*. Ela é no psiquismo humano, a própria experiência da *abertura*, a própria experiência da *novidade*” (BACHELARD, 1990a, p. 1, grifos do autor). Ultrapassar e enxergar para além do real torna o humano, em sua experiência de abertura e novidade, um ser não fixado, portanto um ser em devir, já que “toda expressão desfixa. No reino da imaginação, mal uma expressão é enunciada e o ser tem necessidade de outra expressão, o ser deve ser o ser de outra expressão” (BACHELARD, 1998, p. 218).

Na necessidade de enunciar sempre outra expressão, cabe observar que a noção bachelardiana de imaginação atrela-se ao poder poético de fazer ser o que não é, de poder transformar as coisas ao dar-lhe existência poética, negando a influente tradição racionalista e mesmo empirista que sempre abordou a imaginação como imagem emergente de comparações e associações, ou cópia do real percebido. Para ele a imagem “advém da correspondência, aproximações de realidades separadas, e quanto mais essas realidades

---

<sup>2</sup> Ação humana que diz respeito à produção de sentidos, da produção do próprio viver inseparável da linguagem, co-criadora do universo e de si próprio.

aproximadas forem distantes do sentido habitual, mais intenso seu poder de realidade poética” (RICHTER, 2006, p. 251).

O afastamento de Bachelard dessa poderosa tradição racionalista nos ajuda a romper com a cultura de uma imaginação como subproduto do real, como reflexo ou reação, descomprometida com uma vontade, desordenada, livre de qualquer amarra com o mundo. A imaginação diferente do que apresenta o senso comum, se instrui – tanto na ciência, quanto na poesia. Não se pode imaginar o que se quer, “a imaginação exige viver um animismo (dramatizar) ao encontrar nas coisas respostas às violências (agressões da inteligência) intencionais, dando ao trabalhador a iniciativa da provocação” (RICHTER, 2006, p. 251).

Na intencionalidade e no desafio, a provocação à imaginação emerge como um apetite pelo mundo e com o mundo para pensarmos junto e tentarmos compreender que “a fórmula geral do filósofo – mundo é minha representação – deve ser substituída por: o mundo é meu apetite” (BACHELARD, 2009, p.170). Então, a escrita e o pensamento fenomenológico do filósofo podem ser uma fuga de um tempo representativo e alinhavado, evocando sua substituição por um tempo de apetite pelo mundo, pela escrita, pela filosofia e pela imaginação poética.

Apetecemos um tempo de intensidade do tempo da vida humana, um tempo *aión*<sup>3</sup> e não somente um tempo *chrónos*. Cobiçamos aprender a pensar, talvez, algumas coisas de que suspeitamos saber e outras que vamos inventar a partir de nossas retificações. Nesta trajetória carecemos trilhar uma outra lógica de pensar e aprender, que é inevitável do ser vivo, diferente de uma lógica cartesiana, da linearidade e da fragmentação, uma lógica que considere a

---

<sup>3</sup> *Crónos* como o tempo que diz respeito ao movimento segundo o antes e o depois e que, assim, o numeramos. O tempo *Aión* designa, desde seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva.

complexidade do viver e estar com os outros, pensando, refletindo, escrevendo, transformando-se.

O humano inicialmente constitui-se neste mundo de imagens, de valoração, sem aspirar representá-lo, porém vivendo com todo apetite em conquistá-lo. A inexperiência e a seriedade de suas primeiras investigações no mundo estabelecem outra relação com o espaço e com o tempo. Trata-se de olhar as margens e, com este olhar, instigar uma produção de sentidos próprios, pois as imagens pertencem ao inusitado, ao estado de admiração<sup>4</sup>.

É a partir da experiência poética, do poder criador da imaginação que transforma o vivido, a realidade, que este vivido, conforme Bachelard (1990b), conserva a marca do efêmero se não puder ser revivido pela imaginação criadora:

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

Uma poética da vida que considera a imaginação como um modo de estarem em linguagem, de subverter a realidade, de inventar mundos, permite compartilhar novos sentidos, repensar pensamentos, sobretudo sonhar com outra educação, outra pedagogia. Bachelard (2009) aponta ao longo de seus estudos sobre a imaginação poética que esta aprendizagem é o esforço da infância. A criança, mas também o adulto, reúne todas as possibilidades criadoras e inventivas quando constantemente desafiada e provocada pelo mundo. Podemos então considerar que:

---

<sup>4</sup> Bachelard (2009, p. 113 e 182) nos provoca afirmando que é necessário primeiro admirar para depois compreender.

Criar e inventar supõe interrogar e não responder, supõe investigar e não explicar, exige ação no mundo e não sua contemplação. Considerar as aprendizagens que podem emergir da relação poética com o mundo e com os outros é reivindicar ações educativas que permitam às crianças obterem regozijo primeiro e entenderem depois (RICHTER, 2002, p.2-3).

A aprendizagem deste modo passa por um enfrentamento de sensações primeiras, na qual a imaginação é a força produtiva ao provocar no corpo diferentes experiências sensoriais não apenas de formas, sobretudo de valores e qualidades que apelam para a sensibilidade. Nessa perspectiva, a imaginação se faz prolongar em nós através do corpo sensível que transforma “e da vida às qualidades adormecidas nas coisas, cujo efeito dura por todo o tempo” (RICHTER, 2002, p. 5), como criação do desejo e não apenas criação da necessidade.

Enfim, assim como a própria imaginação, a educação constitui um mundo que se abre em incontáveis direções, sem que haja um caminho mais correto e verdadeiro. Contudo, é urgente nos questionarmos se é pertinente considerarmos somente o exercício da razão, empobrecendo experiências do corpo em linguagem no mundo. Talvez, possamos nos interrogar como professores se não nos cabe considerar em nossas ações educativas a complementaridade que emerge entre ciência e poesia, entre razão e imaginação poética, como experiência dinâmica de um pensamento aprendendo a sonhar e de sonhos aprendendo a pensar.

### **Alinhavando a escrita com Gaston Bachelard: educação e imaginação poética**

A filosofia bachelardiana permite transpor a histórica cisão entre ciência e poesia, entre aquele “que pensa” e aquele “que faz”, entre teoria e

prática. É na dimensão poética do mundo que sua fenomenologia da imaginação criadora encontra o dinamismo que impede a imaginação de ser apenas uma imagem mental no “porão da mente”. A dimensão poética da imaginação produz o apetite de projetar e desencadear ações no e com o mundo.

Na intenção de compor uma interpretação fenomenológica no percurso de estudar a complementaridade entre imaginação poética e razão no nosso grupo de pesquisa, encontramos na leitura, na reflexão e na escrita, no movimento entre as palavras, novos sentidos, novos caminhos. Do mesmo modo Bachelard contribui para pensar ainda que:

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. (...) As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de ser jovens. E as palavras se vão, buscando, nas brenhas do vocabulário, novas companhias, más companhias (BACHELARD, 2009, p.17).

A escrita, neste sentido, significa movimentar-se em torno da experiência vivida e não perseguir conclusões. A escrita vai se desenhando como um caminho com suas fragilidades, tensões e forças que tornam possível a experiência acontecer. A escrita nos faz refletir, produzindo sentidos e criando realidades. Escrever é uma forma de estar em linguagem, de estar aderida com e no mundo, e por estar em linguagem nos transformamos. Pensar e escrever não são um processo cumulativo do percebido, antes é a metamorfose do corpo que “extraí uma aprendizagem ao forjar pensamento na abertura de começar algo no mundo: um gesto, uma palavra, uma interrogação, uma marca” (RICHTER, 2002, p.13), uma escrita.

Em Bachelard (1997), a metamorfose é o meio de concretizar de imediato um ato vigoroso de aprendizagem: a conquista de outro movimento,

outro tempo. Só muda no humano o que nele permaneceu, o que nele tem razões para recomeçar. O que não muda, morre, cristaliza. A metamorfose permanece na mudança de um corpo operante que sente e que faz mediante as rupturas e as descontinuidades, isto é, na experiência dos seus erros retificados.

O desafio de enfrentarmos e realizarmos um estudo no campo da filosofia e da educação foi de destacarmos a relevância de aprender a pensar um tema que não pode ser “cristalizado”, fixado em conceitos concretos, como única verdade, pois diz respeito à vida, e esta não pode ser reduzida analiticamente a conceitos e a verdades estanques. É nesse sentido que a dimensão poética da imaginação contribui para afirmar que o mundo e o humano precisam muito mais que métodos, normas e regras simplificadoras da vida. Assim, se a ideia bachelardiana de formação do humano é outra, diferente das consagradas pela filosofia e pela ciência modernas, torna-se importante refletir e passar a fazer outras perguntas, como afirma Richter:

Refletir sobre aquilo que nos torna interessantes e inteligentes, únicos porque somos capazes de ultrapassarmos nossa humana condição pela possibilidade de nos distanciarmos do vivido, da pobre e monótona realidade, para revivê-la amplificada pela imaginação criadora (RICHTER, 2002, p.1).

Tal reflexão supõe intencionalmente optar pela formação de um humano que se distancia do fixado e da monótona realidade, tendo presente o conceito de um devir humano que vai *sendo*, mas que também é *aí*, que de uma forma subjetiva a ciência não consegue demonstrar, comprovar e nem representar, algo que se dá na experiência, nos sentidos, um emaranhado de complexificações e pluralidades. Bachelard coloca o humano num olhar de circularidade, um devir de redemoinhos:

O ser humano é uma colmeia de seres [...]. A vida do homem não tem centro[...]. O ser humano nunca é fixo, ele nunca está

lá, jamais vivendo no tempo onde os outros o veem viver, onde ele mesmo diz aos outros viver. Não se pode tomar a vida como uma massa que escoo uma vaga e carrega todo o ser em um devir geral do ser. Com frequência, somos seres estagnantes atravessados por redemoinhos(BACHELARD, 1990b, p.41).

Com todos os redemoinhos que atravessam e permeiam a filosofia e a ciência, ainda não temos garantias que possam nos levar a um entendimento coerente e verdadeiro (talvez nunca chegemos a isso). Cada visão filosófica tem seus apontamentos sobre o humano, apesar disso deixam lacunas ainda para serem debatidas e estudadas. Discutir sobre filosofia e ciência, mente e corpo (aqui separado propositalmente), imaginação e razão, são campos abrangentes e com muitas dúvidas, que nos fazem repensar sobre teorias já constituídas e procurar outras possibilidades argumentativas que podem ser recompostas.

Não sabemos o que é ser um outro ser (sua dor, alegria, aflição), uma vez que não sentimos e vivenciamos a sua realidade e jamais terminamos de aprender sobre o humano. Acontecimento que só é possível devido à coletividade que se legitima no outro, mostrando-se com o outro. A invenção do humano, no sentido bachelardiano de formação científica e poética, está em se conceber fazendo-se no mundo e este se faz com outros humanos em linguagem, com ciência e poesia. “Eu estudo! Sou apenas o sujeito o verbo estudar. Não ousar pensar. Antes de pensar, é preciso estudar” (BACHELARD, 1989, p.58).

Nessa possibilidade de estudar e de escrever no grupo de pesquisa, podemos afirmar que a obra bachelardiana, voltada tanto para a formação das imagens na leitura poética como para a formação dos conceitos em seu movimento de retificações, tanto para a epistemologia científica como para a imaginação criadora, pode ser abarcada em sua visão de invenção científica e

novidade poética através da perspectiva da formação: o mistério temporal da formação lenta e contínua, rigorosa e precisa.

O rigor e a precisão do pensamento emergem do *ato da leitura*, como ato comum à ciência e à poesia. Para Bachelard é no ato de ler que aproxima ou reúne ciência e poesia como apostos complementares. Tanto a ciência quanto a poesia, tanto a objetividade racional quanto a ambiguidade da imaginação poética, tanto a reflexão quanto o devaneio poético exigem o ato de aprender a ler. Exigem a complexidade do humano poder de decifrar e interpretar sentidos. Assim, como já afirmou Bachelard (1989), antes de pensar, é preciso estudar, é preciso ler as entrelinhas do vivido imaginado.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ALMEIDA, Fábio F. *Gaston Bachelard: Espírito de escola e sociedade*. In. Filosofia e educação – aproximações e convergências. OLIVEIRA, Paulo Eduardo. Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

\_\_\_\_\_. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Idealismo discursivo. In: BACHELARD, Gaston. *Estudos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008, p. 77-86.

\_\_\_\_\_. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

\_\_\_\_\_. *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1991.

\_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lautréamont*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.

\_\_\_\_\_. *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

\_\_\_\_\_. *Fragmentos de uma poética do fogo*. São Paulo: Brasiliense, 1990b.

\_\_\_\_\_. *A intuição do instante*. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. *Estudos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

\_\_\_\_\_. *A poética do devaneio*. Trad, Antonio de Pádua Danesi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BARBOSA, Elyana. *Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

RICHTER, Sandra R. S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. 2005. 290 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. *Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte*. Educação. Santa Maria, v.31v-vn.02, p.241-254, 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

\_\_\_\_\_. *Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana*. In: 25º REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO, MANIFESTOS, LUTAS E UTOPIAS, 2002, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, set/out. 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichtert07.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichtert07.rtf)>. Acesso em: 10 maio. 2014.

RICHTER, Sandra R. S; FRONCKOWIAK, Ângela C. *Experiência poética e aprendizagem na infância*. 2010. 89 f. Relatório Técnico de Pesquisa (CNPq – 2007/2009) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do sul, 2010.

SILVA, Veleida A. *Ciência, razão pedagógica e vida na obra de Bachelard*. Revista educação em questão, Natal, v30, n. 16, p. 157-173, set/dez. 2007.

SILVEIRA, Paloma; AXT, Margarete; HINTERHOLZ, Beatran (org). *Imaginar e aprender a educação infantil*: Projeto Civitas. Porto Alegre: Paiol, 2014.