

**ENTRE DEVANEIOS E INFÂNCIAS: POR UMA PEDAGOGIA DA  
MARAVILHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BETWEEN DAYDREAMS AND CHILDHOOD: FOR A PEDAGOGY OF  
WONDER IN CHILDHOOD EDUCATION**

**ENTRE LOS ENSUEÑOS Y LA NIÑEZ: POR UNA PEDAGOGÍA DE LA  
MARAVILLA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Williams Nunes da Cunha Junior<sup>1</sup>

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo compreender as contribuições do devaneio para a Educação Infantil. A partir de um estudo de cunho bibliográfico, buscamos, inicialmente, entender a vida, obra e pensamento do filósofo Gaston Bachelard. Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, nos propomos pensar a infância, a partir de um prisma filosófico, e a Educação Infantil, numa síntese histórica, com atenção para o que dizem os documentos norteadores das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica. Por apresentar, entre os princípios norteadores de suas práticas pedagógicas, os princípios estéticos, os quais englobam a sensibilidade, a criatividade, defendemos aí a confluência entre o devaneio e a Educação Infantil. A ideia de devaneio pode contribuir de diversas formas com as práticas pedagógicas na Educação Infantil, de modo especial, com o direito de sonhar das crianças, de forma que elas vivam experiências significativas em suas infâncias, de modo integral, valorizando e se expressando também através da emoção, da criatividade, da imaginação.

**Palavras-chave:** Bachelard. Infância. Devaneio.

**ABSTRACT**

This article aims to understand the contributions of daydreaming to Early Childhood Education. From a bibliographical study, we initially seek to understand the life, work and thought of the philosopher Gaston Bachelard. Through a documentary and bibliographic research, we propose to think about childhood from a philosophical perspective and Early Childhood Education, in a historical synthesis, paying attention to what the guiding documents of the pedagogical practices of this stage of Basic Education say. By presenting, among the guiding principles of its pedagogical practices, the aesthetic principles, which include sensitivity, creativity, we defend the confluence between daydreaming and Early Childhood Education. The idea of daydreaming can contribute in different ways to pedagogical practices in Early Childhood Education, especially with children's right to dream, so that they live meaningful experiences in their childhood, in an integral way, valuing and expressing themselves also through emotion, creativity, imagination.

**Keywords:** Bachelard. Childhood. Daydreaming.

**RESUMEN**

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (PPGE/UFAL). Graduado em Filosofia (Claretiano) e em Pedagogia (UNIP). Professor da Rede Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC/AL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6969852812435282>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6528-8880>.

Este artículo tiene como objetivo comprender las contribuciones de la ensoñación a la Educación Infantil. A partir de un estudio bibliográfico, buscamos inicialmente comprender la vida, obra y pensamiento del filósofo Gaston Bachelard. A través de una investigación documental y bibliográfica, nos proponemos pensar la infancia desde una perspectiva filosófica y la Educación Infantil, en una síntesis histórica, atendiendo a lo que dicen los documentos orientadores de las prácticas pedagógicas de esta etapa de la Educación Básica. Al presentar, entre los principios rectores de sus prácticas pedagógicas, los principios estéticos, que incluyen la sensibilidad, la creatividad, defendemos la confluencia entre la ensoñación y la Educación Infantil. La idea de soñar despierto puede contribuir de diferentes maneras a las prácticas pedagógicas en Educación Infantil, especialmente con el derecho de los niños a soñar, para que vivan experiencias significativas en su infancia, de manera integral, valorándose y expresándose también a través de la emoción, la creatividad, imaginación.

**Palabras clave:** Bachelard. Niñez. Ensueños.

## INTRODUÇÃO

O pensamento de Bachelard, o consideramos como um pensamento infantil, pois traz uma concepção inaugural sobre a ciência de sua época, um pensamento que instaura novos começos para o modo de enxergar o fazer científico. Seu pensamento representa uma ruptura epistemológica, para usar um termo de sua filosofia, com o pensamento vigente em seu tempo. Em Bachelard, encontramos a ciência como algo móvel, destituído da pretensão de conhecimento absoluto, mas como algo em transformação.

O nosso interesse em seu pensamento, no entanto, é pela vertente poética ou de um Bachelard noturno, pois é nesse momento posterior, tardio, de seu pensamento que encontramos o conceito de devaneio. O devaneio, junto aos sonhos, seria visto por ele como formas de pensar que aproximam razão e imaginação, tornando-as complementares no ato de criação. Há, portanto, uma potência criadora na imaginação poética.

O devaneio ou sonho diurno, que é um sonhar acordado, tem a ver com nossa capacidade de imaginar, de criar, brincar, fantasiar. É nesse sentido que podemos estabelecer uma relação entre devaneio e infância, uma vez que imaginar, criar, brincar e fantasiar são tão característicos da infância, embora não apenas desta. Assim, encontramos uma abertura para falar de uma educação da sensibilidade, de forma a nos opor a ideia de uma superioridade da razão e uma subalternidade da imaginação no processo educacional.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é o lugar específico para a educação formal da infância. Nos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas dessa etapa, encontramos a afirmação de uma criança potente,

uma imagem afirmativa de infância, a qual não é um momento de passividade, mas de criação, de produção de cultura. A criança cria, a criança produz. São esses mesmos documentos que apontam como princípios que as práticas pedagógicas devem respeitar, os princípios éticos, políticos e estéticos. De forma que nos interessa ainda mais os últimos que tratam da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Os princípios estéticos nos permitem estabelecer uma relação entre a proposta bachelardiana de devaneio e a Educação Infantil. Desse modo, nos colocamos nesse artigo que ora desenvolvemos a seguinte questão: quais as possibilidades educativas presentes no conceito de devaneio, proposto por Gaston Bachelard, para a educação das crianças pequenas? Para tentar responder a esta pergunta, recorreremos à pesquisa bibliográfica sobre o conceito de devaneio, as infâncias e a Educação Infantil.

O primeiro tópico de nosso trabalho faz uma apresentação do pensamento de Bachelard em suas duas vertentes: científica e poética. Nele, expomos o conceito de devaneio conforme o entendimento do autor e pensamos a possibilidade de uma pedagógica poética. O segundo tópico traz uma discussão sobre as infâncias e a Educação Infantil, naquilo que dizem os documentos oficiais norteadores. Por fim, no último tópico de nosso trabalho apresentamos uma reflexão sobre a Pedagogia da Maravilha, o devaneio e a Educação Infantil.

## **1. GASTON BACHELARD: ENTRE O DIA E A NOITE**

O filósofo Gaston Bachelard nasceu na França, em Bar-sur-Abe, no ano de 1884, em 27 de junho. Aos 28 anos se formou em matemática. Aos 36 anos formou-se em filosofia. No ano de 1914 ele se alistou no exército, recebendo dispensa em 1919. No período de 1919 a 1928 ensinou física e ciências naturais em um colégio de sua cidade natal. Em 1928 se tornou professor universitário, assumiu a responsabilidade por um curso complementar de filosofia na Universidade de Dijon. Aí permaneceu até 1940. Neste ano, assumiu a cátedra de história e filosofia da ciência na Sorbonne, onde lecionou até 1954. Em 1962, faleceu na cidade de Paris.

A época em que Bachelard viveu é caracterizada pelo questionamento da ciência como verdade absoluta. Como fruto de seu tempo, o filósofo também se propôs a questionar como a ciência era realizada até então. Ele propôs um novo modo de fazer

ciência, um novo entendimento sobre os métodos científicos de sua época e uma nova concepção de ciência, ideia que ficou conhecida como “novo espírito científico”.

O pensamento de Bachelard é inaugural, repleto de novidades, pois propõe algo diferente do que era o pensamento sobre a ciências e o fazer científico de sua época. Conforme Heinterholz (2015, p. 139), “sua filosofia recusa métodos fixos e inalteráveis, cunhando justamente a noção de corte ou ruptura epistemológica para afirmar a necessidade e importância de romper hábitos de pensamento”. Seu pensamento representa, para usar um termo de sua filosofia, uma ruptura epistemológica com o conhecimento de seu tempo, o qual compreende a ciência como algo em transformação.

A novidade do pensamento de Bachelard não se limita ao conhecimento científico, mas ele propõe uma nova forma de conhecimento em geral, ainda que de outro tipo, por meio da poética, da sensibilidade. Assim, o filósofo mina a concepção que separava em dois polos opostos razão e emoção, racionalidade e sensibilidade. As obras de Bachelard, segundo Heinterholz (2015, p. 136),

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.

Seu pensamento instaura outras possibilidades para o conhecimento. O questionamento que ele elabora sobre o estatuto da ciência aparece ao lado dos estudos sobre o sonho, a loucura e o inconsciente, o que pode ter influenciado suas ideias sobre o conceito de devaneio, com o qual iremos lidar em nosso trabalho.

A ciência, na perspectiva de Bachelard, se faz por meio de rupturas, isto é, “a ciência se faz de modo descontínuo, por um processo de ruptura com o passado e a construção de uma nova realidade” (Barroso, 2022, p. 26). Nesse sentido, podemos dizer que o filósofo afirma uma ciência viva, a qual se faz numa epistemologia que tem como fundamento o entendimento do “fazer científico como algo dinâmico, reconstruído diuturnamente com base na crítica racional” (Barroso, 2022, p. 30).

O conhecimento, segundo o pensamento de Bachelard, torna-se movimento, numa busca por outra possibilidade de pensar. Há, portanto, uma nova concepção de racionalidade, segundo a qual “a razão não é da ordem do começo, mas do recomeço, é inventiva e provisória” (Sousa; Martins, 2020, p. 405). Para que isso aconteça “o espírito precisa estar aberto ao novo e ao abrupto, a colocar-se num movimento dialético de

reforma de si, e do conhecimento que se vai construindo” (Sousa; Martins, 2020, p. 418).

O conceito de “ruptura epistemológica”, proposto pelo filósofo, vai na direção desse entendimento. Podemos entender essa ruptura como uma negação de algo que servia de sustentação de uma pesquisa na fase anterior, como pressupostos, categorias centrais, métodos. Desse modo, conforme esse entendimento, “o conhecimento científico avança por meio de sucessivas retificações desde das teorias anteriores” (Reale, 2006, p. 129). É necessário, pois derrubar o que o pensador chama de obstáculos epistemológicos, os quais podem ser entendidos como “uma ideia que impede e bloqueia outras ideias: hábitos intelectuais cristalizados, a inércia que faz estagnar as culturas, teorias científicas ensinadas como dogmas, os dogmas ideológicos que dominam as diversas ciências” (Reale, 2006, p. 129).

A recusa de Bachelard em aceitar as ideias científicas como absolutas e totalizantes fez com seu pensamento ficasse conhecido como “filosofia do não”. Essa “filosofia do não” “representa, antes de tudo, um alargamento e uma reorganização do conhecimento” (Sousa; Martins, 2020, p. 404-405). No pensamento do filósofo temos a ideia de que é possível pensar de outras formas, é possível pensar outro pensamento. Podemos enxergar em sua proposta uma “epistemologia filosófica”, pois é próprio da filosofia ser desconcertante, propor novos caminhos, novas formas de movimentar o pensamento.

O conhecimento passa a ser entendido como construção permanente do homem. Não há um acabamento do conhecimento, uma vez que esse assume uma dinamicidade. Nesse entendimento, o erro adquire uma nova posição, não mais como algo impensado no processo científico, mas como possibilidade de retificação, uma vez que “só há conhecimento quando há retificação do saber” (Sousa; Martins, 2020, p. 416). Conforme Reale (2006, p. 127), podemos reduzir o pensamento de Bachelard a quatro:

- 1) o filósofo deve ser “contemporâneo” a ciência de seu próprio tempo; 2) tanto o empirismo de tradição baconiana como o racionalismo idealista são incapazes de dar conta da prática científica real e efetiva; 3) a ciência é um evento essencialmente histórico; 4) a ciência possui um “inevitável caráter social.

Essa síntese trata do pensamento ou da vertente chamada científica, em Bachelard. Ou seja, nos referimos ao pensador “diurno”. É esse “diurno” que propõe um novo espírito científico com caráter inovador, marcado por rupturas que se dão entre o

conhecimento antigo e o novo, entre o senso comum e o conhecimento científico, por meio da superação dos obstáculos epistemológicos.

O primeiro desses obstáculos seria o da opinião, pois “A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimento” (Bachelard, 1996, p. 18). Assim, é preciso se livrar da opinião, não basear nada nela, pois o espírito científico dos nossos dias “proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza” (Bachelard, 1996, p. 18). Daí decorre a necessidade de saber formular problemas, de saber fazer perguntas. O conhecimento científico se torna, nessa perspectiva, uma resposta a uma pergunta.

A observação seria outro obstáculo a ser superado. Bachelard (1996) a denomina como experiência primeira, a qual “se apresenta repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Basta descrevê-la para se ficar encantado” (Bachelard, 1996, p. 25). É preciso ir além da mera observação e manter o espírito vigilante, numa “vigilância epistemológica”, pois há “o momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz, em que gosta mais das respostas do que das perguntas” (Bachelard, 1996, p. 18). Se isso acontece, o crescimento espiritual é dificultado.

É importante salientar o caráter coletivo do conhecimento afirmado por Bachelard. A inquietação do espírito científico não se dá apenas em nível individual, mas sobretudo, em nível intersubjetivo, numa dialética do conhecimento que se faz com os outros. Assim,

É necessário, portanto, que os sujeitos da ciência assumam seu lugar na cidadela e produzam dentro da cité, porque é dentro dela que se obedece ao primado de regras pré-estabelecidas a priori e, no fundo, será no domínio do social, segundo Bachelard, que a psicanálise dos obstáculos e a retificação dos erros será possível (Sousa; Martins, 2020, p. 408).

Temos aqui a ideia de “cidade científica”, desenvolvida por Bachelard (1990), em obras como *O racionalismo aplicado* e *O materialismo racional*, para afirmar a necessidade da comunidade científica para a legitimação do conhecimento científico, o qual não se constrói na individualidade. É nessa cidade que é possível o consenso intersubjetivo de ideias (Araujo, 2017). É por meio dela que seria possível alcançar uma objetividade científica, por meio do consenso alcançado entre os cientistas de determinada área do conhecimento.



O pensamento de Bachelard é complexo e entendido a partir de duas vertentes (Ternes, 1997, p. 120). Após apresentarmos algo da vertente científica ou diurna, cumpre-nos apresentar alguns pontos de sua vertente poética ou noturna. Vale ressaltar que se trata de dois momentos distintos do pensamento de Bachelard, sendo este último, o poético, um pouco mais tardio.

As leituras por nós realizadas sugerem que há, inicialmente, uma posição contrária à imaginação, em Bachelard, fruto de seu pensamento primeiro. E há uma abertura à imaginação, fruto de um pensamento posterior, isto é, do desenvolvimento de seu pensamento. Assim, o filósofo vivenciou a dialética de pensamento que ele mesmo defendeu (Rozestraten, 2020), apontando para um pensamento dinâmico, em movimento, de abertura.

A obra “A poética do devaneio” apresenta o desenvolvimento da poética bachelardiana. Nesta obra, “Bachelard fala [...] sobre o despertar da imaginação por meio da imagem poética. Dá ênfase aos sonhos e aos devaneios como formas de pensar que aproximam imaginação e razão, tornando-as complementares no ato de criação” (Ribeiro; Lovato; Mergen, 2016, p. 2). Há, portanto, uma potência criadora na imaginação poética.

O despertar da imaginação poética não se dá no sonho noturno, mas, no sonho diurno. Em Bachelard encontramos uma clara distinção entre esses dois momentos. O sonho noturno é o sonho inconsciente, aquele que temos como estamos dormindo. O sonho diurno é o sonho acordado, o qual o filósofo chama de “*devaneio*”, o qual “tem a ver com nossa capacidade de imaginar, de criar, brincar, fantasiar, desligar-se das sobrecargas da vida de trabalho, da vida burocrática e da enfadonha vida de adulto” (Chiquini; Silva, 2019, p. 102). Trata-se de um sonhar acordado, sonhar de olhos abertos.

A “fenomenologia da imaginação”, por sua vez, abre a possibilidade para nos aproximarmos das imagens criadoras que os poetas nos oferecem. Essas imagens tornam possível um campo de possibilidades, provocam o pensamento. A ideia de um pensamento provocado, de um pensar que não é dado, não é natural, mas criado, parece-nos estar presente nesse momento posterior do pensamento bachelardiano.

A experiência proposta nessa perspectiva se torna uma experiência “entre devaneios e razão, entre sensível e conceitual” (Heinterholz, 2015, p. 138). Há uma complementariedade entre razão e imaginação. A imaginação carrega a possibilidade de abertura, de novidade, para a criação de outros mundos, para a instauração de outros

sentidos. Sem dúvidas, há uma potência filosófica nos *devaneios*, uma vez que estes possibilitam repensar pensamentos.

A poética nos possibilita nos colocar em movimento, permite sonhar com um mundo diferente, com outras formas de ser e existir, diferentes daquelas a que estamos habituados ou a que nos habituaram. É nesse sentido que podemos dizer que “o novo sempre vem”, pois sonhar é algo que está presente no ser humano, e é por meio dele que a realidade se faz outra a cada instante. Há um caráter ético e político, podemos dizer, na proposta poética de Bachelard.

A imaginação, como algo tão característico da infância, nos permite estabelecer uma relação entre *devaneio* e infância. Entendemos e defendemos que “a criança cria seu mundo a partir da imaginação. Esse sonhar acordado remete à própria linguagem infantil, às brincadeiras criadas, aos brinquedos imaginados” (Chiquini; Silva, 2019, p. 104). Quantas criações, quantos mundos, quantos sentidos transitam no meio infantil e, como consequência, quanto movimento de pensamento.

A vertente poética de Bachelard nos permite pensar na possibilidade de uma “pedagogia poética”, a qual se daria por meio das imagens poéticas que desestabilizam o pensamento, o colocam em movimento. Há um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas. Essas imagens “nos põe no mundo [...] possibilitam um mundo [...] instigam pensamentos” (Ribeiro; Lovato; Mergen, 2016, p. 3). É uma pedagogia que lida com devaneios e com o sensível.

A pedagogia poética seria aquela capaz de reconhecer na imaginação um modo “de subverter a realidade, de inventar mundos [...] compartilhar novos sentidos, repensar pensamentos, sobretudo sonhar com outra educação, com outra pedagogia” (Heinterholz, 2015, p. 147). Essa pedagogia que propomos, com base no pensamento de Bachelard, é uma pedagogia que “é formação de um ser demiúrgico através da razão e da imaginação que se constrói e se reconstrói inesgotavelmente pela inquietação que desfaz hábitos do conhecimento objetivo” (Richter, 2006, p. 248). O que nos sugere uma complementariedade entre as duas vertentes do pensamento do filósofo, sendo impossível separá-las.

A prática docente fundamentada no pensamento de Bachelard, portanto, valoriza a formação do espírito científico e da imaginação criadora. Nessa perspectiva educacional, razão e imaginação possuem um valor semelhante, não há uma hierarquia entre elas. A ideia é que se faça uma experiência do mundo dos conceitos e do mundo



das imagens. O homem pensa e sonha, são dimensões constitutivas de sua vida. Assim, podemos falar de uma formação integral do sujeito.

## 2. EDUCAÇÃO INFANTIL E IMAGINAÇÃO

A reflexão sobre a Educação Infantil nos coloca a necessidade de pensar a infância, pois é esta etapa da Educação Básica o lugar privilegiado para a educação formal da infância. A infância é a etapa inicial, primeira, é o ponto de partida a partir do qual adentramos o mundo. É o momento primeiro, uma abertura para o mundo, para a vida, para possibilidades infindas. Eis a infância! Mas que infância? Deveríamos falar em infância ou infâncias, no plural?

A infância pode ser vista como algo comum e ao tempo singular (Leal, 2008). Numa perspectiva histórica, muitas vezes se fala de uma ausência da infância, em um dado momento histórico, uma vez que as crianças seriam tratadas como crianças em miniatura, inclusive, com relação às vestimentas usadas por elas. Todavia, há teóricos que pensem na perspectiva de diferentes concepções de infância em tempos e lugares distintos (Cunha Junior; Lima, 2019). Assim, nos posicionamos pelo entendimento de que há infâncias, no plural.

A filosofia platônica, na Antiguidade, nos traz alguns apontamentos sobre a infância. Segundo Kohan (2011), podemos encontrar a infância como pura possibilidade, como inferioridade, como outro desprezado e como material da política. Tais imagens constituídas no pensamento platônico parecem sugerir sempre a percepção da infância como algo menor.

O pensamento platônico sobre a infância ratifica a ideia de que mesmo na Antiguidade haveria uma ideia de infância, ainda que diferente daquelas presentes em outros momentos históricos. É possível dizer que há uma imagem negativa da infância no pensamento platônico, como veremos de forma mais pormenorizada.

A ideia sobre a infância como pura possibilidade coloca essa etapa da vida sempre vista como para a frente, sempre em vista de um futuro, de um vir-a-ser. Nesse sentido, é preciso garantir uma boa educação da infância, não por ela em si, não para que ela seja bem vivida, mas tendo em vista o cidadão futuro que dela poderá vir. Essa potencialidade, segundo Kohan (2011, p. 40), “esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da infância”.

A perspectiva da infância como inferioridade

afirma que as crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprias do homem adulto, e de temperamento arrebatado [...] Não devem ser deixadas livres até que seja cultivado “o que nelas há de melhor” (Kohan, 2011, p. 42).

A impetuosidade das crianças é vista de forma negativa. É interessante notar que, muitas vezes, é essa a imagem recorrente no imaginário de muitos educadores que desejam crianças quietas, disciplinadas, submissas, de preferências que fiquem sentadas durante duas ou três horas prestando atenção ao que é ensinado. Desse modo, podemos pensar em como temos acolhido em nossas instituições de educacionais, a espontaneidade, a agitação das crianças.

A imagem da infância como inferior aparece em relação ao homem adulto, bem como numa comparação com a embriaguez (Kohan, 2011). Há uma ideia de falta, de incompletude, de não-saber relacionado à infância, são essas as ideias que são associadas ao início que a infância traz consigo (Leal, 2008). Ou seja, como algo menor.

A infância ainda é vista como outro desprezado. Por estar atrelada a falta de experiência, a infância é vista como algo sem importância, algo que não merece preocupação ou atenção especial. Assim, os infantes “são a figura do não desejado [...] por isso deve ser vencido, azotado, expulso da pólis (Kohan, 2011, p. 55). As crianças, nessa perspectiva, são sempre o outro, indignas de atenção.

Por fim, a ideia da infância como material da política se funda na ideia de conformação com aquilo que deve ser, pensando a cidade ideal. Assim, a educação assume papel importante na modelação do outro para se alcançar a *pólis* tão sonhada (Kohan, 2011). É uma educação para formar – no sentido de colocar na fôrma – uma vez que há um modelo pré-estabelecido que essa infância deverá ser para tornar-se o cidadão ideal.

A modernidade traz consigo um novo entendimento da infância, a partir da contribuição de pensadores como Jean-Jacques Rousseau. Inaugura-se, no pensamento deste filósofo, uma forma singular de olhar para a infância como algo também singular, distinto, com suas especificidades. “A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias” (Rousseau *apud* Kerlan, 2014, p. 73). Há algo de novo nessa compreensão da infância.

A nova concepção de infância é a que está presente nos documentos oficiais – ou discurso oficial – norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Nas

*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)*, encontramos a definição de criança como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

O entendimento da infância/criança presente nas diretrizes traz diversas potencialidades. Essa potencialidade diverge da ideia de possibilidades, pois diz respeito ao agora da infância que não está projetada para um futuro. O próprio fato de os verbos estarem no presente do indicativo indicam que se trata das potências da criança no agora. Uma criança potente. Há, portanto, uma imagem afirmativa da infância, na qual a criança é vista com produtora de cultura.

A natureza singular afirmada por Rousseau aparece também no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) que é anterior as DCNEI, inclusive. Assim afirma que as crianças “possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (Brasil, 1998, p. 21). É preciso, então, que o adulto se esforce por compreender esse modo peculiar que a criança possui de sentir e pensar o mundo, o qual difere da forma como o adulto está acostumado a sentir e pensar. É desse esforço que virá a possibilidade de acolhimento da criança na sua singularidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não traz uma definição explícita sobre a criança e/ou a infância, contudo, afirma o papel ativo das crianças e reforça o que dispõem as DCNEI sobre a importância das interações e brincadeiras como “experiências nas quais as crianças podem **construir** e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações” (Brasil, 2017, p. 37 – grifo nosso). Podemos inferir que se trata de uma concepção afirmativa de infância.

A partir das concepções de infância que apresentamos, podemos pensar na Educação Infantil, em como ela se constitui, quais as suas especificidades e como ela cuida e educa as infâncias que chegam até ela. Há um sentido amplo e um sentido estrito da Educação Infantil (Barreto; Silva; Melo, 2022). O sentido amplo envolve a educação que a criança pequena recebe em casa, na família e nos diversos locais que frequentam. O sentido restrito diz respeito à educação que ela recebe em um estabelecimento de ensino exterior ao domicílio, isto é, em creches e pré-escolas.

A Educação Infantil em sentido estrito, inicialmente, assume um caráter puramente assistencial (Barreto; Silva; Melo, 2022). O objetivo era atender às crianças pobres, que muitas vezes viviam na rua e que apresentavam carências diversas. Não havia, portanto, um caráter pedagógico nesse início, o que acabou por trazer uma concepção equivocada para a educação das crianças, entendida como uma quase substituição aos cuidados maternos.

O entendimento equivocado do que seria a Educação Infantil conduziu à marginalização, a precarização desta etapa da Educação Básica expressa nos baixos investimentos por parte do Estado nessa área, bem como a negligência com relação à formação dos que atuam nesse âmbito, bastando para isso que gostassem de crianças ou “tivessem jeito” com elas, o que influenciou na qualidade do atendimento para esses sujeitos.

A afirmação de Silva e Sousa (2017, p. 191) de que “a má qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil apresenta uma relação muito estreita com os estereótipos criados através dos tempos para essa função” ratifica nossas afirmações anteriores. Entre esses estereótipos encontra-se o de não ver as pessoas que atuam nessa etapa como profissionais, mas como “babás” das crianças, por isso admitindo-se que pessoas sem formação alguma ocupe os espaços de cuidado com as crianças.

A concepção assistencialista da Educação Infantil começou a se modificar com a Constituição Federal de 1988 que colocou essa prática como a primeira etapa da Educação Básica, em seu artigo 208, inciso IV, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da oferta da Educação Infantil e creches e pré-escolas. A partir daí, uma série de outros dispositivos irão ratificar esse novo entendimento desta etapa.

A garantia da oferta da Educação Infantil é reforçada pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 54, inciso IV. De igual modo, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 29 e 30 dispõe sobre a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade do desenvolvimento integral da criança, a ser ofertada em creches e pré-escolas.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil, de 1998, ratifica o que afirmam os dispositivos legais. Esse documento, disposto em três volumes, com o objetivo de oferecer orientações sobre esta etapa da Educação Básica, levanta a

discussão por nós aqui realizada sobre o caráter assistencialista da Educação Infantil e a questão da qualidade:

O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégias para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adultos (Brasil, 1998, p. 17).

Essa problemática nos sugere o questionamento sobre o fato da mudança de concepção da Educação Infantil – de assistencialista em pedagógica – foi suficiente para sanar as dificuldades apresentadas ou se ainda é possível encontrar situações como as que aparecem no texto. O próprio fato das profissionais – porque em sua ampla maioria são mulheres – serem vistas como profissionais de ordem menor, o que se evidencia com a negligência da exigência de formação acadêmica, nos baixos salários e nas precárias condições de trabalho, sugerem que ainda é preciso rever a qualidade da educação ofertada.

É preciso, então, “assumir as especificidades da educação infantil e rever as concepções sobre a infância, as relações entre as classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas” (Brasil, 1998, p. 17). É preciso, ainda, reconsiderar a forma como se conduz essa etapa da Educação Básica, inclusive, entendendo a complementariedade que existe entre o cuidar e o educar, como dispõe o próprio Referencial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, ratificam o que dizem os documentos anteriores sobre a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e reafirmam a dupla dimensão do cuidar e do educar. Segundo esse documento, “a Educação Infantil deve assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p. 25). Sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil, as DCNEI afirmam que estas devem respeitar os seguintes princípios:

**Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

**Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

**Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

A dimensão estética, como princípio apontado pelas DCNEI, comporta a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão que serão pontos importantes para a ideia de devaneio aqui abordada, para pensarmos em uma pedagogia da maravilha na Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – o mais recente documento norteador do currículo da Educação Básica – afirma seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais consideram o papel ativo das crianças pequenas, isto é, aquela concepção por nós defendida neste trabalho, de uma criança potente que constrói significados sobre si e sobre o mundo no qual ela se encontra. Entre esses direitos, nos interessa os que dizem respeito ao explorar e ao expressar, principalmente este último que tem relação com a criatividade e a sensibilidade da criança da criança.

A Base traz ainda uma organização curricular para a Educação Infantil estruturada em cinco campos de experiências. Nesses campos são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. É importante compreender que esses campos não são disciplinas, portanto, não devem ser entendidos como tal, com tempos específicos para serem trabalhados, mas que eles devem ser trabalhados de forma integrada, ou seja, é possível trabalhar com mais de um campo na realização de uma atividade.

A proposta da BNCC, a partir dos campos de experiência, nos sugere a possibilidade de se trabalhar com o devaneio:

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (Brasil, 2017, p. 41 – grifos nossos).

A necessidade de apreciação artística, do envolvimento com as artes, o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da expressão das crianças possibilita aberturas para o devaneio. Além disso, a Base aponta para a contribuição que a literatura possui para o desenvolvimento do estímulo à imaginação.



A proposta que abordamos em nosso trabalho tem a imaginação como aspecto singular. Esta imaginação é compreendida por nós como “imaginação criadora” ou “imaginação fantástica”, a qual será estimulada a partir do que chamamos de “pedagogia fantástica” ou “pedagogia da maravilha”. Com essa proposta, pretendemos contribuir com uma Educação Infantil de qualidade, afirmando uma criança potente que cria, imagina, sonha e produz.

### 3. PEDAGOGIA DA MARAVILHA, DEVANEIO E INFÂNCIAS

O que podemos entender como *Pedagogia da Maravilha*? É importante explicar o nosso entendimento a respeito do conceito. Para fundamentá-lo nos valem de Nigris (2014) quando nos fala de uma “didática da maravilha” enquanto um novo paradigma epistemológico. A troca das palavras iniciais não se reduz a uma simples troca, mas a proposta de um alargamento do paradigma proposto inicialmente<sup>2</sup>.

Em Nigris (2014) encontramos que para os gregos a maravilha é o início do saber. Em Aristóteles, encontramos o espanto, a admiração, como possibilidade para o surgimento da filosofia. Aqui, percebemos um ponto em comum: o maravilhar-se inaugura a possibilidade do conhecimento. É o estranhamento do mundo que nos impele a conhecê-lo. Se a infância é esse momento primeiro, esse momento inaugural da vida humana, propomos que outro ato inaugural, o maravilhar-se seja o ponto de abertura das crianças ao conhecimento.

O ato de admirar-se, de maravilhar-se parece-nos algo muito próprio das infâncias/crianças, assim como defende Nigris (2014). A autora propõe que o adulto, o professor, deve “partir, antes de mais nada, do desejo autêntico de conhecer e de descobrir da criança [...] E cada criança pode ser considerada um cientista na descoberta das leis da natureza” (Nigris, 2014, p. 139). Aqui aparece a ideia por nós defendida sobre a infância de uma perspectiva afirmativa, pois se considera seus anseios e necessidades.

A didática defendida por Nigris (2014) adquire uma dimensão revolucionária e emancipatória quando ela consegue alimentar essa curiosidade, esse espanto, essa maravilha na criança. Segundo a autora, “[...] é justamente essa capacidade de se surpreender, esse sentimento de admiração que acompanha todo o ato de conhecer da

---

<sup>2</sup> O alargamento da proposta se dá no entendimento de que tornar a maravilha uma prática no ambiente escolar não está restrito ao ensinar, a uma técnica de como ensinar, ainda mais porque além do ensino, defendemos a importância das vivências e da experiência na Educação Infantil.

criança, toda tentativa de explorar e compreender o mundo (Nigris, 2014, p. 142). Trata-se, portanto, de aproveitar algo que as crianças já trazem por si.

Essa proposta encontra seu ponto de convergência com o pensamento de Bachelard quando se defende que arte e ciência, imaginação e pensamento, observação e reflexão estão entrelaçados. Embora na perspectiva bachelardiana imaginação e a ciência tenham pontos distintos, o que nos sugere não as confundir, há uma complementariedade entre os dois campos, como vimos anteriormente nas reflexões sobre o filósofo.

Nessa perspectiva didática, “o professor, é antes de mais nada capaz de tolerar a desordem, pelo menos o caos inicial e aparente a partir do qual pode nascer o pensamento complexo, o pensamento alto, o pensamento divergente” (Nigris, 2014, p. 149). É importante perceber que estamos tratando de um processo aberto para a criatividade das crianças, um processo no qual o “caos criativo” está presente.

O devaneio, dentro do que propomos como “pedagogia da maravilha”, ocupa um lugar importante, pois ele se dá na abertura para possibilidades outras. Quando pensamos na infância, vemos que “[...] a criança cria seu mundo a partir da imaginação. Esse sonhar acordado remete à própria linguagem infantil, às brincadeiras criadas, aos brinquedos imaginados. Tudo é possível quando se sonha (Chiquini; Silva, 2019, p. 104). Imaginação, maravilha e devaneio, práticas que possibilitam outras vivências para as crianças.

O ponto de partida da “Pedagogia da Maravilha” seria o maravilhar-se que busca fomentar a capacidade que possuímos de se admirar com o mundo que nos cerca, vendo em cada coisa uma abertura para a aventura do conhecimento. Um conhecer que acontece de maneira livre, de acordo com o que as vivências vão suscitando, a partir das experiências realizadas.

É desse maravilhar-se que surgem as perguntas, as indagações, as inquietações que põem em movimento o pensamento, em direção ao saber, alimentando aquela curiosidade tão necessária para descobrir novas coisas, novas possibilidades, novos mundos antes desconhecidos, como quem possui um grande mistério a decifrar.

Maravilhar-se. Devanear. Sonhar um sonho acordado. Sonhar como “uma forma de filosofar na intimidade, de brincar com belas palavras abstratas, de acreditar e desacreditar, de passar de um estado de ânimo para outro, de surpreender-se diante do novo e do conhecido, de fazer-se perguntas, de duvidar” (Mata, 2014, p. 45-46). Eis o que essa pedagogia propõe.

O devaneio aí “se manifesta na trégua da atividade física, no tempo do descanso, quando a mente fica em repouso e, liberada das urgências e imposições da realidade imediata, pode “entrar em intimidade” com o universo” (Mata, 2014, p. 46). É um ir além do homem, como nos propôs Bachelard. Ir além do mundo aqui e agora, é adentrar algo diferente. É sonhar o não-sonhado e viver o não-vivido.

Quantas aberturas existem nesse modo de educar, se sonhar e de viver. Muitas contribuições que o devaneio pode oferecer à Educação Infantil. A primeira delas é garantir às crianças o direito de sonhar. E

Sonhar, sob o ponto de vista bachelardiano, nos remete à essência do devaneio interior; é quando a criança pode ser **livre** no sentido mais amplo do termo e devanear com os elementos da natureza – terra, água, fogo e ar. Nesse sentido, o imaginário é capaz de encontrar um universo inesperado em cada sonhador (Chiquini; Silva, 2019, p. 104 – grifo nosso).

Ao se garantir o direito de sonhar à criança, nós a reconhecemos em sua forma afirmativa, pois ela passa a ser vista como sujeito de direitos que **brinca, imagina, fantasia, observa, experimenta, narra e questiona**, como reconhecem as DCNEI, como já vimos anteriormente.

A criança, nessa perspectiva, isto é, para que o devaneio esteja presente na Educação Infantil, precisa ser livre. Ainda que se tenha uma rotina, ainda que algumas atividades sejam orientadas ou dirigidas, é preciso que haja também o brincar livre, o criar livre, o narrar livre, o imaginar livre. Poderíamos pensar aqui nas situações de desenho, por exemplo, quando a professora determina quais cores podem ou não ser utilizadas, quais formas podem ou não ser rabiscadas, o que acaba por tolher a criatividade da criança.

A segunda contribuição do devaneio é a afirmação e garantia da singularidade da criança que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, como afirma o RECNEI. Essa singularidade em ver, sentir e entender o mundo pode ser potencializada pelo devaneio, uma vez que ele permite a criança ser livre, inclusive, em sua imaginação.

O trabalho com o devaneio e a imaginação, numa pedagogia da maravilha, garante o respeito aos princípios que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem respeitar, conforme apontam as DCNEI, principalmente aqueles que são os princípios estéticos, uma vez que estes estão pautados na **sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão**.

O trabalho com a arte, nesse sentido, pode ser um ponto de incentivo ao devaneio, ao maravilhar-se, uma vez que a alegria de maravilhar-se “não se dá somente diante das belezas do mundo, também nos maravilhamos com imagens poéticas criadas pelos seres humanos” (Mata, 2014, p. 47). Assim, a arte assume um lugar importante para as vivências na Educação Infantil, numa perspectiva de uma “pedagogia da maravilha”.

A inserção da literatura enquanto arte, desenvolvendo a capacidade de narrar, de contar histórias, de imaginar o não-imaginado contribui para o respeito aos princípios anteriormente mencionado, pois trabalha a criatividade, ao permitir que a criança crie universos outros, nos quais outras vivências são possíveis, trabalha com a liberdade de expressão da criança quando ela, em sua potência demiúrgica cria mundos ao seu próprio modo.

É nesse mundo próprio que as fantasias se tornam possíveis, que outras imagens são possíveis e a imaginação criadora tem sua liberdade. Um mundo no qual maçãs são laranjas, as árvores podem ter a folha de qualquer cor, os cabelos das pessoas podem adquirir tonalidades diferentes dos tradicionais preto, amarelo ou marrom.

Essas são algumas das contribuições que o devaneio pode proporcionar à educação das crianças, podendo haver tantas e outras mais. Sobre essas contribuições, Mata (2014, p. 70) afirma que “propiciar devaneios às crianças, envolvê-las numa linguagem poética, estimular suas fantasias, favorecer seus assombros e suas paixões alenta o conhecimento e a compreensão da vida, amplia as alegrias e esperanças da infância”. Mais uma razão para oportunizar às crianças a vivência e experiência do devaneio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do trabalho que realizamos foi o de investigar as contribuições do conceito de devaneio, na obra de Gaston Bachelard, para a educação das crianças pequenas na Educação Infantil. Para que possamos pensar o devaneio na prática pedagógica, é preciso desenvolver um estudo sobre a “pedagogia da maravilha” e a relação desta com a imaginação criadora, visto que se apresentam como práticas propícias para o desenvolvimento do devaneio.

O devaneio na Educação Infantil, com vimos, garante às crianças o direito de sonhar. Um sonhar acordado, o sonhar o não-sonhado, uma vivência do irrealizável por meio da imaginação criadora. Assim, se possibilita para as crianças a criação de novos

mundos, de novos sentidos e de uma Educação Infantil plena, na qual as vivências e experiências sejam significativas e ocorram de modo integral, integrando razão e emoção.

O devaneio permite ainda o respeito ao modo singular de compreensão da criança sobre o mundo que a cerca, pois permite a criança ser livre em sua imaginação e em como expressa essa compreensão do mundo. Ademais, o devaneio pode contribuir para tornar efetivas as orientações e diretrizes para a Educação Infantil, presentes nos documentos oficiais, uma vez que garante o respeito aos princípios que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar.

A arte, de forma especial, a arte literária tem muito a contribuir, pois ao propiciar a possibilidade do devaneio, promove a criatividade das crianças, a imaginação, a fantasia e a criação de mundos diversos, nos quais outras vidas são possíveis, ainda que diversos dos nossos. Assim, ocorre um enriquecimento das vivências e experiências das crianças na Educação Infantil.

Dessa forma, esperamos ter contribuído com uma discussão que possa conduzir à outras possibilidades práticas com as crianças, de forma que as potencialize de forma afirmativa, práticas que as respeitem como sujeitos de direitos e construtores de cultura, desfazendo aquela imagem da criança como simples reprodutora ou uma espécie de tábula rasa. A criança é potente. Ela pode. E poderá muito mais se for respeitada em suas singularidades.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, David Velanes. Alguns aspectos sobre o Novo Espírito Científico na epistemologia de Gaston Bachelard. **Saberes**, v. 1, n. 16, 2017, p. 66-82.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. [tradução Esteia dos Santos Abreu]. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **O Racionalismo Aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BARRETO, Luciani Gallo Machado; SILVA, Neide da; MELO, Solange dos Santos. **A História da Educação Infantil**: Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia – MT. Disponível em: [http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/luciani.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/luciani.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.

BARROSO, Marco Antônio. **Bachelard e a educação**: um relato pessoal. Disponível em:

[https://editora.uemg.br/images/livrospdf/catalogo2020/Alem\\_da\\_sala/2020\\_alem\\_da\\_sala\\_cap1.pdf](https://editora.uemg.br/images/livrospdf/catalogo2020/Alem_da_sala/2020_alem_da_sala_cap1.pdf). Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação brasileira sobre educação**. 4ed. Brasília: Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CHIQUINI, Aline; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A infância poética em Gaston Bachelard e Lewis Carrol. **Cadernos Cajuína**, v. 4, n. 3, 2019, p. 101-112.

CUNHA JUNIOR, Williams Nunes da; LIMA, Dariely Lays Monteiro de. “Filosofia e Infância: considerações sobre o ensino de filosofia para crianças”. In: GUILHERME, Willian Douglas (org.). **Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira**. vol. 6. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

HEINTERHOLZ, Beatran. Bachelard e a educação: entre ciência e poesia. **Enciclopédia**, v. 3, 2015, p. 135-154.

KERLAN, Alain. “Criança filósofa? Criança artista? A modernidade de J.-J. Rousseau O Emílio e a “partilha do sensível”. In: MATOS, Junot Cornélio Matos; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Ensino de Filosofia: questões fundamentais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

KOHAN, Walter. **Infância: entre educação e filosofia**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEAL, Bernardina Maria de Souza. **Chegar à infância**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MATA, Juan. “O direito das crianças de sonhar”. In: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

NIGRIS, Elisabetta. “A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.



REALE, Giovanni. **História da Filosofia 7: de Freud à atualidade**. São Paulo: Paulus, 2006.

RIBEIRO, Amanda de Cassia Borges; LOVATO, Ana Cristina do Amaral; MERGEN, Carla Cristiane. A imaginação criadora nos devaneios de Gaston Bachelard: possibilidades de educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2016, Santa Cruz do Sul, RS. **Anais**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2016, p. 1-6.

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Educação**, v. 31, n. 2, jul-dez. 2006, p. 241-254.

ROZESTRATEN, Artur Simões. Considerações sobre “a formação do espírito científico” para o século XXI. **Oculum Ensaios**, 17, 2020, p. 1-19.

SILVA, José Ricardo; SOUSA, Fabiana Lohani de. Aspectos Históricos da Educação Infantil no Brasil. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 188-194.

SOUSA, Tairone Lima de; MARTINS, André Ferrer Pinto. Gaston Bachelard e a educação: por uma pedagogia da formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 1, jan./mar. 2020, p. 401-430.

TERNES, José. Bachelard e o novo espírito científico. **Filósofos**, v. 2, n. 1, 1997, p. 109-120.

*Submetido em: 05/04/2024*

*Aceito em: 25/05/2024*