

Jader Silveira (Org.)

O Labirinto do Ser

Temas em
FILOSOFIA

uniatual
EDITORA

Jader Silveira (Org.)

O Labirinto do Ser

Temas em
FILOSOFIA

uniatual
EDITORA

© 2024 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587l O Labirinto do Ser: Temas em Filosofia - Volume 1
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2024. 79 p.: il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86013-70-2
DOI: 10.5281/zenodo.13770441

1. Filosofia em geral. 2. Ensino da Filosofia. 3. Educação e pesquisa. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 107
CDU: 10

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniatual.com.br
universidadeatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniatual.com.br/2024/09/o-labirinto-do-ser-temas-em-filosofia.html>



AUTORES

**EDUARDO RUEDA NETO
LILIANE RODRIGUES DE ARAÚJO
MARIA NAZARÉ RIBON SILVA
RAQUEL RODRIGUES TELES
SÉRGIO RODRIGUES DE SOUZA**

APRESENTAÇÃO

A Filosofia é um campo de infinitas possibilidades, um verdadeiro labirinto de ideias que instiga o ser humano a refletir sobre a natureza da existência, do conhecimento, da ética e da realidade. Em *O Labirinto do Ser: Temas em Filosofia*, propomos uma viagem por esse vasto território, onde cada caminho, cada bifurcação, leva a novos questionamentos, desafiando nossa compreensão do mundo e de nós mesmos.

Este livro nasce da necessidade de explorar questões que, embora antigas, permanecem profundamente atuais. Desde os primeiros filósofos gregos até os pensadores contemporâneos, o ser humano sempre se viu às voltas com grandes mistérios: Quem somos? Qual o sentido da vida? Como podemos viver de maneira justa e boa? Essas perguntas ecoam através dos séculos, moldando civilizações, culturas e até mesmo as revoluções tecnológicas e sociais que transformaram o mundo.

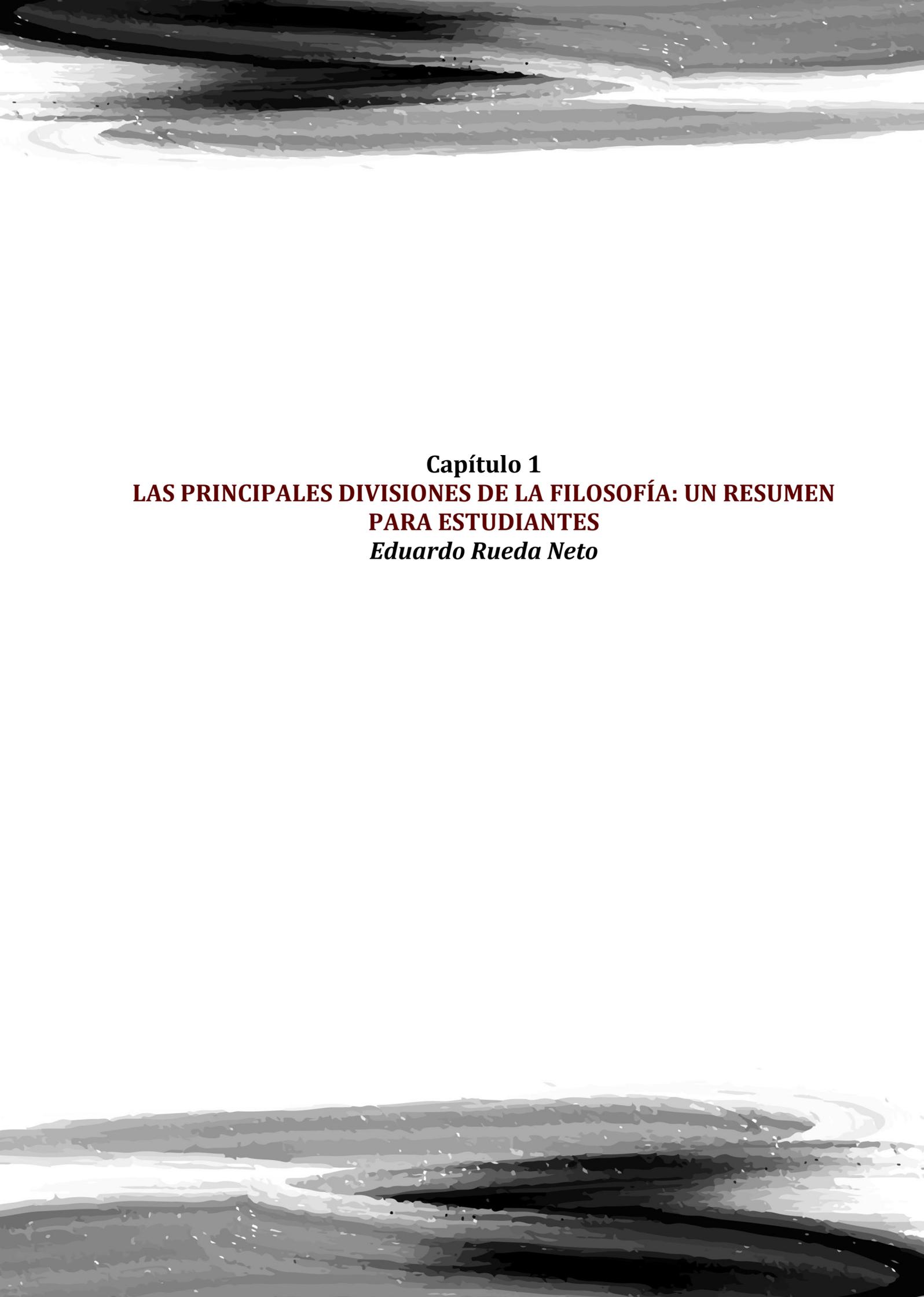
O labirinto que percorremos aqui é, em essência, uma jornada de autoconhecimento. Cada tema abordado busca proporcionar ao leitor não apenas uma visão panorâmica das ideias filosóficas, mas também uma reflexão pessoal, incentivando-o a questionar suas próprias convicções e a abraçar a incerteza, que é parte integral do processo filosófico.

Este prefácio, portanto, não é uma simples introdução às páginas que seguem. É um convite para que você, leitor, se aventure pelos meandros complexos e, muitas vezes, surpreendentes da Filosofia. Como em todo bom labirinto, não há garantias de que encontrará respostas definitivas, mas certamente sairá desta jornada transformado, com uma nova perspectiva sobre o ser e sobre o mundo ao seu redor.

Boa Leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 LAS PRINCIPALES DIVISIONES DE LA FILOSOFÍA: UN RESUMEN PARA ESTUDIANTES <i>Eduardo Rueda Neto</i>	08
Capítulo 2 A ORIGINALIDADE DE FREUD NA CONSIDERAÇÃO DO PRAZER COMO FUNDAMENTO DA VIDA PASSIONAL <i>Sérgio Rodrigues de Souza</i>	21
Capítulo 3 COMO A POBREZA EXTREMA RELACIONA-SE COM O BAIXO RENDIMENTO EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM ESCOLAR <i>Liliane Rodrigues de Araújo; Raquel Rodrigues Teles; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	32
Capítulo 4 O BRINCAR COMO METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I <i>Maria Nazaré Ribon Silva; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	43
Capítulo 5 O SENTIDO ANTROPOLÓGICO ACERCA DO PORQUÊ SE LER HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS ANTES DE DORMIR <i>Sérgio Rodrigues de Souza</i>	62
AUTORES	78



Capítulo 1
LAS PRINCIPALES DIVISIONES DE LA FILOSOFÍA: UN RESUMEN
PARA ESTUDIANTES
Eduardo Rueda Neto

LAS PRINCIPALES DIVISIONES DE LA FILOSOFÍA: UN RESUMEN PARA ESTUDIANTES

Eduardo Rueda Neto

Doctor en Teología por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Licenciado en Teología y Filosofía, es profesor y editor de libros.

RESUMEN

El presente artículo, de carácter más pedagógico que científico, tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes de Filosofía una presentación panorámica y concisa de las principales divisiones de la Filosofía. Sin ninguna pretensión de profundización, sino más bien buscando precisamente la simplicidad, el texto —a manera de un pequeño ensayo de naturaleza más descriptiva que opinativa— fue planificado con el propósito de facilitar al estudiante un resumen útil que permita una introducción o complementación de sus estudios y lo incite a una ampliación posterior de los horizontes del tema. En el recorrido realizado, se verificó que la Filosofía es un área extremadamente amplia, que abarca, en su génesis, todos los campos del conocimiento, de modo que definirla o segmentarla no constituye una tarea de poca dificultad. Sin embargo, se constató que su división en Metafísica, Epistemología, Axiología y Lógica es suficiente para proporcionar un marco conceptual en el que se alberguen y se integren los conceptos con los que trata la Filosofía.

Palabras clave: Filosofía; Metafísica; Epistemología; Axiología; Lógica.

ABSTRACT

This article, more pedagogical than scientific, aims to provide Philosophy students with a panoramic and concise presentation of the main divisions of Philosophy. Without going into the matter in detail, rather aiming precisely at simplicity, the text—in the manner of a short essay of a more descriptive than opinionated nature—was planned with the purpose of offering the student a useful summary that makes it possible to introduce or complement his studies and instigate him to expand even more the horizons of the theme. Along the path covered here, it was verified that Philosophy is an extremely vast area, which encompasses, in its genesis, all branches of knowledge, so that defining and segmenting it are not a task of little difficulty. However, it was found that its division into Metaphysics, Epistemology, Axiology and Logic is sufficient to

provide a conceptual framework in which the concepts dealt with by Philosophy can be housed and fitted.

Keywords: Philosophy; Metaphysics; Epistemology; Axiology; Logic.

Introducción

Definir qué es la Filosofía no es nada fácil. Parte de este problema se debe al hecho de que la Filosofía puede ser considerada la madre de todas las ciencias. En un pasado distante, cuando el conocimiento humano aún no estaba dividido en tantas áreas como hoy (Física, Biología, Matemáticas, Psicología, Derecho, etc.), la búsqueda de la sabiduría y el ansia de entender los misterios del Universo tenían un solo nombre: Filosofía (que significa “amor por la sabiduría”). Se dice que quien acuñó este término fue el famoso filósofo y matemático Pitágoras, que vivió hace aproximadamente 2.500 años. Luego, cuando cada parte de la Filosofía fue ganando nombre propio y autonomía como ciencia, le quedó a ella el trabajo de reflexionar sobre lo que sobra: los fundamentos, aquello que sustenta toda la realidad y todo el conocimiento. (En realidad, la Filosofía siempre se ha preocupado por esto, desde sus inicios.) Así, a grandes rasgos, se puede afirmar que la Filosofía es la ciencia que estudia las cuestiones fundamentales de la existencia. Sí, de hecho, esto aún es bastante teórico y amplio, pero es la definición más simple a la que podemos llegar.

Algunas de las innumerables preguntas a las que la Filosofía busca responder son: ¿Qué es la existencia? ¿Cuál es la esencia de las cosas? ¿Qué es la verdad y cómo conocerla? ¿Quién soy yo? ¿Quién es el otro? ¿Cuál es la forma correcta de vivir? ¿Qué es lo que realmente tiene valor? ¿Qué es la belleza y qué significa ser bello? La Filosofía se subdivide en muchas áreas. Diferentes autores organizan las ramas de la Filosofía en listas que pueden variar, pero su “núcleo duro” está compuesto básicamente por la Metafísica, la Epistemología, la Axiología (que se bifurca en Ética y Estética) y la Lógica. Todas las demás ramas, de una forma u otra, terminan relacionándose con estos cuatro ejes. Además de estas arterias, otras venas de la Filosofía son: Filosofía Política, Filosofía de la Ciencia, Filosofía del Lenguaje, Filosofía de la Religión, Filosofía de la Historia, Filosofía del Derecho, entre muchas otras disciplinas. Toda esta variedad de subdivisiones se da por el hecho de que —recordemos— la Filosofía estudia los fundamentos de toda la realidad, lo

que hace que toda materia que se propone a presentar la base de determinado conocimiento inevitablemente recurra a la Filosofía.

Este artículo abordará de forma bastante sucinta las cuatro principales divisiones de la Filosofía, para que el estudiante que está dando sus primeros pasos en esta área del conocimiento pueda tener una visión panorámica de este saber tan rico y amplio. El propósito no es ofrecer una explicación detallada, sino solo un “aperitivo”, una noción general que facilite la comprensión y estimule la profundización en los estudios. Para hacer la lectura más fluida y sintética, se ha optado por no hacer citas. Las obras usadas como referencia pueden consultarse al final del documento.

Metafísica: en busca de la esencia

Uno de los campos más intrigantes de la Filosofía y, para muchos, el principal es la Metafísica. Etimológicamente, la palabra significa “más allá de la Física” y hacía referencia a la posición que ocupaban los libros de Aristóteles (siglo IV a.C.) sobre el tema, después de sus libros sobre la naturaleza física, en la organización realizada por el filósofo Andrónico de Rodas (siglo I a.C.). Por consiguiente, el término pasó a designar la reflexión sobre aquello que está más allá de la Física, es decir, que trasciende la experiencia de nuestros sentidos. En resumen, la Metafísica se preocupa con la esencia de las cosas, de la realidad en su plenitud. ¿Y qué es la esencia? Es lo más básico, lo más elemental en algo (por eso Aristóteles llamaba a la Metafísica “filosofía primera”). Por esta razón, también, la Metafísica a menudo se confunde con su vertiente principal, la Ontología, la cual estudia específicamente la naturaleza del “ser”, es decir, lo que significa existir y cómo funciona la existencia (de las cosas, de las personas, etc.). Dado que la Metafísica se adentra en las cuestiones más profundas de la realidad, también se confunde frecuentemente con la propia Filosofía en su totalidad. Y esta profundidad con la que la Metafísica indaga en la esencia de las cosas hace que, naturalmente, también se cuestione sobre la posibilidad de la existencia de Dios y de entidades suprasensibles, como, por ejemplo, el alma humana. Además de la Ontología, bajo el paraguas de la Metafísica también se pueden colocar la Cosmología, la Teología y la Antropología Filosóficas.

La Ontología, como ya se mencionó, trata sobre la naturaleza del ser o de la existencia, es decir, estudia el ser en cuanto ser, buscando comprender cuál es la base de todo lo que existe (de forma física o no física). La Ontología aborda algunas dicotomías

como, por ejemplo, el contraste entre una visión monista de la realidad (la idea de que toda la realidad está compuesta por un solo elemento, que se particulariza en los múltiples objetos que vemos) y una visión dualista (que sostiene que la realidad está compuesta por un plano material y otro espiritual) o una visión pluralista (la concepción de que la realidad está compuesta de diferentes sustancias, en lugar de un único elemento). Otra oposición tratada por la Ontología es la que existe entre el materialismo (el entendimiento de que toda la realidad es esencialmente material) y el idealismo (la comprensión de que la realidad está esencialmente compuesta por algo inmaterial, como las ideas, por ejemplo). También está la cuestión del devenir o “llegar a ser”, es decir, el constante movimiento de transformación por el cual pasan las cosas en el Universo. Quienes admiten que todo en el mundo cambia (como Heráclito, filósofo del siglo V a.C., que afirmaba que no se puede sumergirse en el mismo río dos veces) pueden ser clasificados como movelistas; y quienes creen lo contrario (como Parménides, contemporáneo de Heráclito, que, mediante un complicado razonamiento, llegaba a la conclusión de que el movimiento es mera ilusión) pueden ser llamados inmovilistas. Estos son solo algunos de los numerosos temas abordados y debatidos por la Ontología.

Actualmente vinculada a la Astronomía y la Astrofísica, la Cosmología, por su parte, es también una disciplina metafísica. Mucho antes de los astrónomos y astrofísicos, eran los filósofos, más específicamente los presocráticos, quienes, descartando las antiguas cosmogonías (explicaciones mitológicas para el origen del mundo natural) se ocupaban de este campo del saber, que explora el cosmos y especula sobre su origen. La Cosmología Filosófica hace preguntas del tipo: ¿Cómo surgió el Universo? ¿Por qué existe? ¿Hay orden y propósito en el Universo? ¿Cuál es la naturaleza del tiempo y del espacio? Todas estas preguntas se hacen teniendo en cuenta la relación del cosmos con el ser humano, ya que el objetivo no es solo entender el Universo como el conjunto de todo lo que existe, sino, principalmente, comprender de qué modo las respuestas obtenidas afectan la vida humana y la lectura que hacemos de la realidad.

De manera similar, la Teología Filosófica se cuestiona sobre la posibilidad de la existencia de Dios o dioses, buscando evidencias de ello por vías racionales, en lugar de fundamentarse en el libro sagrado de alguna religión específica, como generalmente ocurre con el estudio religioso de la Teología. A lo largo de la historia de la Filosofía, la figura de Dios ha sido concebida de diferentes maneras. Platón y Aristóteles, por ejemplo, a semejanza de Jenófanes (siglo V a.C.), parecían no ver sentido en la gran multiplicidad

de dioses que había en su cultura. Preferían concebir un único Ser supremo, una especie de “divinidad filosófica”, que representaba el sumo Bien y regía todas las cosas. Es importante resaltar que ese Dios único aceptado por aquellos sabios del pasado, aunque tiene muchos puntos de semejanza con el Dios bíblico, era muy diferente, pues era impersonal y distante —un “motor inmóvil”, para usar el concepto aristotélico.

La parte de la Teología Filosófica que examina los argumentos a favor de la existencia de Dios (como es el caso de las famosas “cinco vías” de Tomás de Aquino, importante filósofo medieval) se llama Teodicea. La Teología Filosófica también busca entender los atributos de Dios y su relación con el mundo, así como la existencia del mal —que algunos consideran incompatible con la existencia de un Dios totalmente bueno y todopoderoso. En respuesta a las preguntas planteadas por la Teología Filosófica, se adoptan diferentes posturas. Según el ateísmo, Dios (o dioses) no existe(n). Para el panteísmo, Dios y el Universo son una sola cosa. Conforme al deísmo, Dios es el creador del Universo, pero no interactúa con él. Para los teístas, sin embargo, Dios existe e interactúa personalmente con su creación. Los politeístas, por último, creen en numerosos dioses o espíritus que rigen el cosmos.

Tan importante como la Teología Filosófica es la Antropología Filosófica. Si la primera se preocupa por preguntas de carácter trascendente relativas a la existencia de Dios y, por consiguiente, de lo sobrenatural, la segunda se concentra en el ser humano y en las cuestiones pertinentes a su existencia y experiencia en el mundo. Al igual que otras disciplinas tratadas aquí, la Antropología también ha ganado estatus propio y constituye una ciencia independiente. Pero la Antropología Filosófica puede considerarse una mirada al hombre desde el punto de vista metafísico, es decir, investigando su esencia y todo lo relacionado con ella. A la Antropología Filosófica le corresponde cuestionar en qué consiste la naturaleza humana, o sea, qué nos constituye realmente como seres humanos. A esta disciplina también le interesa saber cuál es el origen del ser humano, cuál es la relación entre mente y cuerpo, cuál es el estado moral de la humanidad —¿somos buenos o malos por naturaleza?—, hasta qué punto somos verdaderamente libres, por qué sufrimos y cómo experimentamos el sufrimiento, cuál es el sentido de la vida, cuál es la relación del hombre con el mundo que lo rodea, etc.

Dado que se concentra en las estructuras fundamentales del ser humano, la Antropología Filosófica se enfoca, en su mayor parte, en la subjetividad, en la interioridad, y filosofa a partir del “yo”, aunque no ignore la figura del “otro”. Esta concentración en el

“yo” desembocará, en algún momento de la historia de la Filosofía, en el llamado existencialismo, corriente filosófica que lee el mundo a partir de las experiencias del propio ser humano —con sus dilemas, angustias y conflictos—, en una mirada de adentro hacia afuera, y no al contrario, conforme a la filosofía tradicional. Debido a este enfoque en la subjetividad, muchas veces, dentro de la Antropología Filosófica, se hace referencia también a lo que se denomina Psicología Filosófica, que se ocupa de reflexionar filosóficamente, sobre todo, acerca de lo que se procesa en el alma o mente humana.

Epistemología: la teoría del conocimiento

Saliendo de la Metafísica, se entra en la Epistemología, aunque ambas áreas tienen mucho en común, de modo que, en muchos aspectos, se superponen, ya que comparten cuestionamientos muy similares o afines. La Epistemología significa “teoría del conocimiento” y es la rama de la Filosofía que trata sobre la naturaleza, el origen y la validez del conocimiento. Aquí están algunas de las preguntas sobre las cuales se enfoca la Epistemología: ¿Puede conocerse la realidad? ¿Cómo la conocemos? ¿Qué es la verdad? ¿Es relativa o absoluta? ¿Es fija o cambiante? ¿Es subjetiva u objetiva? ¿Cuáles son las fuentes y los límites del conocimiento? ¿Qué fuentes son válidas y cuáles no lo son? Para responder a estas preguntas, generalmente las respuestas se articulan alrededor de dos polos: el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible. En otras palabras, el fenómeno del conocimiento se da en el encuentro entre el ente con la capacidad de conocer (cognoscente) y la cosa a ser conocida (cognoscible). Respecto a la posibilidad de alcanzar el conocimiento del objeto cognoscible, generalmente se adoptan ciertas posturas como el dogmatismo (que entiende que es posible conocer la verdad absoluta de forma indiscutible), el escepticismo (que niega la posibilidad de alcanzar la verdad y, por lo tanto, duda de todo) y el agnosticismo (que entiende que es en vano la búsqueda por conocer “la cosa en sí”, es decir, las cosas como son en realidad, principalmente en lo que se refiere a la posibilidad de la existencia de Dios y lo sobrenatural, dado que no se puede probar tales cosas de manera empírica).

Respecto al concepto de verdad, aunque se ha discutido acaloradamente a lo largo de los siglos y hasta el día de hoy, una de las definiciones más clásicas y aceptadas es la de la teoría de la correspondencia (que también incluye el factor evidencia), teoría según la cual algo es verdadero si, y solo si, corresponde a un hecho, a la realidad, tal como se

muestra a nuestra razón. Desde este punto de vista, la falsedad o la mentira serían simplemente aquello que no corresponde a la realidad, que no encaja en los hechos. También se habla de la verdad como sinónimo de coherencia o, desde una óptica pragmática, como aquello que produce buenos resultados o resultados ventajosos. Sin embargo, estas definiciones parecen no ser tan satisfactorias como la vieja teoría de la correspondencia. ¿Pero la verdad es relativa o absoluta? Esta es una larga discusión; sin embargo, en síntesis, se puede decir que el relativismo no concuerda con la teoría de la correspondencia y, llevado al extremo, haría cualquier realización impracticable, pues no habría certeza de nada.

Otro aspecto importante de la Epistemología se refiere a las fuentes del conocimiento. ¿Por qué medios es posible obtener conocimiento de la realidad? Un debate muy antiguo en la Filosofía se refiere a la oposición entre empirismo y racionalismo. Para los empiristas, todo conocimiento pasa por la experiencia, y sin la experimentación de la realidad a través de los sentidos no es posible que la mente produzca ninguna información. Los racionalistas, por otro lado, afirman que la razón es la fuente primordial de conocimiento y que es posible llegar a la verdad a través del razonamiento lógico, de la deducción y de la inducción (modos de razonar, de lo general a lo específico y viceversa), así como a partir de las ideas innatas (conocimientos con los que, según los racionalistas, todos nacemos). Para resolver el impasse entre racionalismo y empirismo, el filósofo Immanuel Kant (siglo XVIII) procuró hacer una síntesis entre ambas formas de entender el proceso de obtención del conocimiento. En resumen, él propuso que, sí, adquirimos conocimiento por vías de los sentidos (*a posteriori*), pero la información que así obtenemos se ajusta en categorías e intuiciones ya existentes en nuestra mente (*a priori*). Esas categorías incluyen criterios de cantidad, calidad, relación y modalidad, además del tiempo y del espacio, intuiciones puras de nuestra sensibilidad mediante las cuales organizamos nuestras experiencias.

Además de la razón, la experiencia y otros medios no mencionados aquí, la Filosofía de la Religión también tiene en cuenta otro tipo de fuente para el conocimiento: la revelación. Religiones como el judaísmo, el cristianismo y el islam se basan en lo que consideran haber sido la revelación de Dios a sus fundadores. Tal revelación habría sido materializada en forma de libros sagrados, y de estos escritos los adeptos de las mencionadas religiones extraen todo su acervo de conocimiento dogmático. Este tipo de conocimiento, en general, es aceptado por la fe, no pudiendo ser comprobado

empíricamente. Sin embargo, muchas de las creencias teológicas provenientes de la revelación cuentan con buenos argumentos racionales, como ha demostrado la Apologética Cristiana, una rama de la Teología Cristiana afín a la Filosofía.

Axiología: valorando los valores

Otra de las principales vertientes de la Filosofía es la Axiología, que significa literalmente “estudio de los valores”. Sus dos ramas principales son la Ética y la Estética. Ambas se ocupan de elementos considerados importantes e incluso esenciales para el bienestar o la armonía en términos generales. La Ética se preocupa por los valores morales así como la Estética por los valores relacionados con la noción de belleza. La Ética busca responder preguntas como: ¿Cuál es la manera correcta de vivir? ¿Cómo distinguir entre lo correcto y lo incorrecto? ¿Los valores éticos o morales son absolutos o relativos? ¿Existen valores universales? ¿Los fines justifican los medios? ¿Qué debería constituir la base de la ética humana?

Para comprender completamente el concepto de ética, también es necesario saber qué significa moral. Aunque algunos creen que la diferencia entre ambas cosas es meramente lingüística, de modo que ambos términos pueden usarse de manera intercambiable, una distinción bastante difundida entiende que la ética es más amplia que la moral, siendo esta más específica y aplicada. Según esta comprensión, la ética trata con principios universales y atemporales, mientras que la moral representa las normas de conducta locales y temporales de un grupo o individuo específico. Mientras que la moral está más relacionada con las acciones correctas e incorrectas dentro de una cultura determinada, la ética reflexiona sobre el bien y el mal, lo bueno y lo malo, de manera más amplia. La ética es, por lo tanto, más teórica; la moral, más práctica. La moral aplica la ética. Mientras que la ética se eleva como la ciencia del buen comportamiento, la moral descende al nivel de lo pragmático y se ocupa del conjunto de normas aceptadas por la sociedad y que regulan la acción humana. La ética y la moral deben ir de la mano para que el comportamiento de las personas en la sociedad pueda redundar en un estado de máxima armonía y bienestar individual y colectivo. Cabe resaltar aquí el hecho de que, así como el relativismo epistemológico llevado a sus últimas consecuencias imposibilitaría la realización de cualquier acción provechosa, de manera similar, el relativismo ético o moral, aunque muy en boga en estos tiempos posmodernos, tiene el potencial de subvertir los fundamentos del orden social y de la felicidad individual.

La Estética, por su parte, también llamada a veces Filosofía del Arte, tiene su nombre derivado de una palabra griega que significa “percepción”, “sensación”, “aprehensión por los sentidos”. Esta rama de la Filosofía se dedica al estudio de lo bello y del fenómeno artístico. Forma parte del esfuerzo emprendido por la Estética responder preguntas del tipo: ¿Qué es lo bonito y qué es lo feo? ¿De qué se debe gustar? ¿El gusto y la belleza son cuestiones objetivas o subjetivas? ¿La belleza está “en los ojos de quien la ve”? ¿El arte debe tratar solo con lo bueno y lo bello o también debe incluir lo feo y lo grotesco? ¿El arte debe ser un fin en sí mismo o debe tener un significado práctico?

Generalmente se dice que “sobre gustos no hay nada escrito”, y con frecuencia la belleza se considera algo personal y subjetivo únicamente, como si cada ser humano pudiera decidir qué es bello o feo según sus propias preferencias. Sin embargo, el gusto parece ser solo uno de los factores que determinan nuestra noción de belleza. De hecho, lo que me agrada en la naturaleza, en una música o en la fisonomía de alguien puede no ser lo que agrada a usted, y viceversa. Sin embargo, la belleza no es solo una cuestión de gusto. Un segundo factor en la formación de nuestro concepto de belleza es la cultura. En cierta cultura, se aprende que la mujer bella es delgada; en otra cultura, la mujer con poca grasa denota debilidad y falta de fertilidad. Por lo tanto, nuestro entorno cultural también es determinante para la formación de la noción de belleza que tenemos. El primer aspecto que vimos tiene carga subjetiva; el segundo proviene del sentido común; el último, sin embargo, es el único factor objetivo. Hay ciertos estándares geométricos, simétricos, matemáticos, entre otros, que dan a nuestros sentidos —audición, visión, etc.— la idea de armonía y belleza, y esto no cambia de cultura a cultura, ni de persona a persona. Por lo tanto, se puede decir que existen elementos subjetivos y objetivos en la belleza. Si bien por un lado el gusto no se discute, la belleza puede discutirse, ya que también depende de factores externos a nuestra psique. Es en esta mezcla de subjetividad y objetividad donde reside la gracia de la experiencia estética, que eleva al ser humano por encima de niveles meramente lógicos, pero tampoco es independiente de su cognición.

Lógica: reglas para pensar correctamente

La Lógica es la parte de la Filosofía que tiene como objetivo estudiar la estructura y las reglas del razonamiento correcto. Nos enseña cómo sacar conclusiones adecuadas a partir de pensamientos válidos. Es un campo del conocimiento compartido entre la

Filosofía, las Matemáticas y la Ciencia de la Computación. La Lógica se basa en algunos principios fundamentales que la guían. Estos principios son como reglas universales que se aplican a cualquier contexto y sirven como pautas para determinar si una afirmación es verdadera o falsa. Según la lógica clásica, desarrollada por Aristóteles, las tres leyes elementales del pensamiento lógico son: el principio de identidad (un ser siempre es igual a sí mismo, es decir, x siempre es igual a x); el principio de no contradicción (es imposible que algo sea y no sea al mismo tiempo, es decir, no puede ser x y $no-x$ al mismo tiempo); y el principio del tercero excluido (una proposición siempre será falsa o verdadera; no hay una tercera posibilidad, es decir, no puede ser falsa y verdadera al mismo tiempo). Sobre este trípode, básicamente, se apoya todo el edificio de la lógica clásica.

Principios elementales como estos no necesitan razonamiento para ser comprendidos, ya que son autoevidentes e incuestionables, por eso la lógica aristotélica los llama “primeros principios” (también llamados axiomas), ya que sirven como punto de partida de la actividad racional. En Filosofía, esta forma de conocimiento que no se adquiere mediante el ejercicio de la razón, sino que es más bien una aprehensión directa, recibe el nombre de intuición. Algunos ejemplos de verdades autoevidentes que podemos intuir son: “todo triángulo tiene tres lados”; “nadie puede estar en dos lugares al mismo tiempo”; “dos líneas paralelas nunca se cruzan”; “la existencia existe”; “la conciencia es consciente”; “toda consecuencia tiene una causa, y viceversa”, etc. Un axioma, por lo tanto, es una afirmación necesariamente evidente, que contiene la evidencia en sí misma, prescindiendo de la necesidad de demostración. En otras palabras, un axioma es una verdad absoluta.

Por otro lado, un postulado o premisa es una afirmación considerada verdadera, tomada como cierta, para iniciar un razonamiento, aunque no tenga ninguna evidencia en sí misma. La premisa es el punto de partida de un argumento. Cualquier argumento debe partir de al menos una premisa. Un argumento válido demuestra que su conclusión se deriva de sus premisas, pero esto no significa necesariamente que la conclusión o las premisas sean verdaderas. Así, la validez tiene más que ver con la forma de un argumento que con su veracidad. Si, además de ser válido, un argumento también es verdadero, se le llama argumento sólido.

Aquí entra otro punto de apoyo básico para la Lógica, también introducido por Aristóteles y relacionado con las leyes fundamentales del pensamiento válido: el silogismo, una forma de razonar basada en la deducción (recuerda: la deducción es

cuando se parte de lo general a lo específico, a diferencia de la inducción). El silogismo construye el razonamiento a partir de proposiciones que, como se mencionó anteriormente, se llaman premisas, las cuales llevan a una conclusión lógica. El ejemplo más clásico y básico de silogismo es aquel que dice: “Todos los hombres son mortales; Sócrates es hombre; por lo tanto, Sócrates es mortal.” Si bien parezca simple (aunque no lo es, ya que hay argumentos mucho más complejos que este), la Lógica en los moldes aristotélicos forma el sustrato del pensamiento occidental y es parte de la estructura elemental del método científico hasta el día de hoy.

Consideraciones finales

En este breve artículo, en texto libre, se ha dado una introducción sucinta a las cuatro principales vertientes de la Filosofía: la Metafísica, la Epistemología, la Axiología (que se divide en Ética y Estética) y la Lógica. Se ha observado que la Metafísica, así como sus subdivisiones, se centra principalmente en la reflexión sobre la esencia de las cosas. La Epistemología, por su parte, busca comprender los fundamentos del conocimiento, es decir, su origen y cómo se procesa. La Axiología se detiene en el estudio de los valores, especialmente los de naturaleza ética y estética. Y la Lógica, por último, se enfoca en las reglas que guían la construcción de razonamientos correctos y argumentos sólidos. El propósito pedagógico de este trabajo fue proporcionar al estudiante de Filosofía, de forma simple, una visión panorámica de esta área tan importante del conocimiento, con el fin de facilitarle los estudios y estimular su posterior profundización.

Referencias

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BOTELHO, J. F. **A odisseia da Filosofia**. São Paulo: Abril, 2015.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 14. ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.
- COHEN, M. **Filosofia para leigos**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.
- DEWEESE, G. J.; MORELAND, J. P. **Filosofia concisa**. São Paulo: Vida Nova, 2011.
- FORTINO, C. (ed.). **O livro da Filosofia**. São Paulo: Globo Livros, 2011.

GAARDER, J. **El mundo de Sofia**. 21. ed. Madrid: Ediciones Siruela, 2011.

GEISLER, N. L.; FEINBERG, P. D. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Vida Nova, 2016.

GIL, C. S. **Introducción a la Filosofía**. Madrid: Editorial Pinolia, 2021.

JOLIVET, R. **Curso de Filosofia**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1979.

KLEINMAN, P. **Tudo o que você precisa saber sobre Filosofia**. São Paulo: Editora Gente, 2014.

NAUGLE, D. K. **Filosofia — um guia para estudantes**. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2014.

PADOVANI, U.; CASTAGNOLA, L. **História da Filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

SÁENZ, R. G. **Historia de las doctrinas filosóficas**. 13. ed. Colima, México: Editorial Esfinge, 1981.

SILVA, A. **Aprende Filosofía desde cero**. Kindle, 2020.

SILVA, A. **Los 59 argumentos más extraños de la Filosofía explicados de forma simple para todos**. Kindle, 2022.

SPROUL, R. C. **Filosofia para iniciantes**. São Paulo: Vida Nova, 2002.



Capítulo 2
A ORIGINALIDADE DE FREUD NA CONSIDERAÇÃO DO PRAZER
COMO FUNDAMENTO DA VIDA PASSIONAL
Sérgio Rodrigues de Souza

A ORIGINALIDADE DE FREUD NA CONSIDERAÇÃO DO PRAZER COMO FUNDAMENTO DA VIDA PASSIONAL

Sérgio Rodrigues de Souza

Filósofo. Psicanalista. Pós-Ph.D. em Psicologia. E-mail: srgrdriguesdesouza@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda a temática envolvendo a originalidade de Freud na consideração do prazer como fundamento da vida passional. Sua relevância científica encontra-se no fato de discutir, academicamente, os pensamentos e as teorias de Freud acerca da sexualidade como elemento condicionante da existência humana. Sua relevância social encontra-se no fato de trazer para o campo do público amplo, os conceitos psicanalíticos despojados de seu teor puramente sexual, agora sob um viés mais filosófico, mais humano. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, factual, analítica e descritiva. Freud toma como princípio para suas análises e posteriores deduções clínicas, o fato de que todo ser humano busca o prazer para sua vida, a todo instante; isto não podendo ser entendido como um fim em si mesmo, porque na concepção do autor, o que está em questão é a manutenção do equilíbrio da vida pessoal. Freud sempre buscou compreender como os desejos individuais e coletivos se dialogam e se conflitam, bem como eles possibilitam ao ser humano a sua condição de bem-estar. Freud foi o pioneiro em estudar, de modo sistemático, como estas situações se imbricam no ser humano, conduzindo-o a um fim único que seria a sua busca por um mérito de satisfação de seus desejos, sem que isto o privasse de sua liberdade, porque necessita continuar a viver iludido de que detém o controle absoluto sobre suas vontades, compreendendo que esta condição de ilusão é o que permite-lhe um determinado prazer em agir e estar em sintonia com seu ego.

Palavras-chave: Freud; Psicanálise; Prazer; Vida passional.

ABSTRACT

This article addresses the theme involving Freud's originality in considering pleasure as the foundation of passionate life. Its scientific relevance lies in the fact that it academically discusses Freud's thoughts and theories about sexuality as a conditioning element of human existence. Its social relevance lies in the fact that it brings psychoanalytic concepts, stripped of their purely sexual content, into the field of the broad public, now under a more philosophical, more human bias. This is

a bibliographical, factual, analytical and descriptive research. Freud takes as a principle for his analyzes and subsequent clinical deductions the fact that every human being seeks pleasure in his life, at all times; This cannot be understood as an end in itself, because in the author's view, what is at stake is maintaining the balance of personal life. Freud always sought to understand how individual and collective desires dialogue and conflict, as well as how they enable human beings to achieve their condition of well-being. Freud was the pioneer in studying, in a systematic way, how these situations intertwine in human beings, leading them to a single end which would be their search for a merit of satisfying their desires, without this depriving them of their freedom, because he needs to continue living under the illusion that he has absolute control over his wills, understanding that this condition of illusion is what allows him a certain pleasure in acting and being in tune with his ego.

Keywords: Freud; Psychoanalysis; Pleasure; Passionate life.

INTRODUÇÃO

Sigmund Freud (1856-1939) é produto de um tempo conturbado na Europa, em que destaca-se a iminente ascensão de um novo tipo de indivíduo urbano; aquele que tem que dividir o espaço social com outros que migravam dos campos para a cidade em busca de emprego e do sonho dourado. Muita coisa estava posta como verdade, mas nenhuma delas considerava a vida afetiva como elemento de relevância na formação da personalidade e do caráter. É aqui que situa-se este ponto elementar na análise freudiana da vida cotidiana, em que o *prazer*, ou a busca sistemática deste, muitas vezes a um custo elevado para a economia psíquica do indivíduo, torna-se alvo da investigação de Freud, como forma de aproximar-se de uma explicação para a psicopatologia que tornou-se inerente à vida cotidiana.

Todo o pensamento freudiano, assim como sua técnica nascem a partir de incongruências geradas por este mesmo momento de elevada complexidade na existência humana na Europa do século XIX e que, por mais estranho que isto possa parecer, a sociedade exigia uma explicação para os fenômenos que a acometia e que as ciências como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia e a Teologia não davam conta de explicar a contento. O desejo dos burgueses em experimentar, livremente, toda a liberdade que o seu dinheiro e prestígio permitiam esbarravam com a condição de culpa, gerando sintomas que não podiam ser explicados pela Medicina da época. Assim que, Freud toma como princípio

para suas análises e posteriores deduções clínicas, o fato de que todo ser humano busca o prazer para sua vida, a todo instante; no entanto, isto não podendo ser entendido como um fim em si mesmo, porque na concepção do Mestre, o que está em questão é a manutenção do equilíbrio da existência autônoma, que pode acabar atrapalhando a relação individual com o ambiente social. Assim, ele necessita elaborar uma teoria, que pudesse explicar tudo aquilo que observava, a partir de sua prática clínica, onde aborda o *princípio do prazer*, em que defende o primado do prazer pelo indivíduo, em que este busca uma satisfação imediata para os mesmos, não importando com as consequências e somente a duras penas haveria uma restrição a esta satisfação deste desejo latente, o que geraria um conflito, fonte de desprazer e na solução deste estaria a condição de prazer, não o que o paciente desejava, *a priori*, porém, que possibilita a manutenção do equilíbrio psíquico em sua forma mais dinâmica possível. Nisto, pode ser considerado que toda a vida afetiva do indivíduo é regida por este princípio, o da busca pelo prazer e a tentativa de eliminação do desprazer, entendendo aqui, por esta expressão, como o afastamento das situações que provocam desconforto e que produzem conflitos que estão além de suas condições de solução.

Freud foi o pioneiro em estudar, de modo sistemático, como estas situações se imbricam no ser humano, conduzindo-o a um fim único que seria a sua busca por um mérito de satisfação de seus desejos, sem que isto o privasse de sua liberdade, porque necessita continuar a viver iludido de que detém o controle absoluto sobre suas vontades, compreendendo que esta condição de ilusão é o que permite-lhe um determinado prazer em agir e estar em sintonia com seu ego. Não basta afastar-se de uma fonte que lhe provoque desconforto para ter um entendimento de que atingiu o prazer, faz-se necessário que esteja em ação e contato com elementos que proporcionem-lhe satisfação e felicidade, para que seja entendido como elemento de valor toda esta sua busca por fazer-se reconhecido no jogo entre forças antagônicas e que se confrontam, delimitando quem domina qual espaço e em qual tempo.

Antes dele, outros pensadores já haviam chegado a cogitar tais coisas e mesmo a expressar; no entanto, estas visões foram lançadas sem uma explicação profunda sobre como ocorriam e *por que* e, todo o viés religioso que dominava a cena europeia, terminou por enviesar as explanações, conduzindo a interpretações que terminavam na luta do bem contra o mal que assolava e assombrava o ser humano. Isto era muito pouco para um ser humano que, se ainda acreditava na existência de Deus, não o temia mais como o fazia

seus antepassados e, com o avanço das ciências naturais, cada vez mais o homem se via como um ser da natureza, submetido a leis que poderiam ser explicadas e para tanto, desejava, não apenas ter conhecimento sobre as mesmas, como a ter domínio sobre elas.

Freud, melhor que qualquer outro pensador de sua época, conseguiu realizar esta leitura do sentimento intrínseco do homem europeu, definida pela ânsia auferir liberdade aos sentimentos considerados *tabus* à época e, mesmo que tenha se angustiado por ter sido colocado à margem dos grandes mestres de seu tempo, tudo indica que estes mesmos que o marginalizaram estavam à espera para ver o que conseguia demonstrar com a técnica inovadora que apresentava. O que ele descreve como expressão humana não foi a sua grande conquista; esta aconteceria a partir da explicação fundamentada em fatos dos fenômenos que até então eram tratados pela religião como possessões demoníacas e pela medicina como loucura. Freud toma o homem das mãos do padre e do médico e o liberta de suas mais esdrúxulas superstições, esclarecendo que tudo o que realiza, de bom e de mau, é resultado de um conflito gerado em razão de sua busca sempre constante pelo prazer.

A CONSIDERAÇÃO DO PRAZER COMO FUNDAMENTO DA VIDA PASSIONAL

A vida inteira é regida por paixões de todas as formas, algumas mais violentas outras menos; no entanto, de uma forma ou de outra, são elas que governam a existência dos seres humanos, que vivem em busca de formas de satisfazê-las, não porque é um imperativo da natureza, mas pelo fato de despertar sensações de prazer e não provocá-lo, como seria de pensar em uma situação de análise comum. Na concepção de Santos (2010), “as paixões são o desencadear de um mecanismo humano que envolve desejo, prazer, imaginação e sensação. Todos estes proporcionam movimentos [*in*]voluntários que direcionam o homem, como ser, a empreender sua interação com o ambiente e os semelhantes” (p. 01).

Esta interação nunca acontece de forma tranquila, nem linear para ninguém, porque a relação do homem com seus sentimentos é marcada por ambiguidades e desafios, a começar que não exerce o domínio que crê sobre suas vontades e o que mais acredita ser sentimentos de superioridade não passa de sentimentos de inferioridade que o transformam em uma vítima assustada de seu próprio mundo inconsciente. Por vezes é, ao alcançar domínio sobre estes sentimentos obscuros que lhe são trazidos à consciência,

esclarecendo-lhe suas nuances e pontos de conflitos que passa a gozar de um determinado prazer, não porque teve exposto uma sua fraqueza e indolência, antes porque descobre onde encontra-se a matriz de seu estado de conflito e assim, pode cuidar de solucionar sua fraqueza, tornando-se, com isto, mais potente. Esta, aliás, a principal função da técnica psicanalítica: ajudar o indivíduo a vencer seus obstáculos mais cruéis, que são fonte de desprazer, tornando-o autônomo que, assim, o trará ao campo do prazer como uma força libertadora.

Freud trabalha com a expressão *prazer*, como um *leitmotiv*, que possibilita uma compreensão dos processos mais finos da experiência humana que começam desde o nascimento e o acompanham até a sua morte. Para ele, toda ação humana busca um tipo de satisfação que produza, como resultado, um prazer e, se isto não ocorre, a ação é negada em sua totalidade, simplesmente, porque gera uma frustração. Para Freud, toda a existência é marcada pela busca do prazer; Blaise Pascal (1623-1662) já afirmava que todo homem busca a felicidade, até mesmo aquele que está indo suicidar; possivelmente, encontre algum prazer na sua morte, em que o fim de uma sensação angustiante pode significá-lo. Embora as afirmações se utilizem de termos, aparentemente, distintos, ambos estão tratando do mesmo objeto e do mesmo alvo.

Para Freud, no entanto, todo prazer estava ligado, de alguma forma à esfera da sexualidade, uma busca por satisfação e nisto não deixou de considerar que esta pulsão inicia-se com o nascimento em que o primeiro sentimento de satisfação que o ser humano encontra é com o ato de sugar. O recém-nascido, tão logo seja colocado em contato com o seio da mãe ou da nutriz cessa o seu estado de choro, o que era entendido como havia sido interrompido o estado de desconforto, porém, ele vai mais longe e defende que ali, naquele ato, havia algo mais profundo, mais instintivo, mais primitivo, uma sensação que estava longe de poder ser interpretada por uma razão analítica simplista. Sendo assim, conclui que o choro é interrompido porque é substituído por uma sensação prazerosa e que o fato de suprimir a fome é um efeito secundário, não primário, porque de outra forma, a criança somente pararia de chorar após saciar sua fome e tal não procede porque ela o interrompe tão logo tenha acesso ao seio. Seguindo na trilha desta teoria freudiana, Magnino (1999, p. 46) ressalta que “Freud levanta a hipótese de que a compulsão a repetir indica que parece que há algo de mais primitivo, mais elementar, mais pulsional, em cada ser, que o princípio do prazer.”

Deste pensamento, tem-se a possibilidade de compreender que as pessoas têm tendência a agarrar-se ao agradável, ao que gera prazer, conforto, como as crianças agarram-se aos pais, e não é pelo fato de que estes proporcionem-lhes prazer, de uma forma direta, antes, porque as ações destinadas aos cuidados, higiene, nutrição, proteção conduzem a um outro elemento mais profundo e primitivo que persiste no pensamento humana como uma forma de sentir-se feliz e a sua falta conduz a um estado de desprazer, gerando desconforto; este elemento é a segurança.

Outro aspecto suscitado é o de que as buscas por sentimentos de prazer são ocasionados por pulsões, ou seja, não são constantes, e mesmo para o animal, que busca a satisfação dos seus instintos por meio da comida, do repouso e do sexo ocasional, os humanos mantêm-se nesta mesma linha com o diferencial de que estes desenvolveram a fala e assim, podem expressar o que, de fato sentem, e quais suas dimensões mais diretas rumo ao primado do prazer.

Neste ponto, deve-se procurar esclarecer o que Freud entendia como prazer, a fim de que não se crie diretrizes que não venham ou não possam expressar com clareza o pensamento freudiano. Para ele, o prazer estava muito além da negação de uma insatisfação ou o afastamento desta, ou ainda, a consumação do ato desejado. Tratava-se de uma busca compulsiva dos seres humanos, normais e anormais, diferenciando ambos os grupos pelo aspecto de que os primeiros sofriam das mesmas coisas que os segundos, estando como ponto de convergência a forma como cada um lidava diretamente com as situações, o que o conduz à busca de uma resposta não para o sofrimento dos neuróticos, mas, a uma compreensão da situação das pessoas normais e assim elabora o conceito de sublimação, em que consiste na capacidade de transformar algo desagradável em algo agradável. Tal atitude conduziria o indivíduo a uma forma artificial de satisfação; no entanto, seria responsável pela manutenção da sua economia psíquica.

Possivelmente, esta seja uma evolução no sentido de suportar a vida civilizada, com todas as suas regras estritas e normatizadas, considerando que os desejos que conduzem ao prazer são, a todo instante, alvos de cerceamento por figuras de autoridade, começando pela família e depois sendo continuada pela escola, em um processo infinito que somente cessa com a morte. É neste sentido que Freud revela que

O primeiro exemplo do princípio de prazer a ser inibido é familiar e ocorre com regularidade. Sabemos que o princípio de prazer é próprio de um método primário de funcionamento por parte do aparelho mental, mas que, do ponto de vista da autopreservação do organismo entre as

dificuldades do mundo externo, ele é, desde o início, ineficaz e até mesmo altamente perigoso (FREUD [1920], 2006, p. 07).

Assim, para Freud, ele havia encontrado uma forma de justificar sua teoria da sublimação, que para os indivíduos ajudar-lhes-iam a preservar suas condições sociais e de vida particular, lembrando que toda repressão provoca angústia e sofrimento, não porque priva o indivíduo diretamente de uma fonte primária de prazer, mas, para além disto, porque o obriga a sair em busca de novas fontes de satisfação de suas necessidades mais intrínsecas. Isto funcionaria como um fato para os indivíduos normais; no caso dos neuróticos, “a repetição, a re-experiência de algo idêntico, é claramente, em si mesma, uma fonte de prazer” (*Idem*, p. 24), ainda que seja de algo que tenha provocado-lhe dor e situações angustiosas.

A originalidade de Freud no quesito de considerar o prazer como primado fundamental da vida humana surge de sua análise da mente e do comportamento de neuróticos. É um pouco estranho e complexo analisar a obra e o pensamento de Freud e o que leva muitos científicos a não compreendê-lo é a sonegação desta informação, a de que ele interpretou a realidade social a partir de seus pacientes neuróticos e desta forma deduziu e construiu um modelo ideal sobre o qual a vida equilibrada ou aquilo que poderia equilibrar as forças entre o idealizado e o realizado, estivessem expostos na condição de obediência às regras e princípios sociais, o que leva a todos a não sentirem-se felizes com as condições de vida às quais estejam submetidos, constantemente.

É sobre esta constante de conflito entre o que se pode e o que é restringido pela força da lei que existe a situação de neurose e angústia, devendo o ser humano buscar a sua satisfação dos prazeres dentro de limites que extrapolam a ansiedade de cada um. Freud acreditava, e toda sua teoria vai neste sentido, que todo prazer é uma forma de satisfação do instinto sexual reprimido, sublimado sob aspectos dirigidos para fins que aparentam estar distantes da preservação individual da espécie, mas que esconde desejos mais profundos e de difícil exposição, porque se expostos poderiam criar situações de desconforto e desentendimento, ostracismo, isolamento, abandono. Nesta situação, o indivíduo pesa entre uma situação de satisfação plena e suas consequências diretas e uma restrição às mesmas, utilizando um jogo de palavras e emoções e gozar de um bem maior que seria a manutenção de seu vínculo com o estofo social.

Neste aspecto Freud (1920) revela que “o princípio de prazer persiste por longo tempo como o método de funcionamento empregado pelos instintos sexuais, que são

difíceis de ‘educar’” (FREUD [1920], 2006, p. 07) (Grifo no original), permitindo entender, a partir de suas palavras que a repressão das pulsões traria, de alguma forma, questões de satisfação, não tomando os conceitos como sinal de masoquismo, porém, no aspecto de que privando-se de um determinado prazer, imediato, isto proporcionar-lhe-ia um prazer mais longo, de maior duração.

Quando a mente é dominada pelo princípio do prazer, que pode ser entendido aqui como a busca da satisfação de desejos, os humanos são levados a agir de forma estritamente impulsiva, sem medir as consequências imediatas de suas atitudes. Sabe-se que ações impulsivas desprezam regras e não obedecem nenhuma lógica, isto porque o inconsciente não conhece nenhuma das duas. Assim, surge o princípio da realidade que tem a missão de racionalizar os impulsos arcaicos do princípio do prazer de forma a delimitar, a partir de regras culturais, quais desses impulsos podem ser satisfeitos, quando podem e onde são aceitáveis. Freud conclui, portanto, que todo o pensamento humano é, por um lado, conflito e, por outro, compromisso, destacando que o conflito surge porque deseja satisfazer tudo aquilo que poderia conferir-lhe prazer e de outro tem compromisso, guiado pela ética, em respeitar as regras canônicas sociais. A educação consiste em tornar satisfatório, ou pode-se entender, prazeroso, o respeito a tais sanções; no fim, a busca pelo prazer prevalece.

CONCLUSÃO

A vida sentimental do ser humano é carregada de toda ordem de conflitos, não restando mais nada ao homem que lutar para superá-los e ao fazê-lo alcança um estado de felicidade que supera as suas angústias, despertando-lhe sensações de prazer, sentimentos os quais Freud teve um princípio de originalidade ao buscar seus fundamentos para explicar as paixões humanas.

Diferentemente, de tantos outros que falaram acerca da existência das paixões e por aí terminaram seus argumentos, mais preocupados descrevê-las, o Mestre de Viena, explica como elas surgem e mantêm-se sobre a vida, não apenas provocando sentimentos os mais diversos no espírito humano, mas, ampliando ou reduzindo sua rede de contatos, por causa das sensações de prazer que podem ou não conferir-lhes, direta e indiretamente.

Observa-se que Freud coloca o prazer como fundamento para as paixões e não o inverso, ou seja, faça-se entender que é sempre em busca de satisfação dos prazeres inconscientes que se busca que justifica e influencia o surgimento de novas paixões. Nisto tem-se que, de uma maneira estranha e complexa, o ser humano vê-se escravo de seus desejos que, uma vez satisfeitos conduzem-no ao estado de êxtase e isto necessita ser experimentado uma vez mais e outra vez mais como um vício, para o qual se desconhece um remédio e que não se consegue evitar.

Todo este escopo, Freud o chamou de princípio do prazer que, se não satisfeito provoca estados de angústia, mas com o tempo, como o homem vive também sob o princípio da realidade, ele aprendeu a disfarçar seus desejos e a transmutá-los em situações que o mantém à margem da satisfação plena, no entanto, o permitem continuar a iludir-se entre o que possui uma esperança de possuir o que está para além de si, jamais alcançável, não porque exista empecilhos insuperáveis, simplesmente porque já não possui um prazer que possa colocar em seu lugar como objeto de busca, uma vez que foi castrado em sua vontade mais primitiva pelo processo cultural a que toda a sociedade moderna foi submetida, no processo civilizatório.

Freud nunca cansou de dizer que a formação da personalidade humana assemelhava-se a um processo de formação geológica, em que camadas foram sendo sobrepostas às estruturas já existentes e estas por sua vez, permaneceram intactas e ativas, em suas funções primordiais, bastando que o menor abalo permita que os sentimentos mais primitivos aflorem e coloque o ser humano de joelhos. Nisto, o que busca a Psicanálise é orientar os indivíduos acerca da melhor forma de lidar com a vida pulsional-instintiva, propiciando um justo equilíbrio da economia psíquica libidinal.

Ao longo de sua obra, Freud sempre buscou compreender como os desejos individuais e coletivos se dialogam e se conflitam, bem como eles possibilitam ao ser humano a sua condição de bem-estar, mesmo pressionado nesta sinuosa corrida de enfrentamento por ter que alcançar sua condição de satisfação em meio às exigências de que se torna vítima, por não estar à altura das mesmas e por estas, de igual forma, impedir um gozo completo. Isto faz surgir um outro tipo de conflito mais marcado pela violência com que se impõe sobre o indivíduo, que é sua obediência e acomodação ao prazer que pode ser alcançado, dentro de poderosos limites colocados pela cultura na qual vê-se envolvido.

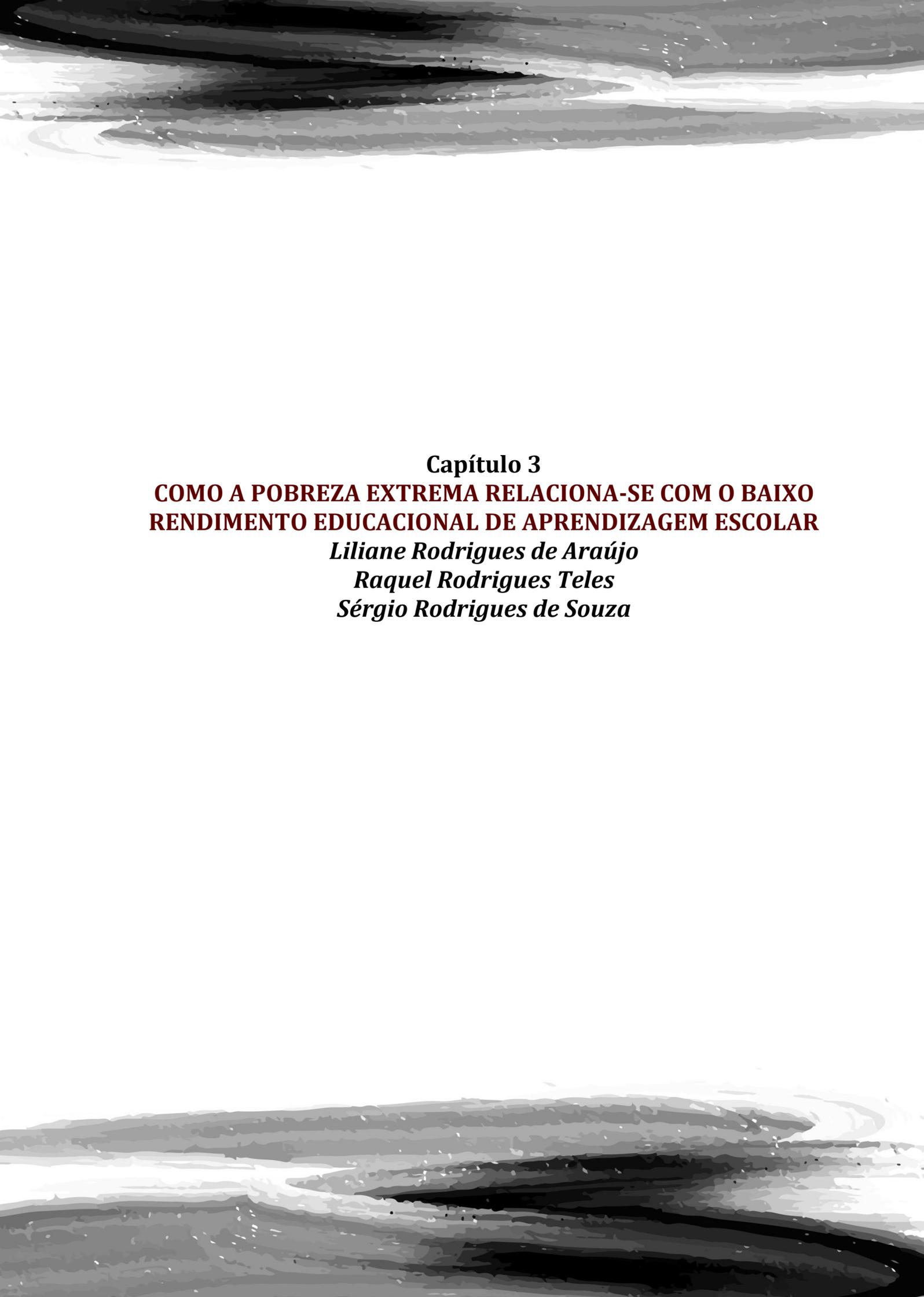
Freud acreditava que toda ação psíquica tem como objetivo a fuga da dor e a evitar qualquer ação que provoque desprazer. Mas, não podemos nos imiscuir do fato de que o ser humano é um sádico e viciado da dor, vingativo, repleto dos sentimentos mais nocivos que se tem notícia e, às vezes, permite-se embrenhar em ações que provoquem-lhe dor, porque esta sua ação, que parece desmedida, pode provocar mais dor em algum desafeto seu, um tipo sádico de vingança, no entanto que isto, permita-lhe e ainda possibilite atingir seu estado de prazer, o que não nos permite afastar da originalidade do Mestre de Viena, acerca de que suas considerações acerca do prazer como fundamento da vida passional individual estavam corretas.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. [1920]. *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MAGNINO, Lídia Queiroz Silva. Princípio do prazer: reflexões teóricas e clínicas. In: *Pulsional Revista de Psicanálise*, ano XIII, 1999, n.º. 132, 45-51.

SANTOS, Renato dos. *O prazer como fundamento da vida passional*. Disponível em: <https://www.webartigos.com>. Acesso em 08/08/2018.



Capítulo 3
**COMO A POBREZA EXTREMA RELACIONA-SE COM O BAIXO
RENDIMENTO EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Liliane Rodrigues de Araújo

Raquel Rodrigues Teles

Sérgio Rodrigues de Souza

COMO A POBREZA EXTREMA RELACIONA-SE COM O BAIXO RENDIMENTO EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Liliane Rodrigues de Araújo

Pedagoga. Mestre em Educação. E-mail: liliaraujoe10@hotmail.com.

Raquel Rodrigues Teles

Licenciada em Letras-Português (UFES). Professora de Língua Portuguesa e Redação e Expressão na Rede Alternativo de Ensino - Serra (ES). E-mail: raquelrodt@gmail.com.

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Pós-PhD. em Psicologia. Consultor científico. E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho aborda a questão sobre como a pobreza extrema relaciona-se com o baixo rendimento educacional de aprendizagem escolar. Sua relevância científica encontra-se no fato de trazer para o meio acadêmico, uma discussão necessária e pautada em um viés ideológico humano e político-social e com ampla clareza científica. Sua relevância social está em poder discutir, de maneira simples com um problema, que parece ser individual, mas que toma proporções políticas de Estado, por seu impacto direto e indireto na organização social do país. Trata-se de um ensaio, fundamentado em observação participante da autora, atuando em escolas públicas e na literatura sobre o assunto. Caracteriza-se como um estudo interdisciplinar, por envolver temáticas relativas à Biologia, Economia, Sociologia, Nutrição, Política. A pobreza, em seu estado mais agravante conduz ao processo de subnutrição, desnutrição e fome, o que leva a resultados de perdas significativas de nutrientes essenciais à formação da estrutura sináptica, formação de neurônios e outros mecanismos que representam a base da formação intelectual, porque antes de ser um procedimento cognitivo, a aprendizagem passa por processos de base nutricionais e de saúde. As conclusões a que se chegou é que ao se combater a pobreza extrema, sistematicamente, os problemas relacionados aos baixos índices de aprendizagem educacional-escolar tenderiam a minimizar-se.

Palavras-chave: Pobreza extrema. Baixo rendimento educacional-escolar. Aprendizagem escolar.

ABSTRACT

This work addresses the question of how extreme poverty is related to low educational performance in school learning. Its scientific relevance lies in the fact that it brings to the academic world a necessary discussion based on a human and political-social ideological bias and with broad scientific clarity. Its social relevance lies in being able to discuss, in a simple way, a problem that seems to be individual, but which takes on political proportions of the State, due to its direct and indirect impact on the social organization of the country. It is an essay, based on the author's participant observation, acting in public schools and in the literature on the subject. It is characterized as an interdisciplinary study, as it involves themes related to Biology, Economics, Sociology, Nutrition, Politics. Poverty, in its most aggravating state, leads to the process of malnutrition, malnutrition and hunger, which results in significant losses of nutrients essential to the formation of the synaptic structure, formation of neurons and other mechanisms that represent the basis of intellectual formation, because before being a cognitive procedure, learning goes through nutritional and health-based processes. The conclusions reached are that when combating extreme poverty, systematically, the problems related to low rates of educational-school learning tend to be minimized.

Keywords: Extreme poverty. Low educational-school performance. School learning.

INTRODUÇÃO

Pensar o problema da educação no Brasil é uma situação a qual se deve fazer com todo o empenho e com o auxílio de diversas áreas do saber científico, a fim de poder-se aproximar de uma compreensão mais robusta e equânime acerca do problema dos baixos índices de rendimento educacional-acadêmico que, geralmente, apresentam os estudantes oriundos das camadas mais pobres e, portanto, mais vulneráveis da população.

Não interessa aqui, elaborar uma nova forma de estigma ou de segregação social a partir de um ensaio científico em que se pretende mostrar, de maneira dialética, qual a principal causa da baixa aprendizagem destas crianças, quando comparado com os modelos balizadores de currículo e de desempenho esperado para cada série-ano do sistema educacional brasileiro.

A educação brasileira sempre esteve à mercê de ideologias que tentam explicar, à força, os problemas que a compõem e, com isto, ao invés de tentar resolver os desafios postos, a partir de estudos sérios, utilizando metodologias adequadas e de caráter empíricos, dialogando, de maneira dialética, com outras vertentes científicas, tais pressupostos terminam por validar hipóteses sobre as *possíveis causas*, não se atentando para o âmbito mais profundo e real da situação, em que a deficiência cognitiva não representa *o problema em si*; mas, um sintoma, entre muitos outros, ficando a *causa-prima*, posta à margem dos estudos e das discussões acadêmico-científicas.

E com esta visão míope, os ideólogos do currículo, pensadores de soluções para problemas pedagógico-educacionais, estão sempre apresentando novas teorias de currículo, propostas psicopedagógicas, pedagógicas e psicológicas, como se tais ideias pudessem resolver os problemas que afetam, diretamente, a uma camada da população, que a despeito de todo o esforço para nivelar, por baixo, a intelectualidade coletiva, não são capazes de promover a inclusão civil destes indivíduos. Estes arranjos são tão encantadores que terminam com todos não atacando o problema em sua estrutura basilar, condicionando esta parcela da população ao descaso, *porque todas as alternativas pedagógicas de estratégias didáticas e metodológicas foram tentadas sem resultados quaisquer*.

Ocorre que a aquisição da aprendizagem escolar, que para Goñi (2019), representa a aquisição e a consolidação do conhecimento, é consequência direta e não causa [*direta e/ou indireta*] sobre o estudante, o que já implica que esta condição depende de suas condições psicofísicas que, serão melhores ou piores, de acordo com suas condições econômicas de vida, o que lhe permite ou não acesso a bens de consumo e de alimentos.

Inventaram, ainda que a criança que viaja, tem maiores condições de lazer, abstrai mais, apresenta maior e melhor rendimento educacional escolar e isto é a coisa mais óbvia e não porque tem acesso a mais elementos tangíveis e intangíveis, mas, começa-se que possui condições de alimentação mais rica em todos os nutrientes, vitaminas e sais minerais que são essenciais para um completo desenvolvimento cerebral, formação de sinapses e o mais interessante, durante as aulas, a criança que tem segurança econômica, não se vê na obrigação de ficar a imaginar o que irá comer naquele dia e mesmo se terá algo o que comer em casa. Isto já deixa patente que sempre que o professor olhar para ela, seu pensamento estará em outro local, o que não quer dizer que sofra de déficit de atenção, apenas que têm preocupações que nenhuma criança em sua idade deveria ter.

Ao contrário de se ter um olhar maduro e sociológico sobre a educação e seu conjunto de dependentes, primeiro patologizaram a educação, por meio de discursos eruditos e recheados de neologismos e termos técnicos da Psiquiatria e quando esta ideia foi aceita e tal não foi difícil de acontecer, devido ao péssimo nível de formação intelectual dos professores de Educação Básica, em sua maioria, trouxeram, do Olimpo, a cura miraculosa e assim, ocorreu a medicalização da educação que, no lugar de oferecer comida, uma dieta equilibrada e sã, deram-lhes um coquetel de drogas, com a promessa de solução de todos os problemas. E mais uma vez, os mais pobres, aqueles que estão na linha da mais extrema pobreza foram excluídos deste *paraíso*, ou seja, a solução para os problemas de aprendizagem não atinge quem mais deveria e mais necessita, mesmo quando a tão propalada solução ainda é um engodo.

Desta forma, o ciclo maldito correlativo entre pobreza extrema e baixos índices de aprendizagem perpetuam-se em um infinito *continuum*, sem a menor mostra de uma possibilidade de solução viável e com respeito à dignidade da pessoa humana.

DO CONCEITO DE POBREZA

Pobreza nunca poderá ser entendida como um conceito relativo, porque seu vínculo está diretamente ligado a quesitos de comparação entre duas instâncias de caráter econômico, em que aqueles que nada ou muito pouco detém, em termos do suficiente para sua vivência com dignidade, são considerados como estando no rol da pobreza.

Desta forma é que o conceito de pobreza costuma ser compreendido como o estado de privação em que se encontra um indivíduo, cuja situação do que se pode chamar, eufemicamente, de bem-estar é inferior ao mínimo que a sociedade é moralmente obrigada a garantir-lhe. A pobreza em uma sociedade pode ser entendida, portanto, como o agregado do estado de privação dos seus membros. Todavia, algumas definições adicionais são necessárias. Precisa-se, de uma medida do bem-estar individual e da definição do mínimo de bem-estar moralmente aceitável, quantificado na mesma unidade de medida. Aí é que situa-se o problema, porque não há consenso sobre o que é o bem-estar, sobre como medi-lo, e muito menos sobre qual é o mínimo de bem-estar moralmente aceitável (OSORIO; SOARES; SOUZA; 2011); no entanto, há de convir que a falta de acesso, de modo digno, a bens de consumo de primeira necessidade, como água potável, uma dieta balanceada, em termos de qualidade e quantidade, seria um excelente

indicador para determinar o espaço onde termina uma vida digna e começa-se outra, pautada sob a violência da pobreza extrema, beirando a miséria.

Sob este viés sociológico, a pobreza pode ser entendida como uma condição de carência real, tipicamente envolvendo as necessidades da vida cotidiana como alimentação, vestuário, moradia e cuidados básicos de saúde, tão caros à primeira infância e indispensável a toda ela, em sua extensão. Interpreta-se a falta de recursos econômicos, nomeadamente a carência de rendimento ou riqueza (não necessariamente apenas em termos monetários), como a falta de acesso a estas condições mínimas de dignidade humana.

A pobreza pode ser classificada como absoluta ou relativa. A pobreza absoluta refere-se a um nível que é consistente ao longo do tempo e entre países. Um exemplo de um indicador de pobreza absoluta é a percentagem de pessoas com uma ingestão diária de calorias inferior ao mínimo necessário (aproximadamente 2000/2500 kcalorias). O Banco Mundial define a pobreza extrema como viver com menos de 1 dólar americano por dia, o que equivaleria, na atualidade, a viver com menos de 5,80R\$/dia ou uma renda mensal de 174,00R\$/mês.

O que se classificou aqui, como pobreza absoluta, entende-se como pobreza extrema, aquela em que o indivíduo não possui sequer o mínimo para suprir as necessidades fisiológicas que um dia de vida exige-lhe. Agrega-se a isto, a questão de que sem condições de alimentação adequadas, não poderá desenvolver-se intelectualmente, porque seu corpo e cérebro em desenvolvimento exigem-lhe uma gama de energia que sua ingestão diária não supre, nem de maneira deficitária.

Coulanges (2004) fala que, desde que surgiu o dinheiro no mundo que existe a pobreza, porque aqueles que detinham o poder monetário e de terras necessitavam de alguém que não tivesse para prestar-lhes serviços, em uma luta contra a fome e, conseqüentemente, contra a morte. Até meados do Século XX, isto não representou um problema de ordem social, porque como não se havia a obrigatoriedade de todas as crianças irem para a escola, este problema da desnutrição, provocada pela pobreza extrema não era realçada pela convivência das crianças no espaço escolar, denunciando um estado de exceção que marca a dura realidade mundial, muito mais exposta e marcante nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

DA RELAÇÃO DA POBREZA EXTREMA COM OS BAIXOS ÍNDICES DE RENDIMENTO EDUCACIONAL-ESCOLAR

Deve-se esclarecer, antes de qualquer outra coisa, que não é a pobreza extrema a causa de todo o fracasso dos estudantes e sim o que ela provoca, direta e indiretamente sem, no entanto, haver como desvinculá-la de todo o processo de déficit de aprendizagem, mais ou menos acentuado. Os déficits nutricionais se tornam responsáveis pela falta de formação de uma cadeia de processos neurológicos, estes essenciais para o desenvolvimento da capacidade cognitiva e intelectual das crianças. Outro detalhe é que as resistências orgânicas destas ficam comprometidas, sendo sujeitas a todo tipo de doenças infecto-contagiosas, verminoses, hipovitaminose, o que culmina em formações deficientes do sistema organoneurocerebral. Logo, não se pode esperar que um estudante, que passa por tais situações possa demonstrar potencial de aprendizagem mínimo que seja, nem mesmo que intervenções didático-pedagógicas surtam efeitos miraculosos sobre sua condição epistêmica.

A pobreza extrema atrapalha o desempenho escolar e um estudo conduzido por pesquisadores norte-americanos, com 400 crianças, oriundas de famílias em condições de vivência abaixo da linha da pobreza, utilizando recursos de escaneamento cerebral através de ressonância magnética, está começando a consolidar uma nova variável que ajuda a explicar o fenômeno, o desenvolvimento cerebral das crianças em situação de pobreza. Um estudo nessa direção afirma que a massa cinzenta se desenvolve de maneira insuficiente durante uma infância cheia de carências nutricionais (SALAS, 2015).

O trabalho mostra que as estruturas cerebrais destinadas a processos críticos da aprendizagem são vulneráveis às circunstâncias ambientais da pobreza, tais como o estresse, a baixa estimulação e a alimentação, esta última a que mais impacto provoca nos resultados finais. Os autores do estudo apontam que esses problemas de desenvolvimento cerebral explicariam até 20% do baixo desempenho escolar das crianças com poucos recursos.

Os pesquisadores, das universidades de Michigan, Duke e Wisconsin (EUA), analisaram o desenvolvimento cerebral das crianças a partir de ressonâncias magnéticas realizadas durante a infância e descobriram que a massa cinzenta do cérebro era sensivelmente menos desenvolvida em meninos e meninas pobres. Mais especificamente,

a massa cinzenta do lobo frontal, do lobo temporal e do hipocampo era até 10% menor em crianças criadas abaixo da linha da pobreza, nos EUA (SALAS, 2015).

Os autores cruzaram as informações das ressonâncias cerebrais com o desempenho escolar dessas crianças, chegando à conclusão de que a falta de desenvolvimento da massa cinzenta explicaria entre 15% e 20% dos déficits de aprendizagem dos alunos que vivem abaixo da linha de pobreza. 'Com esses dados, demonstramos que as crianças de famílias de baixa renda apresentam um desenvolvimento estrutural atípico em várias áreas críticas do cérebro, inclusive o total de massa cinzenta, o lobo frontal, o lobo temporal e o hipocampo' (HAIR et all *apud* SALAS, 2015, p. 3).

Começa-se por compreender que a criança, cujos pais vivem em condições de pobreza extrema já nasce em séria desvantagem nutricional, porque os pais, não dispendo de condições econômicas que os permitam ter acesso a bens de consumo, alimentação saudável e equilibrada, suplementos minerais para a mãe gestante, a fim de suprir carências vitamínicas e minerais, este indivíduo já chega ao mundo com seu sistema cerebral comprometido e com desenvolvimento sináptico e físico abaixo do que é considerado como ideal para um pleno desenvolvimento orgânico, cognitivo e intelectual.

Estas famílias terminam sem acesso a consultas ginecológicas, exames pré-natal, medicamentos de controle de doenças que podem afetar as gestantes, remédios contra anemia, ácido fólico, uma dieta nutricional adequada, locais seguros e salubres para repouso, ou seja, toda a formação cerebral da criança, desde o feto já vem comprometida e o que reflete na escola não é nada mais que uma expressão da condição social em que foi gerada. Ela, em si, não pode ser penalizada, porque não tem culpa por ter nascido em uma família que não possuía o mínimo para sua sobrevivência com o que se necessita para a garantia da dignidade humana.

Esta criança, no momento em que começa a desenvolver-se, irá necessitar de mobilizar recursos de energia e proteína para sua sobrevivência e não mais para a formação de células nervosas essenciais para a construção epistêmica e gnosiológica de sua vida. O que procura-se demonstrar aqui é que na corrida pela sobrevivência, quem detém maior carga de energia vital vai se sobressair e quando estas crianças chegam à escola, já existe uma defasagem nutricional que provocou retardo mental leve ou agudo, impedindo-as de caminharem, quanto ao aspecto cognitivo, na mesma velocidade que as outras crianças que não passaram por problemas semelhantes.

Quando uma criança sente fome, existe todo um conjunto de bactérias em seu estômago e intestino que necessitam ser nutridas, porque são elas quem vão quebrar as cadeias de proteínas e liberar a energia para ser absorvida pela corrente sanguínea e abastecer todo um complexo sistema de nutrição pelo corpo, como um todo, desprendendo minerais e vitaminas essenciais ao desenvolvimento das funções orgânicas. Entretanto, existe aí, de forma não revelada, uma luta pela sobrevivência, porque tal qual é o homem, esta flora bacteriana é composta por organismos vivos e que lutam, também para viver. Não havendo nutrientes para sua nutrição, passam a devorar a parede do estômago e do intestino do hospedeiro, que no caso é o ser humano e isto provoca perdas de capacidade de absorção de nutrientes minerais no futuro, o que resulta em resultados falidos de compensação protéico-mineral para crianças deficientes nutricionais quando se chega à escola, no que tange à resposta epistemológica.

Não é a pobreza extrema que limita o desenvolvimento epistemológico destas crianças, é o seu impacto sobre as suas condições de vida, o que gera um paradoxo, porque, ao se combater a condição de pobreza extrema, as famílias poderiam nutrir-se melhor, com isto, promovendo maiores e melhores condições de avanços sistemáticos das crianças nos campos cognitivos e intelectuais.

CONCLUSÃO

A pobreza extrema tem sido um problema grave de ordem pública no Brasil e com a obrigatoriedade de que todas as crianças estejam inseridas nas escolas, terminou por mostrar uma face da realidade que já era conhecida pelos pesquisadores e pelos políticos, mas que podiam negar conforme fosse o seu bel prazer e de forma a atender o jogo político.

Para efeitos didáticos, faça-se esclarecido que *pobreza extrema* não significa, ainda estado de miséria, pelos mecanismos de classificação, definidas pelo Banco Mundial. O que se preconiza definir é que, além de não se alimentar de forma correta e necessária para um bom desenvolvimento orgânico, estas crianças, oriundas de famílias em tais condições, vivem em condições insalubres, em que falta água tratada, saneamento básico, esgoto e higiene pessoal.

Existe, ainda, uma questão psicológica ligada a isto, de que tais crianças são assustadas, irritadiças, medrosas, acanhadas e isto, devido ao fato de passarem fome, o

que realça um sentimento primitivo que acompanha o ser humano, em especial as crianças e as mulheres [*mais destacadamente, as primeiras*] desde eras muito distantes da contemporaneidade, mas que a prática ainda sobrevive em várias partes do mundo: o ato de canibalismo. Este é um sentimento filogenético que acompanha a espécie como a um amálgama.

A criança com fome vive com o temor de que será devorada por seus pais ou por outros adultos em condições extremas como ela e, por este motivo, se comporta resistindo a tudo e, à noite, não dorme, primeiro porque a condição de dor estomacal a incomoda a extremos, depois porque nos poucos intervalos de sono fica a sonhar com comida e, por último, porque teme ser atacada durante seu sono por algum adulto faminto.

Tudo isto junto conduz ao resultado infalível de fracasso iminente no processo de aprendizagem educacional-escolar e, continua-se a batalhar por *um currículo que permita a construção de um indivíduo crítico*. Ações devem ser empreendidas na efetivação de políticas públicas que coloquem fim [*pelo menos*] à pobreza extrema e à miséria.

Tratou-se neste ensaio acerca de que esta condição social conduz, inevitavelmente, a baixos índices de rendimento escolar, devido à fome, à falta de cuidados básicos, higiene, subalimentação, convivência e contato com situações de esgoto a céu aberto, que vêm a gerar verminoses de todas as espécies, conduzindo as crianças a condições muito precárias de vida e desenvolvimento social, impactando em suas capacidades de avanços escolares.

Programas de merenda escolar foram criados, com a finalidade de se combater a desnutrição das crianças oriundas de famílias carentes; mas, isto se mostra muito mais como um eufemismo e não consegue dar conta de eliminar o problema, porque as carências nutricionais de uma criança não estão concentradas em um único horário e muito menos a uma única refeição diária.

Pensar a condição de solução da questão da fome como forma de minimizar os impactos na aprendizagem educacional-escolar, perpassa pela elaboração de políticas públicas eficientes e que se mostrem eficazes, buscando perspectivas de longo prazo, atentando aos resultados diretos e indiretos que se espera alcançar e que se demonstrem, através de estudos e confirmação científica.

O que se propõe é o enfrentamento político-social deste mal que assola o Século XXI e com isto, tem-se a expectativa de que os índices de cognoscitividade e intelectualidade tendam a elevar-se, primeiro porque não terão que preocupar-se se terão

o que comer e se, ao menos irão comer ao fim do dia e nos fins de semana e nas férias escolares e depois que não haverá disputas por nutrientes que conflitam com suas respectivas condições de crescimento físico e mental.

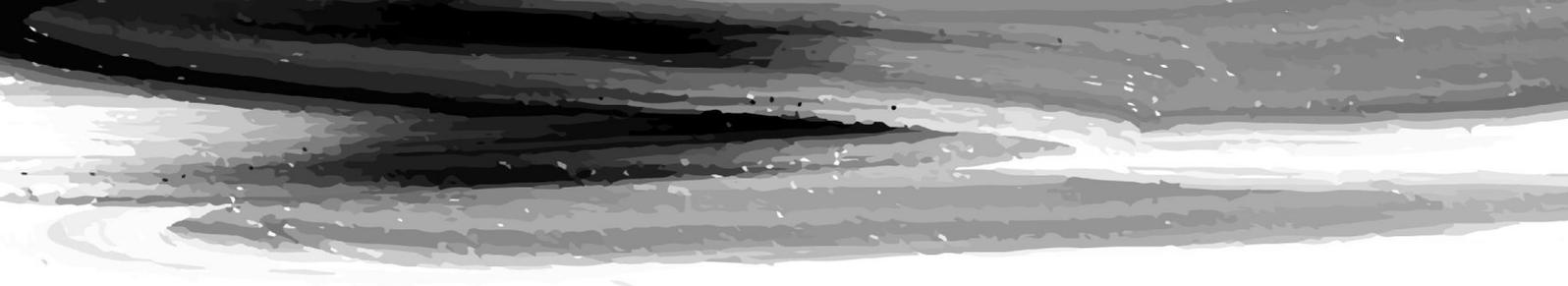
REFERÊNCIAS

COULANGES, F. *A Cidade Antiga*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

GOÑI, Jesús M. *Desenvolvimento de competências*. Ciudad de México: Fundación Universitaria Ibero-Americana – UNINI, 2019.

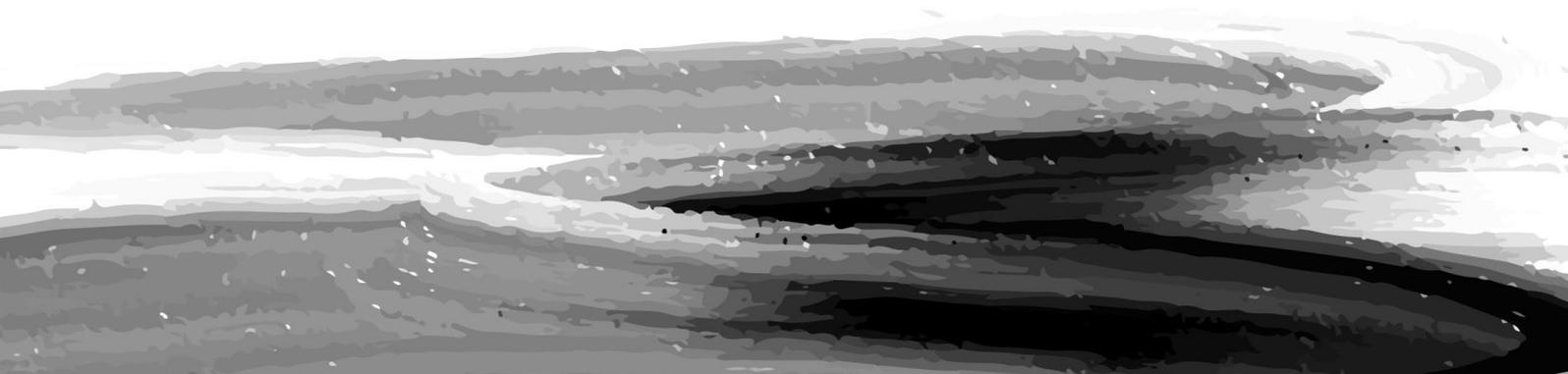
OSORIO, R.; SOARES, S.; SOUZA, P. Erradicar a pobreza extrema: um objetivo ao alcance do Brasil. *Texto para Discussão nº1619*. Brasília, 2011.

SALAS, Javier. Pobreza prejudica o desenvolvimento do cérebro na infância. *El País*. Edição de 22 de julho de 2015. Disponível em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/21/ciencia/1437472152_294616.html.
Acesso em 25 de jul de 2021.



Capítulo 4
O BRINCAR COMO METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Maria Nazaré Ribon Silva
Sérgio Rodrigues de Souza



O BRINCAR COMO METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Maria Nazaré Ribon Silva

Graduada em Letras-Português. Mestre em Educação pelo Instituto IPLAC - Cuba.

Especialista em Metodologia de Ensino Língua Portuguesa e Gestão Escolar.

Psicopedagoga. Professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

E-mail: nazareribonsilva@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1143785802367605>

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Mestre em Educação. Doutor em Ciências Pedagógicas. Pós-Doutor em

Psicologia. E-mail: srrodriguesdesouza@gmail.com.

RESUMO

Este artigo aborda a importância do ato de brincar na tentativa de fazer alguns levantamentos e fundamentos para se compreender sua importância para o desenvolvimento integral do Homem. Sua relevância científica encontra-se no fato de se propor um debate para ressignificar o conceito do brincar para além daquilo que se conhece, ou seja, entendê-lo como uma metodologia ativa e não como simples entretenimento. Sua relevância social está em apresentar aos pais e professores, responsáveis pela formação das novas gerações, o ato de brincar como metodologia ativa de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do indivíduo, pois permite o despertar do interesse e a vontade da criança em participar de todo o processo de ensino aprendido e, isso, favorece a aprendizagem. Para isso, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e dos métodos dedutivo, indutivo, analítico e de síntese.

Palavras-chaves: Desenvolvimento cognitivo. Inteligência. Brincadeira, Brinquedos e Inventividade e a tecnologia. O brincar como metodologia ativa.

ABSTRACT

This article addresses the importance of the act of playing and in an attempt to make some surveys and foundations to understand its

importance for the integral development of Man. Its scientific relevance lies in the fact that it proposes a debate to re-signify the concept of play beyond what is known, that is, to understand it as an active methodology and not as simple entertainment. Its social relevance lies in presenting to parents and teachers, responsible for the formation of the new generations, the act of playing as an active methodology of paramount importance for the cognitive and socio-emotional development of the individual, as it allows the awakening of the child's interest and willingness to participate in the entire teaching-learning process. It promotes learning. For this, it was used bibliographic research and deductive, inductive, analytical and synthesis methods.

Keywords: Cognitive development. Intelligence. Play, Toys and Inventiveness and technology. Play as an active methodology.

INTRODUÇÃO

Quando uma *criança* se expressa, na tentativa de fazer-se ouvida, o ouvinte, por um instante, pode sentir-se envolvido em uma nostalgia, pois pode ser induzido a lembrar-se dos brinquedos e brincadeiras que estão presentes nesta fase da vida. Na maioria das vezes, esse brincar envolvia cantigas, jogos, encenações que o ajudavam não só a se divertir como também a entender que, em um jogo, pode-se ganhar ou perder, aprender a respeitar a vez do outro, a trabalhar em equipe, além de desenvolver sua atenção e concentração. Brincar, portanto, é fundamental, para desenvolvimentos intelectual e físico do indivíduo humano.

Assim, embora o ser humano possa gabar-se de todo avanço tecnológico e de todas as conquistas realizadas até o momento, ele ainda nasce pequeno, frágil e dependente do outro; e isto se caracteriza como parte do processo filogenético. Esse outro, geralmente é um membro da família ou um tutor designado para este fim, ou seja, é aquele que cuida, que deve garantir, que esse cuidado o ajude, enquanto criança e adolescente a crescer em todos os aspectos, físico, emocional e espiritual. E quando isso não acontece, o Estado precisa tomar providência. Para tanto, o artigo 71 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente determina que “a criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, s.p.). Pois, devido a muitos fatores, dentre eles a negligência do adulto em relação aos cuidados, não só básicos, mas também intelectuais relacionados à criança e ao

seu bem-estar, mesmo que a lei determina que lhe seja garantido, principalmente, o direito ao lazer, isso não vem se cumprindo e, testemunha-se o surgimento de cidadãos cada vez mais individualistas, egocêntricos, perversos e, com incapacidade de discernimento do que é certo e errado, ainda mais acentuada.

Para piorar ainda mais, as famílias, que é o primeiro grupo social, estão se esquecendo de brincar com suas crianças e permitem que elas consumam programas veiculados na televisão e no celular, cada vez mais cedo. Isso tem gerado consequências inimagináveis e, Michel Desmurget, em entrevista à BCC, em 2022, fez a seguinte declaração:

O que sabemos com certeza é, que mesmo que o tempo de tela de uma criança não seja o único culpado, isso tem um efeito significativo em seu QI. Vários estudos têm mostrado que quando o uso de televisão ou videogame aumenta, o QI e o desenvolvimento cognitivo diminuem (DESMURGET, 2022, s.p.)

Esse alerta precisa ser considerado, pois, o surgimento de toda uma geração com QI e desenvolvimento cognitivo diminuído poderá provocar poucos avanços na produção intelectual a longo prazo. Toda a herança cultural precisa ser interpretada e as lacunas existentes, devido à ausência de conhecimentos sobre a psicologia do objeto, preenchidas através da realização de pesquisa, em cada nova geração, para que não se perca os resultados já adquiridos e se conquiste mais avanços, através dos experimentos empíricos.

Assim, cada geração deixará sua parcela de contribuição para a História. Mas, essa geração vem sendo 'recheada com informações inúteis' e que não está sobrando espaços no cognitivo para a aprendizagem de conhecimentos úteis, necessários à formação intelectual. Nesse ínterim, é preciso buscar recursos para que a inteligência dos indivíduos das novas gerações seja trabalhada, para que a capacidade de inovar, de usar a inventividade e a criatividade, de modo que a sensibilidade e os talentos, a inteligência e a potencialidade criativa sejam trabalhadas desde a mais tenra idade.

O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA HUMANA

Não é novidade para ninguém que durante os primeiros anos de vida, o desenvolvimento da criança se dá através da imitação, reproduzindo tudo o que o adulto faz e, depois, aos poucos, ela conquista sua autonomia, define as marcas de sua personalidade e, o seu jeito de ser começam a ficar bem definidos. Conhecedores dessa

situação os pais, responsáveis, tutores, assim como, os professores da Educação Infantil, precisam zelar para que as crianças encontrem em todos os ambientes em que estão, situações positivas para serem imitadas. Situações de acolhimento, respeito, segurança e, sobretudo, de empatia, para que se desenvolvam como pessoas sensíveis, solidárias e justas.

Ao se observar a infância é comum perceber, também que, mesmo com todos os direitos e com todos os alertas da ciência, o adulto, às vezes, se torna negligente com a criança. A partir do momento em que na família, nas escolas, nos lugares públicos não lhe é garantido o direito de ter o contato com o lazer, com a segurança, isso poderá comprometer o seu desenvolvimento intelectual, emocional e criativo.

Se em casa a criança passa muito tempo assistindo televisão, jogando vídeo game, sentada na poltrona, sem fazer algum tipo exercício e, se somar a tudo isso a alimentação *fast-food*, pobre dos nutrientes e rica de carboidratos de péssima qualidade, ela não terá o seu aspecto psicomotor desenvolvido de maneira equilibrada, que é o equilíbrio entre o físico e o cognitivo. Estará sujeita à obesidade, hipertensão, hipoglicemia, fraqueza muscular, síndrome do olho seco, problemas de audição e postura inadequada, que compromete à formação do esqueleto, assim como a irritabilidade devido à carência de certos tipos de vitaminas e o emocional em virtude do contato intenso com o mundo virtual e a intolerância por causa de um certo grau de isolamento social. Poderá gerar comprometimento cognitivo devido ao bombardeio apelativo de informações que ocupa todo o seu pensamento e lhe falta um momento para o ócio. O ócio nesse caso é aquele espaço de tempo no qual a criança deixa de receber os sons, as cores, os movimentos, os efeitos especiais, que deturpam o mundo real através das telas e usa sua inteligência, seus talentos e criatividade para encontrar a solução para um problema do cotidiano.

Aqui, há de se considerar também que, se na escola, a criança fica sentada, em uma cadeira inadequada, com as pernas penduradas, a maior parte do tempo, prestando atenção nas aulas expositivas do professor, resolvendo atividades que não têm sentido para ela ou que não a desafia, sua capacidade de concentração e seu interesse pela aprendizagem poderão ser comprometidos e, a maior parte dos conteúdos passados pelo professor acaba se perdendo, não acontecendo, com isso, a tão desejada aprendizagem. Isso poderá levá-la a se refugiar ainda mais nas telas, pois, devido às cores, ao movimento, e a vontade de resolver o desafio ali proposto ou de ver resolvido o problema que deu

origem ao enredo do videogame, ao filme é mais favorável a mantê-la concentrada, pois prende sua atenção.

O contrário também se aplica, uma criança que está com seu pensamento ocupado com estímulos visuais, movimentos, cores e com a preocupação em encontrar uma estratégia para conseguir vencer o vilão do jogo ou uma outra situação, estará tão sobrecarregada que não lhe sobrar espaço em seus pensamentos para dar lugar à lição da escola.

Assim, se ela recebe pronto, não precisa imaginar nada. Se o que ela recebe não lhe diz respeito e não lhe traz nenhuma novidade, isso não lhe despertará o interesse; portanto, se no processo de ensino não lhe despertar o interesse e nem sua capacidade inventiva e criadora, toda a aprendizagem estará comprometida. Nesse caso, é preciso ressaltar que tanto na escola, quanto em casa, a criança recebe uma gama de informações prontas e acabadas e, que não lhes confere as oportunidades de pensar sobre os assuntos estudados e aplicá-los na prática, em seu dia a dia.

A esse respeito, Jean-Jacques Rousseau (2009) já alegava para que não dessem ao aluno nenhuma espécie de lição verbal, deixando que a própria experiência o ensinasse e o conduzisse ao raciocínio lógico sobre as coisas. No entanto, essa experiência de que fala o filósofo só acontece quando a criança tem a possibilidade de colocar a teoria em prática, através de uma conquista ativa e, isso só possível quando ela tem a oportunidade de observar, pensar e criar a partir do observado e, sobretudo, de participar de competições, encenações, jogos, cantigas de roda. Ela observa um carro e pensa na possibilidade de recriá-lo utilizando-se de garrafas pets, litros de óleo, pedaços de madeira e, ao observar um bebê ou o adulto, ela consiga perceber que na natureza há formas que podem ser adaptadas ou crianças para serem bonecas, personagens de histórias, como espiga de milho nova e com cabelo, abóbora de pescoço, filhotes de cães, gatos e coelhos, sabugos de milho, pedaços de madeira, dentre outros. Tudo isso se chama brincar. Utilizando-se de brinquedos ou de brincadeiras encenadas ou cantadas.

É preciso que a criança tenha a oportunidade de aprender através da conquista ativa, criando, inventando, jogando, encenando, adaptando e, sobretudo, imaginando possibilidades e respostas para os problemas com os quais ela se depara em seu cotidiano, seja em casa ou na escola, pois, ao receber tudo pronto ela jamais saberá o processo de construção, de descoberta e de conquista de algo. Como é o caso do comportamento, a

criança precisa vivenciar, através das brincadeiras e jogos atitudes de respeito, parceria, compromisso, partilha e, sobretudo, o exercício da empatia.

Ao ser inserida em atividades que lhe exigem pensar, buscar estratégias para solucionar problemas, a criança vai tomando consciência do que acontece; entretanto, em virtude da sua falta de maturidade cognitiva para compreender o mundo objetivo da forma como ele é, é preciso que os adultos se utilizem do simbolismo, ou seja, se utilize de jogos e brincadeiras de faz de conta, vestidos de fantasia e do maravilhoso, para que, aos poucos, esse entendimento vá acontecendo.

Como a maioria das crianças frequenta creches desde muito cedo, é preciso se pensar em estratégias para que ela faça suas descobertas através também da observação e do toque não somente de objetos criados artificialmente. É preciso se pensar na inserção de animais e plantas, seres vivos como flores, frutos, folhas, ramos e animais com pelo, penas, assim como, de pedras lisas, ásperas, pequenas e um pouco maiores, água, argila, areia, madeiras, pequenos galhos secos; enfim, tudo que lhes proporcione o contato com diferentes texturas, aromas, sabores, cores, tamanhos e pesos, que lhes despertem diferentes sentimentos e sensações. Enquanto isso o adulto, pais/professores, lhes dá seus nomes, suas formas e as noções de tamanhos e massa grande/pequeno, áspero/liso/sedoso, fino/grosso, leve/pesado, doce/azedo, dentre outros, caso contrário, concluirão a Educação Básica sem conseguir fazer a leitura do mundo que a cerca de forma adequada, pois lhes privaram do aspecto da comparação, tão necessário para a formação de sua autonomia.

É muito comum que os alunos cheguem ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio e, até na Graduação como se fossem acometidos por um tipo de patologia de resistência ao pensar, tanto físico quanto psicológico; agindo como se pensar doesse muito e, os sintomas são os seguintes: esquivamento das atividades que exigem pensar como escrever e calcular; manifestação de sofrimento como se levassem uma bofetada diante de um texto para ser lido; apatia e autodefesa verbal com justificativas como 'eu não sei e não consigo escrever, minha cabeça dói, não tenho assunto para escrever, sou burro, professora' um mal, que poderia ser chamando de *Síndrome dos Poetas Mortos*. Isso acontece porque a prática da leitura e da escrita sempre foram adiadas e negligenciadas pela escola, quando o professor trabalha com resumos, oferece roteiros de interpretação como se os textos fossem prontos, acabados e não abre possibilidades para uma abordagem multidisciplinar, o que permitiria uma visão mais ampla e profunda sobre o tema lido.

Assim, para não deixar que essa síndrome acometa o aluno é preciso romper com as práticas livrescas de ensino, que favorece que a criança receba o conteúdo todo pronto, acabado e santificado.

A criança precisa entender que o conhecimento é o resultado de anos e anos de pesquisas, de levantamento de hipóteses e experiências, as quais são motivadas por um problema e, que o resultado é a conclusão ao qual o pesquisador chegou, fundamentada em teorias de outros pesquisadores e de sua própria análise. Em todo esse processo, o pesquisador esteve envolvido de maneira ativa, lê diferentes autores, compara com outras pesquisas semelhantes, deduz, levanta hipóteses, depois as confirma ou as refuta durante o processo.

Nesse caso, na família e, em especial na escola, a criança deve ser levada a se deparar com situações-problema que exijam que ela pense em estratégias para solucioná-las e, uma das estratégias mais indicada para se chegar até a criança é a brincadeira, na qual o lúdico entra como metodologia e, a outra é ouvir alguém contar histórias, em especial os contos de fada.

Dentro de uma visão psicanalista, no que diz respeito a perplexidade existencial referentes ao processo de crescimento, Bettelheim faz a seguinte observação em relação aos contos de fadas:

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre os elementos adequados da estória em resposta a pressões do inconsciente. Com isso, a criança adéqua o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com esse conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dá melhor direção à vida (BETTELHEIM, 1980, p. 16).

Ouvir histórias nas quais os protagonistas, envolvidos em dilemas internos existenciais e com deficiência, consigam encontrar a solução, que possam enredar a criança, de acordo com sua idade. Que possam trazer para ela luz sobre seus próprios

dilemas internos, através do maravilhoso, sem o caráter moral objetivo do exterior. Assim como charadas; adivinhações; palavras cruzadas; caça-palavras; parlendas; trovas, cantigas como *A Barata Mentirosa, A Casa Torta, A Casa Engraçada, O Homem de Lata, Meu Limão Meu Limoeiro*, dentre outras. Brincadeiras folclóricas como passar anel, morto/vivo, roda, ovo choco, chicotinho queimado, cobra cega, peteca, gude enfim, o adulto deve oferecer desafios, movimentos suaves e bruscos, sons agradáveis das rimas, das aliteraões, imagens agradáveis aos olhos como as obras de arte, fotografias da natureza dentre outros.

É preciso resgatar, em meio a esse mundo digital, marcado pelo incentivo ao consumismo e o descartável desenfreados, a inventividade, a imaginação, a criatividade, os talentos, a inteligência do indivíduo e, sobretudo, garantir a formação do senso crítico e dos valores como o respeito e a preservação da vida, caso contrário ela se tornará um cidadão manipulável, obediente e sem senso crítico, consumindo e descartando indiscriminadamente e sendo consumido gradativamente por um sistema famigerado e corrompido. Esses comandam e controlam o mundo com a força do dinheiro e o que é pior, dão a entender que estão cuidando dos menos favorecidos, oferecem escola gratuita, com os livros didáticos gratuitos, com seus conteúdos e metodologias prontos e acabados. Conquanto, na verdade, os menos favorecidos são explorados sem dó e nem piedade através de um instrumento poderoso, que é a educação, pois, a forma como é ofertada, vindo de cima para baixo e, a forma como os profissionais ali inseridos são desvalorizados, ela é usada para alienar e manter os indivíduos cativos em suas próprias ignorâncias e superstições.

A esse respeito convém lembrar uma passagem da Fábula Moderna, *Se Os Tubarões Fossem Homens*, do escritor alemão Bertolt Brecht (1890-1956), no ano de 1950, do Século XX:

Se encucaria nos peixinhos que esse futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência. (...) Se os tubarões fossem homens também acabaria com a ideia de que todos os peixinhos são iguais entre si. Alguns deles se tronariam funcionários e seriam colocados acima dos outros. Aqueles ligeiramente maiores até poderiam comer os menores. Isso seria agradável para os tubarões, pois, eles, mais frequentemente, teriam bocados maiores para comer. Os peixinhos maiores de cargos cuidariam da ordem interna entre os peixinhos, tornando-se professores, oficiais, policiais, construtores de gaiolas, etc. Em suma, se os tubarões fossem homens, haveria uma civilização no mar (BRECHT, 2015, s.p.).

E aqui, pode-se dizer, em que civilização, uns poucos controlam e a maioria obedece sem questionar?

Assim que, se os responsáveis pela formação de opinião, os professores não começarem a questionar sobre os conteúdos, as metodologias, suas condições de trabalho, sua desvalorização como profissional e começarem a olhar tudo a sua com uma visão crítica, eles não mais aceitam ser instrumento de manipulação e já começam a trabalhar no sentido de contribuir para a formação integral do aluno. Não a formação integral que se prega nas cartilhas de hoje, nas escolas públicas, nas quais se lê o discurso e se conserva as mesmas práticas metodológicas nas quais os professores transmitem e os alunos recebem o conteúdo, repetindo a famosa educação bancária de Paulo Freire.

É preciso analisar os acontecimentos e os avanços tecnológicos e pensar uma forma de usá-los como instrumentos a favor da pedagogia. A competição entre as metodologias de ensino e a tecnologia tem gerado muitos contratempos e desencontros, nos quais a escola, o professor e, em especial os alunos, saem em desvantagem. Os sons, o movimento, as cores, a diversidade de imagens, o ritmo, toda uma soma de elementos apelativos que prendem a atenção do expectador/consumidor. Vários assuntos e temas abordados em vídeos, slides, histórias, filmes, reels, redes sociais com um poder de sedução tão grande que muitas vezes o leitor/telespectador consome inconscientemente e sem critério uma gama de informações inúteis e desarticuladas que enchem a cabeça; mas que, não geram conhecimentos significativos e importantes para o desenvolvimento intelectual desse indivíduo.

Se antes do uso do computador, o sistema garantia que a Educação fosse usada para a de(formação) das novas gerações, para que permanecessem na mesmice, sem criatividade, sem talentos, sem inventividade, ou seja, pobre na condição de pobre, médio na condição de médio, a situação pode vir a ser mais complicada, com a inserção da Inteligência Artificial (IA) nas escolas e nos processos de ensino. Nesse contexto, para que a equipe escolar não perca o foco e, sobretudo, repense sobre os materiais que lhes chegam às mãos, sobre suas metodologias, sobre a sua noção, visão e o conceito que ela tem de criança e a necessidade de se oferecer momentos para o 'ócio criativo', ou seja, o momento em que a criança tem o contato com o brincar. O brincar com as palavras, nas parlendas, cantigas de roda, trovas, trava-língua, cantigas encenadas. O brincar com o corpo todo, na amarelinha, no pique-pega, no jogo de gude, chicotinho queimado, ovo goro e tantas outras brincadeiras e, sobretudo ter o contato prazeroso com a literatura infantil.

Nesse ínterim, é preciso que a equipe repense sua práxis pedagógica, considerando alguns questionamentos. Será que a equipe escolar sabe o que é ser uma criança e como ela aprende? Às vezes, acredita-se que não, uma vez que o professor passou muito tempo sendo manipulado pelo sistema autoritário, que ainda acredita que se ele segue os manuais e os livros didáticos, ele está ensinando a leitura, a escrita e o cálculo da forma adequada, mas as pesquisas já mostram que isso não é o suficiente para que haja aprendizagem, e de quebra a formação crítica. Aqui, vale destacar as palavras de Ezequiel Theodoro da Silva, em que afirma que, “atribuindo ao governo as responsabilidades pelas decisões e ações políticas, muitos educadores permanecem ajoelhados e de cabeça baixa, esperando que os resultados vindos de cima sejam favoráveis às questões educacionais e culturais de um povo.” (SILVA, 1991, p. 11). E, mais adiante, o mesmo autor ainda reforça o alerta: “torna-se mais fraco a promoção de alunos leitores, quando mercadores de livros por encomenda insistem em engambelar os professores com manuais didáticos de qualidade duvidosa e, dessa forma, iludir os estudantes com livros didáticos” (Idem, 1991, p. 15).

Diante do exposto, vem outra pergunta: será que a equipe sabe como o mundo externo e as experiências das crianças podem ser aproveitadas pela escola? Também se acredita que a equipe não sabe e não se interessa em saber e nem deseja aprender; pois, os professores foram formados de modo que continuam a acreditar que os adultos são os donos da verdade e os livros didáticos e as propostas curriculares precisam ser seguidos, sem serem questionados. A esse respeito Perrotti (1986) e Cunha (1997) fazem a seguinte observação: “A dominação do espírito infantil pretendida pelo discurso-mercadoria é clara, serve à ordem dominante, seja ela de que natureza for. No caso do brasileiro serve a perpetuação do estado de dependência em que vivemos, além de ser consequência de estado” (PERROTTI *apud* CUNHA, 1997, p. 78).

Será que a equipe conhece quais são as noções que a criança tem sobre si em cada idade e as peculiaridades de cada uma? Nesse caso, a situação fica ainda pior, pois a sociedade e as políticas públicas é que determinam o que a criança precisa saber, sem muitas vezes, em cada série, sem considerar a idade, as particularidades e o interesse e, sobretudo, o amparo dos conteúdos na Ciência e na Literatura e, isso não garante a aprendizagem, pois os conhecimentos das diferentes áreas vêm engessados em livros como conteúdos didáticos. Neste sentido, Cunha (1997) faz a seguinte observação: “O desinteresse dos alunos tem como uma das causas esse condicionamento, essa

tranquilidade com que vamos, ano após ano, levando às crianças os mesmos livros, as mesmas histórias, supondo sempre atividades iguais para alunos iguais” (CUNHA, 1997, p. 18).

Como a criança se sente diante dos estímulos positivos e negativos que recebe? Aqui, o professor pode ser induzido a acreditar que não deve cobrar dos seus alunos para não gerar frustrações; nesse caso, ele pode ficar à mercê do *tentar agradar o tempo todo*, sem se preocupar que a criança precisa enfrentar a diversidade, para auto compreender-se, auto regular-se, auto controlar-se diante das frustrações e dos desafios e isso, acaba se perdendo diante das inúmeras cobranças às quais o professor é submetido em sua práxis. Na opinião de Silva (1991, p. 37) “a escola brasileira está esquecida, abandonada. As potentes injeções ideológicas que injetaram burocracia, autoritarismo e dominação nos professores, durante o período ditatorial, mantêm os seus efeitos até os dias de hoje”.

Nesse caso, na rotina do cotidiano das escolas, o professor ensina, sem considerar os conhecimentos prévios e os interesses de seus alunos. E ainda, se tem outra questão, quais são os impactos na vida da criança, quando ela não tem o direito aos devaneios e a oportunidade de compreendê-los e superá-los em cada fase de sua vida? Oferecendo o real, escrito em linguagem figurada, através da qual se cria o maravilhoso e o encantamento da Literatura e a linguagem denotativa da Ciência, e não do conteúdo didático, todos os valores e coisas úteis podem ser exploradas em sala de aula através do brincar. O que pode acontecer com a criança desde o momento da frustração em relação ao consumo da tela e a oferta do momento do ócio criativo?

Como o indivíduo passa por diferentes tempos e fases de desenvolvimento cognitivo, ele, como uma esponja, absorve tudo o que se passa ao seu redor e principalmente o contato com as telas e, na maioria das vezes, sem o filtro adequado. Isso, muitas vezes, já na adolescência, ele demonstra desinteresse acentuado pelo conteúdo escolar, pelas orientações da família e, isso pode manifestar-se através de um cansaço, uma ausência de energia sem explicação aparente. Às vezes, não é desinteresse pelo aprendizado; na verdade, são os conteúdos desinteressantes, transmitidos mecanicamente que não o atraem igual àqueles que são expostos nas telas; assim, ele consome tudo ao mesmo tempo e não lhe sobra espaço em seu cérebro para poder aprender o essencial.

Há um ditado popular que diz que *a ocasião faz o ladrão*. Diante dessa oferta massificada de informações desconexas e intensas em que momento a criança terá sua

ocasião para usar sua inteligência e criatividade para estudar a solução para os problemas que surgem em seu cotidiano? A essas alturas do processo do desenvolvimento tecnológico e da oferta desenfreada de informações e apelações auditivas, visuais, é preciso aprender a utilizar estratégias para ‘roubar’ o tempo que as telas tiram dos indivíduos, para que esses aprendam a criar, a inventar a levantar hipóteses e partir em busca de respostas objetivas. Aqui, uma das estratégias mais adequadas são as brincadeiras e os jogos oferecidos na mais tenra infância, nas famílias e nas escolas. É preciso encarar o lúdico não como algo de menor importância, que só gera prazer; antes, como uma metodologia de ensino fundamental para toda a formação humana, expressão corporal e linguagem, sentimentos como alegrias e frustrações e a construção do pensamento lógico.

De acordo com a natureza do brincar, é possível que alguns profissionais encarem esse processo como lúdico; entretanto, o lúdico é uma metodologia de pesquisa científica que exige uma equipe multidisciplinar formada por psiquiatra, psicólogo, psicopedagogo e professor para empregá-lo em experimentos controlados. Assim, o brincar, aqui, pode ser visto como uma metodologia ativa.

Para Silva, Biegging e Busarello (2017),

Essas metodologias utilizam-se da problematização como meta para motivar o aprendiz a desenvolver reflexões de ideias mediante ao problema apresentado, relacionando sua história e passando a ressignificar as suas descobertas para aplicá-lo na prática. Frente à problematização, o aprendiz reflete sobre a informação produzindo o conhecimento com o objetivo de solucionar as dúvidas e inquietações referentes aos problemas, promovendo, assim, o seu próprio desenvolvimento a partir da construção e reconstrução do saber (SILVA, BIEGING e BUSARELLO 2027, p. 14).

Através do brincar, das brincadeiras, é possível ressignificar informações, se deparar com situações problemas e desafios, formar valores como o respeito mútuo, desenvolver a atenção, a concentração a linguagem, a expressão corporal, a interação social, coordenação motora, equilíbrio, percepção e, sobretudo, as diferentes linguagens verbais e não-verbais.

Para isso, se faz necessário recorrer não somente às brincadeiras atuais, como também às brincadeiras e brinquedos folclóricos como: passa anel, esconde-esconde, passar anel, pular corda, cabo de guerra, amarelinha, cabra-cega, gato-mia, chicotinho queimado, ovo choco, batata quente, dança das cadeiras, bolas de gude, pião, pipas,

figurinhas, estilingue, jogos linguísticos (trovas, parlendas, trava-língua), charadas, O que é? O que é? Dentre outras.

Nesse sentido, Costa, faz a seguinte declaração:

A brincadeira cantada contribui para o desenvolvimento da expressão oral, a audição, o ritmo, o equilíbrio, a coordenação motora, o exercício físico, dentre outros benefícios importantes. A brincadeira cantada possibilita a cada um a vivência da infância. Assim sendo, a vida escolar na fase da educação infantil é viver momentos marcantes que em outros tempos eram vividos no contexto familiar, hoje esquecido pela correria do dia a dia dos pais ou responsável pela criança (COSTA, 2022, p. 93).

Nessa categoria entram as cantigas de roda, O Rico e o Pobre, onde está a Margarida, A Linda Rosa Juvenil, cai no poço, escravos de Jó, capelinha de melão, caranguejo não é peixe, fui ao mercado, peixe vivo, ciranda cirandinha, três, três “passará” Três, três passará, fui no Tororó, a canoa virou, Terezinha de Jesus, Pai Francisco entrou na roda, dentre outras. As brincadeiras cantadas são uma mistura de expressão corporal e cultural. Um misto de musicalidade, dança, dramatização, mímica e jogos, vivenciadas por gerações durante centenas de anos e, que precisam ser resgatadas como forma de amenizar os impactos do uso excessivo das telas, na vida das crianças. Pois, as brincadeiras e os brinquedos têm por trás de si todo um simbolismo misterioso e magnífico, todo um mundo maravilhoso de faz de conta e encantado capaz de chegar e enredar à alma da criança de maneira prazerosa e significativa.

Aqui, pode-se acrescentar a brincadeira de ouvir histórias. Nesse caso, o contador de histórias precisa levar em consideração a idade do seu ouvinte. Assim, como o cognitivo está vinculado à capacidade de aprender, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, utilizando dos conhecimentos e informações proporcionados pela leitura de textos diversos. Para atender a estes aspectos se torna necessário estabelecer um vínculo entre o cognitivo e o afetivo, para que haja a motivação leitora. A esse respeito é de extrema relevância a análise do pensamento e Schliebe-Lippert e Beinlich citados por Bamberger (2000), quanto à classificação dos leitores no que se refere ao interesse pela leitura:

a) “Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (2 a 5 ou 6 anos). Beinlich a caracteriza como “Fase inicial integral-pessoal, egocêntrica.” A criança faz pouca distinção entre o mundo interior e o exterior. (...) os livros de gravuras ajudam quando apresentam objetos simples, sozinhos, retirados do meio em que a criança vive. (...) Gosta dos versos infantis por causa do ritmo, da vigorosa força plástica das ideias, do ritmo do jogo com as palavras e seus sons.

b) Idade dos contos de fadas (de 5 a 8 ou 9 anos). Caracterizada por Beinlich como idade de leitura de realismo mágico. Desenvolvimento sustentado na fantasia. Preferem personagens e histórias de um mundo distante de maravilhas. O prazer que encontra no ritmo e nos versos e o amor da poesia continuam os mesmos.

c) Idade das “histórias ambientais” ou da leitura “factual” de (9 a 12 anos). Caracterizada por Beinlich como “Construção de uma fachada prática, realista, ordenada racionalmente, diante de um pano de fundo mágico-aventuresco pseudo-realisticamente mascarado. A criança começa a orientar-se no mundo concreto, objetivo. (...) não ser oferecidas descrições secas, e sim como histórias, como acontecimentos vivos. Começa a surgir o anseio pelo aventureiro.

d) Idade das histórias de aventuras: realismo ou a “fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo” (de 12 a 14 ou 15). Pouco a pouco, tomam consciência da própria personalidade; afrouxa ou desfaz elos anteriores (a segunda idade de independência e desafio) (...) a formação de leitores pode ser despertada através do enredo, dos acontecimentos, do sensacionalismo, por parte dos meninos. Quanto às meninas surge frequentemente em primeiro plano como interesse de leitura bem como o sensacionalismo barato e a autoadulação. Interesses gerais por livros de aventuras, romances sensacionais, livros de viagens, histórias ordinárias e de um sentimentalismo barato.

e) Os anos da maturidade ou o “desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura” (de 14 a 17 anos). Desenvolvimento do próprio mundo interior de egocentrismo crítico, desenvolvimento de um plano de vida, desenvolvimento de várias escalas de valores. Valorizam a trama, a forma e o conteúdo no material de leitura. O interesse pelo mundo exterior é substituído ou suplementado pela participação no mundo interior e no mundo dos valores. Interesses de leitura: aventura de conteúdo mais intelectual, livros de viagens, romances históricos, biografias, histórias de amor, atualidade, literatura engajada, material factual que frequentemente se relacione com preferências vocacionais (BAMBERGER, 2000, p. 59).

Isso porque, de acordo com Charmeux (1994),

Mesmo havendo outras formas de acesso ao patrimônio cultural, graças às técnicas audiovisuais, ler continua sendo a ferramenta principal para o enriquecimento pessoal, pela manejabilidade e pela presença constantemente disponível dos objetos em que ela se faz presente, um objeto de degustação e de prazer incomparável (Idem, p. 14)

Mesmo concordando com essa autora, de que o contato com a leitura, no livro, sua textura, cheiro gera um prazer incomparável, a competição com o celular, na atualidade chega a ser desonesta, pelo fato da maioria dos indivíduos ter acesso à rede de Internet, através dele, que também é um objeto de fácil manejo, que oferece muitas informações sobre política, polícia, ciências, jogos dentre outras, em virtude da não formação leitora, faz com que o indivíduo, em especial, os mais jovens acessem sites de entretenimentos e jogos de modo que até grandes bibliotecas on-line correm o risco de fechar, por causa do

pouco acesso. Nesse contexto, mais do que nunca, mais uma vez, os livros ficam esquecidos nas bibliotecas físicas. Nas décadas anteriores os alunos não tinham acesso às bibliotecas, ficavam sentados recebendo sua porção de conteúdo diária/letivo. Agora, com os pais, oriundos das camadas menos favorecidas, que se (de)formaram nas escolas públicas, que não aprenderam a gostar de ler, que não aprenderam como é prazeroso brincar de ouvir histórias, deixaram seus filhos sem o contato significativo com o livro e, portanto, com deleite que o ato de ler proporciona ao leitor.

Em uma sociedade letrada, aprender a ler e compreender é fundamental para a conquista do sucesso profissional, da liberdade, da autonomia do cidadão. Caso contrário, ele se tornará um consumidor sem senso crítico, que também é consumido pelas 'facilidades' que a vida moderna oferece, sem ter noção do que lhe acontece. Então, brincar de ouvir histórias é base para que a criança aprenda a mergulhar nesse mundo letrado e se descubra como pessoa dotada de talentos, inteligência e criatividade dos quais lançará mão durante toda sua vida, para poder sobreviver e conquistar 'seu lugar ao Sol' em meio à massa alienada e consumidora desenfreada.

Isto posto, surge a pergunta que não quer calar: Até quando o sistema de ensino vai dar tudo pronto e acabado para o aluno? Sabe-se que cada descoberta científica demora décadas para se chegar a um resultado; mas, o aluno não sabe disso. Ele recebe o conteúdo científico desprovido de ciência, com cara de pedagógico, com desculpa de ficar mais fácil de ser compreendido pelo aluno e avaliado pelo professor e, o que é mais complicado antes que ela tenha o desenvolvimento intelectual para receber os conteúdos científicos. E para complicar ainda mais a condição de aprendiz de leitora a escola cobra a leitura linear e lhe exige compreensão sem que ela esteja preparada. A esse respeito, Charmeux (1994, p. 52) alerta para o fato de que, "exigindo das crianças que façam sua leitura de forma linear para compreender imediatamente a partir dessa linearidade, a escola as deixa na incapacidade de elaborar estratégias de construção de sentido".

Aqui, pode-se acrescentar a oferta de textos em prosa para a prática da leitura oralizada, sem considerar a capacidade de movimento dos olhos da criança. Muitas vezes, a criança não consegue acompanhar a linha muito comprida com os olhos e oralizar o que leu; assim, ela vai atropelando as palavras e, o professor/pedagogo o considera como que ainda não saber ler, quando na verdade, o aluno consegue, através da leitura silenciosa, fazer a leitura completa do texto e estabelecer sentido. Na prática da leitura oral, o ideal é

disponibilizar textos poéticos para que os olhos consigam acompanhar toda a extensão da linha e oralizar o texto.

Na continuação, a autora faz um alerta ainda maior: “numerosas observações permitem afirmar que o medo dos livros, ‘da coisa escrita’, o terror e, até a repulsão suscitados pelas bibliotecas e mesmo pelas livrarias, estão na origem de uma boa parte dos fracassos em leitura” (CHARMEUX 1994, p. 75). Esse fracasso acontece quando o aluno gagueja na leitura oralizada e o professor o deixa de recuperação ou reprovado.

Na escola, na maioria das vezes, o ensino da leitura é uma verdadeira falácia, pois, dificultam o máximo para que o aluno não aprenda a gostar de ler, desde a oferta dos livros didáticos com textos pedagógicos desprovidos de ciência, com textos *literários* desprovidos de encanto e brilho. A escola que cumpre o papel de controladora social, nela a criança entra com o espírito aventureiro e curiosa e sai engomada e sem vontade de querer aprender. Alguém tem uma explicação para essa situação? Muito fácil, escola pobre, para aluno pobre ficar na condição de pobre, como foi, é e sempre será na História desse país. De vez enquanto, um deles escapole e vai para uma universidade cursar graduação, conquistar títulos de mestres e doutores que estão predestinados às classes sociais mais ricas. Por que será?

Quando se analisa a história de vida desse aluno, que rompeu o ciclo vicioso de classe social, o professor vai descobrir que além dos conteúdos recebidos em sala, aquele aluno tinha uma história de leitura e pesquisa, nem que fosse de livros encontrados pelos pais que trabalham como catadores de reciclados. A leitura, as cantigas, as brincadeiras de faz de contas abrem o mundo da imaginação e a inventividade da criança. É triste o professor deparar com alunos do 9º ano do ensino fundamental que não sabem escrever nada de imaginário e criativo, só sabem buscar as respostas prontas nos textos [*às vezes, ainda!*]. E esse tipo de atividade não exige muito do pensar é, só de forma mecânica e dar as respostas.

É preciso se considerar que a criança que brinca de ouvir histórias se forma em indivíduo com visão holística e crítica do mundo. As brincadeiras ajudam a formar valores como a tolerância, resiliência, respeito e aprendem a inventar e a superar as frustrações das perdas e, tantos outros comportamentos e atitudes que fortalecem o bom caráter e a personalidade altruísta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se considerar o brincar como metodologia ativa, o adulto garante que a criança se envolva de maneira significativa nas atividades propostas. Além de se trabalhar com os conteúdos do cotidiano e significativos para a criança as brincadeiras cantadas, cantigas de roda, jogos, brincadeiras e brinquedos folclóricos trazem até ela a formação atitudinal e comportamental.

É preciso lembrar que o Ser Humano só adquire a noção objetiva sobre a vida quando se torna adulto, antes disso ele enxerga o mundo através dos olhos do maravilhoso e da ingenuidade. Para que ele chegue a fase adulta com as habilidades e capacidades para sobreviver em sociedade como cidadão consciente de seus direitos e deveres, é preciso que a família e os educadores dêem à criança a oportunidade de brincar, inventar, criar e resolver situações problemas, usando sua inteligência, seus talentos e criatividade.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1980.

BRECHT, Bertold. *Se os tubarões fossem homens*. Disponível: <https://revistaforum.com.br/cultura/2015/2/25/se-os-tubares-fossem-homens-por-bertold-brecht-154.html>. Acesso 21 de jan. 2014.

CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Editor Cortez, 1994.

COSTA, Eroni Ferreira da. In: SILVEIRA, Jader Luís da (Org.). *Educação em Ação: Teorias e Práticas*. Formiga: Editora Ducere, 2022.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. Editora Ática AS. São Paulo, 1997.

DESMURGET Michel. *'Geração digital': Por que, pela 1ª vez, filhos têm QI inferior ao dos pais*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54736513>. 30/10/2020. Acesso 13 de junho de 2023. Por Irene Hernández Velasco – Especial para BBC News Mundo.

NERY JÚNIOR, Nelson; NERY, Rosa Maria de Andrade. Art. 71 do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90. Disponível <https://www.jusbrasil.com.br/doutrina/leis-civis-comentadas-e-anotadas/1153074667>. Acesso: em 11 de julho 2023.

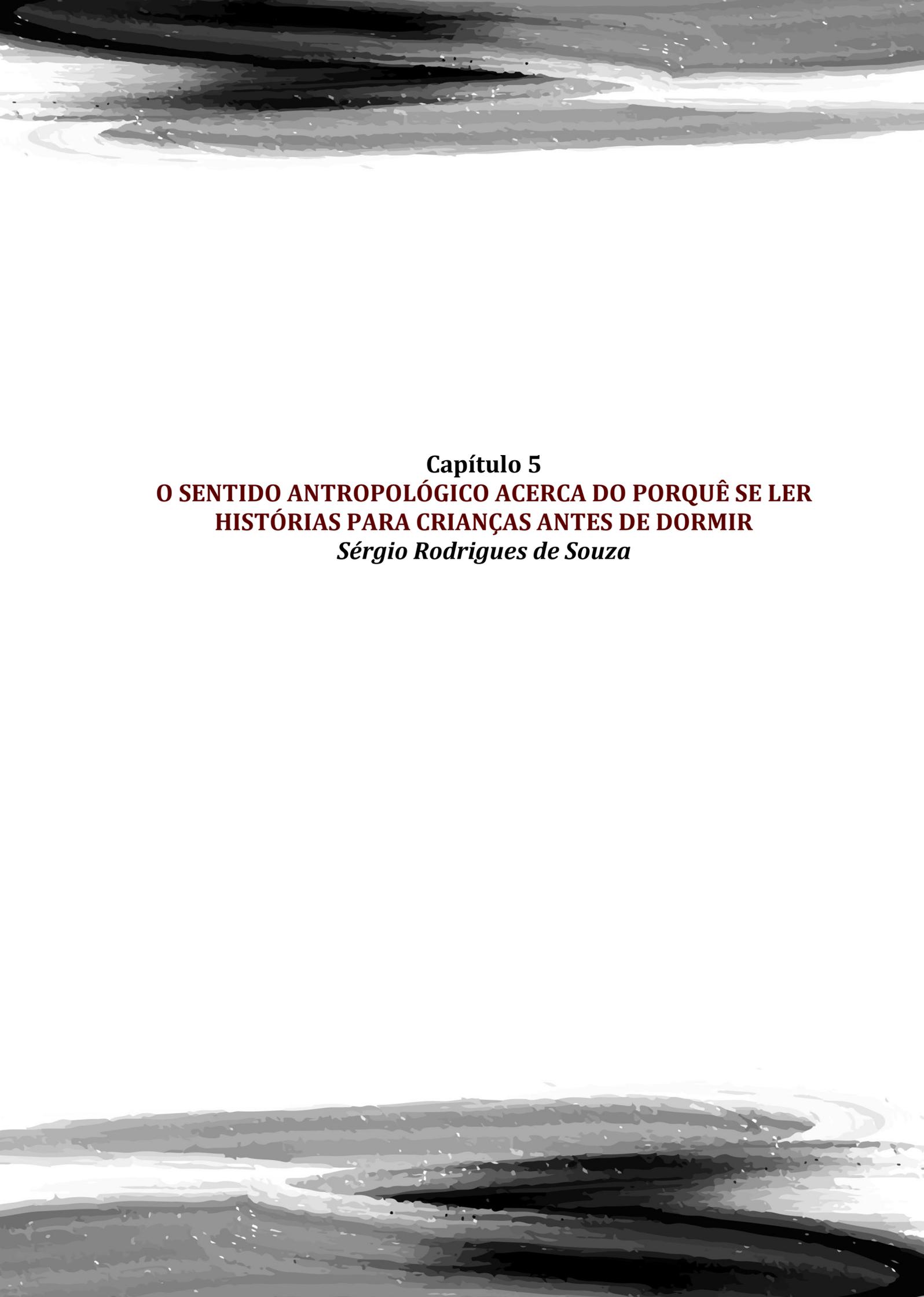
CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BAMBERGUER, Richard. *Como motivar os hábitos de leitura*. São Paulo: Ática, 2000

ROUSSEAU Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio (Orgs.). *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De Olhos Abertos: Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1991.



Capítulo 5
O SENTIDO ANTROPOLÓGICO ACERCA DO PORQUÊ SE LER
HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS ANTES DE DORMIR
Sérgio Rodrigues de Souza

O SENTIDO ANTROPOLÓGICO ACERCA DO PORQUÊ SE LER HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS ANTES DE DORMIR

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Pós-Ph.D. em Psicologia. Consultor científico. E-mail:

srgrodriguesdesouza@gmail.com.

RESUMO

Este ensaio aborda a temática acerca da prática de se contar histórias para as crianças na hora de dormir, na tentativa de compreender o sentido antropológico acerca do porquê de se realizar tal ato. A sua relevância científica está em possibilitar a discussão e o estudo profundo sobre uma ação que surgiu na história da humanidade antes mesmo de que os humanos tivessem domínio da fala articulada, sendo expressa na forma de sons suaves e melodiosos, que tinham a intenção de proporcionar um sono equilibrado e tranquilo às crianças pequenas. A sua relevância social está em auxiliar as mães e pais a compreenderem a necessidade de se aplicar esta ação aos filhos, considerando que pode ajudar na formação do egossintônico, na superação da fase edípica e ainda ampliar o potencial cognitivo, criativo e intelectual, considerando a tentativa, por parte da criança, em solucionar os conflitos gerados pelo processo de acomodação. A história contada pela mãe à criança, na hora de dormir, não deve ter outro interesse que não seja o de fazer com que ela durma em tranquilidade, sentindo-se segura e acolhida. Tudo o mais que exceda a isto deve ser de interesse particular e autônomo do filho, cabendo a ele fazer as assimilações da maneira que melhor lhe aprouver, inclusive buscando ajuda quando assim julgar necessário. A intervenção dos adultos deve ser de tal sutileza que mantenha-se fora do aspecto perceptual da criança, cabendo aos pais mostrarem-se entusiasmados com as descobertas e as revelações assimilativas que seus filhos conseguem fazer. Tem-se que não é a narração de histórias que provoca o desenvolvimento em si; mas, as provocações que desperta e, na tentativa de resolver os conflitos endógenos, o indivíduo vai avançando para além de sua própria realidade limitante.

Palavras-chave: Prática de contar histórias antes de dormir. Egossintônico. Mãe. Herança filogenética.

ABSTRACT

This essay addresses the theme of the practice of telling stories to children at bedtime, in an attempt to understand the anthropological meaning of why such an act is carried out. Its scientific relevance lies in enabling discussion and in-depth study of an action that emerged in the history of humanity even before humans had mastered articulated speech, being expressed in the form of soft and melodious sounds, which were intended to provide a balanced and peaceful sleep for young children. Its social relevance lies in helping mothers and fathers understand the need to apply this action to their children, considering that it can help in the formation of the egosyntonic, in overcoming the Oedipal phase and also expand the cognitive, creative and intellectual potential, considering the attempt, on the part of the child, to resolve the conflicts generated by the accommodation process. The story told by the mother to the child at bedtime should have no other interest than to make the child sleep peacefully, feeling safe and welcomed. Everything else that goes beyond this must be of the child's particular and autonomous interest, and it is up to him to make the assimilations in the way he sees fit, including seeking help when he deems it necessary. The intervention of adults must be of such subtlety that it remains outside the child's perceptual aspect, and it is up to the parents to be enthusiastic about the discoveries and assimilative revelations that their children are able to make. It is clear that it is not the storytelling that causes development in itself; but, the provocations it awakens and, in an attempt to resolve endogenous conflicts, the individual moves beyond their own limiting reality.

Keywords: Practice telling stories before bed. Egosyntonic. Mother. Phylogenetic inheritance.

INTRODUÇÃO

Contar histórias para as crianças antes de dormir é uma prática tão antiga que se perde nas sombras do tempo, não se sabendo quando teve início, o que permite deduzir que coincide com a origem da fala articulada. Esta era uma situação em que as mães buscavam reduzir o medo dos filhos pequenos, sentimento este que a dominava e, muito possivelmente, esta ação psicológica de tranquilizar os rebentos tivesse como alvo elas mesmas; possivelmente, até mais que a eles.

A vida e a existência humanas, em meio a um mundo onde não se detinha a agricultura e a criação de animais domésticos com destino de consumo era um suplício marcado pelo medo constante de ver-se sem alimentos, dado as estações do ano, fenômenos climáticos, ausência de mecanismos de conservação das fontes protéicas de origem animal, o que obrigava a que toda a caça tivesse que ser consumida em tempo,

relativamente curto, provocava situações de sobrevivência que, na atualidade, são interpretadas como bárbaras e chega mesmo até ter indivíduos que duvidem de que medidas de tal magnitude foram, um dia, tomadas pelos humanos, sob quaisquer justificativas.

A sociedade vivia sob forte tensão, fosse por medo das intempéries da natureza, fosse por medo do ataque de animais ferozes e, ainda havia o maior de todos os flagelos, a fome, que atacava silenciosamente, negando-se a ir embora, a não ser que fosse saciada. E é aí que se começa a discussão acerca do medo das crianças e das mulheres em dormir; porque nos tempos de escassez, as primeiras eram as que serviam de comida a fim de saciar a fome do grupo. A estratégia utilizada era a de abandoná-las em regiões da floresta onde tribos vizinhas realizavam suas caças e, com isto, o canibalismo não era praticado contra um parente ou um membro da própria comunidade; mas, contra um estrangeiro, o que auxiliava na extirpação de qualquer culpa, sentimento de raiva, ódio, ira ou vingança pelos parentes da vítima. As crianças eram levadas a estes espaços e abandonadas enquanto dormiam.

Por mais que não se possa incorrer no risco de inferir sentimentos a indivíduos de outros tempos a partir dos sentimentos que foram sendo desenvolvidos e que se têm como superiores nas culturas atuais, o cuidado das mães por seus filhos sempre foi de um tato muito especial e, na pré-história humana pode-se presumir que não fosse diferente, até mesmo porque as comunidades eram nada mais que coletivos, grupos circunspectos e com uma estimativa de vida muito curta; logo, a necessidade de se ter novos membros na família era intensa, o que fazia com que os cuidados com as crianças fossem extremos.

Eis que, pode-se estar incorrendo em um erro gravíssimo de interpretação: se assim o era, porque praticar o canibalismo contra aqueles que representavam a continuação da espécie e contra aquelas que eram as responsáveis diretas por isto? E, aqui, tem-se uma resposta que vai muito além da simples racionalidade e da lógica; o que se estava em questão era a preservação da espécie enquanto coletivo e não enquanto indivíduo. O sacrifício de uns poucos em favor da sobrevivência dos demais representava um ato comum e compreensível por todos e, justificável até.

Como eram as mães que dispensavam os cuidados mais básicos às crianças, natural que estas mantivessem um nível de confiabilidade mais elevado em relação a elas e um nível de desconfiança exacerbado em relação aos outros membros do coletivo e, devido aos estados de abandono durante a noite, em especial, enquanto dormiam, sequestros, as

crianças passaram a sentir medo quando tomadas pelo sono e, quando chegavam a dormir, sentiam pesadelos, acordando assustadas, gritando, chorando e chamando pelas suas protetoras.

Assim que, na hora de dormir, as crianças devem ter passado a exigir que suas mães estivessem ao lado delas, agarrando-as, o que se tornou um inconveniente, porque enquanto ainda não estavam embaladas no sono, como desvencilhar-se delas e, a cada tentativa, mais estas se aproximavam e apertavam-nas com mais intensidade. A solução foi buscar uma alternativa que satisfizesse a ambos, mãe e filho, atendendo aos anseios da criança de que estavam seguras e às mães de que estavam proporcionando tal sentimento às mesmas e, é aí que começam a emitir sons agudos em tom baixos, que foram se aprimorando até tornarem-se melodiosos e, aos poucos, perceberem que tais acalmavam as suas crias.

Ao longo do desenvolvimento do pensamento, as mães tiveram que descobrir inúmeras formas de ajustar o timbre de voz a um nível que permitisse acalmar as crianças e a induzir ao sono tranquilo, o que se chega a uma questão muito mais complexa e profunda, a de que a produção de serotonina está vinculada ao estado de segurança do indivíduo. Para tanto, este deve estar calmo, tranquilo, na ausência de medo de que alguma coisa o aflija durante o seu estado de sono. Nisto, tem-se que a tensão é um estado de medo; logo, o que as mães das eras primevas tiveram que aprender foi como superar a tensão de seus filhos na hora de dormir. Mas, o que havia neste momento em que os assombrava ao ponto de sentirem medo inconsciente, de tal maneira que não conseguissem ter um sono reparador e, até pelo contrário, provocando desequilíbrio e tensões mesmo em estado de semiconsciência?

Crianças que não experimentam tal tipo de cuidado, em hipótese, podem vir a tornar-se ansiosas e que apresentam medos infundados na hora de dormir, como transtornos obsessivos compulsivos, sempre com a preocupação de que alguém se esconde em baixo da cama e as irão sequestrar, durante o seu sono, o que as faz, geralmente, acordarem assustadas no meio da noite, gritando, suando frio, como se estivessem a fugir de um animal violento que pode devorá-las.

Na atual conjuntura, com o distanciamento que a população tem experimentado da Pedagogia e suas vertentes empíricas, estas crianças são endereçadas ao psicólogo e depois ao psiquiatra que as irão diagnosticar com alguma síndrome qualquer, empanturrado-as com medicamentos ansiolíticos, quando a solução é, além de uma

aproximação fortalecida dos laços afetivo-passionais com a mãe, um elixir para fortalecer o ego da criança, tornando-a mais segura e equilibrada emocionalmente.

Não é qualquer história que se pode contar às crianças na hora de dormir; estas devem ter um sentido lógico, uma coerência entre o que se vive e o que se pretende para o futuro, permitindo que, ao ouvi-la, se tenha condições de fantasiar, deixando muito claro que a fantasia criada pelo pensamento humano não é algo, puramente, abstrato; é uma construção a partir daquilo que se tem como conhecimento prévio, fazendo uso da liberdade de expressão imagética, esta que está vinculada aos limites cognitivos de cada um.

Neste sentido, tomando o que foi expresso acima, como um ponto de inflexão, sobre o qual se pretende construir uma tese, o medo de dormir que acomete as crianças é uma herança filogenética, estando guardada no seu inconsciente como uma forma de defesa natural. Na esteira da evolução da espécie, sentimentos superiores, como a maternidade e o desejo de proteger a prole foi sendo arraigado no espírito das mulheres e elas desenvolveram formas de garantir a proteção dos filhos, o que explica, de maneira natural, a proximidade dos filhos com as mães, pelo menos, em maior grau, durante o período da infância e o pai segue sendo uma figura ambígua e que desperta sentimentos paradoxais em relação a si, em que o amor e o medo que se tem em relação a ele são as bases fundamentais da formação do caráter humano.

Ao associar a prática da leitura de histórias para crianças na hora de dormir a níveis elevados de cognição, inteligência e intelectualidade deve-se tomar o cuidado para se tornar vítima de pensamento *post hoc*, em que consequência disto, aconteceu aquilo. Não se prescinde de que, crianças que se sentem seguras do ponto de vista afetivo são mais propensas a alcançarem sucesso em todas as suas atividades, sejam elas individuais ou coletivas, porque se expressam melhor, são mais ousadas, não são suspicazes e também não são dominadas pelo medo insano e paranóico; portanto, a possibilidade de sofrerem com ansiedade e outros transtornos psiquiátricos são bem menores quando comparadas, genericamente, à média global. Existe um nexo causal entre a prática da leitura para crianças na hora de dormir e elevados índices de coeficiente intelectual; não se podendo ficar preso a determinações literais.

ACERCA DO ATO DE CONTAR HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS NA HORA DE DORMIR

Uma das crenças mais ridículas que se passou a ter como objeto de valor absoluto é o de que o ato de ler histórias para as crianças, na hora de dormir, desprovido de um sentido mais profundo e complexo, contribui para a formação de sua capacidade leitora e ainda eleva a sua capacidade intelectual e cognitiva futura. Não se trata do ato pelo ato; mas, de suas nuances, interligadas a outros fatores de ordem endógena, particulares e singulares a cada indivíduo e das condições sociais onde este esteja inserido. A ideia absoluta de que esta prática produz resultados milagrosos não se poderia mostrar mais fora de contexto, a começar que a primeira preocupação da *Physis* é com a sobrevivência da espécie e, no caso específico do ser humano, a condição psicológica é um dos elementos mais preponderantes para a manutenção da seguridade da *espécie* e não apenas do indivíduo. Por este motivo que, em muitos momentos, aqueles que eram atacados por acessos de insensatez, sendo considerados como loucos, eram mortos, porque a sua condição de *desmesure* provocava maus agouros entre os coetâneos, o que colocava em risco toda a segurança da sociedade. Muito se engana quem acredita que dentro do escopo fenomenológico humano, a natureza esteja protegendo o ser tendo como fundamento critérios egoístas; todos os seus ditames são altruístas.

No espectro da condição humana, o homem persiste em sua condição de sobrevivência na natureza por causa de sua inteligência, esta aqui entendida como a capacidade de encontrar soluções para problemas que, à primeira vista, se mostram muito superiores às suas parcas forças. Uma crença bastante carregada de empáfia é a de acreditar que os seres humanos da Antiguidade eram bestas primitivas que viviam sob os auspícios dos astros e dos deuses, supersticiosos ao ponto de temerem qualquer mudança fenomenológica como a expressão da ira divina. Isto foi o que permitiram que chegasse de conhecimento sobre eles e seus comportamentos aos contemporâneos; porém, o que mantinham em segredo é o seu amplo conhecimento e domínio sobre a Psicologia profunda e suas manifestações, em especial aqueles povos que estavam cercados por inimigos belicosos e que dependiam de controle emocional de seus guerreiros para participarem de conflitos e guerras intensas.

Nisto, a questão da observação da condição de crianças com dificuldades para dormir à noite e até mesmo com sono agitado, pesadelos, já podia ser objeto de observação e de reclamação por parte de algumas mães aos curandeiros das aldeias,

possivelmente, em busca de algum elixir, um fármaco ou alguma estratégia que ajudasse a solucionar o problema. E, nesta procura, podem, de forma aleatória, terem tentado acalantar os filhos com algum grunhido suave e a repetição da experiência conduziu à comprovação de que o seu efeito era positivo.

Eis a questão: e antes de a espécie humana adquirir a linguagem e obter domínio sobre ela, como as mães faziam para acalantar seus filhos na hora de dormir? Isto aqui já sugere que o comportamento é tão antigo quanto o próprio ser e, surgiu da observação do comportamento das crianças ao longo de muito tempo. Muito possivelmente, produziam sons semelhantes a uma música e isto fazia com que os filhos pequenos dormissem de maneira tranquila e tivessem um sono sossegado.

Surge outra questão, que ao primeiro instante, parece mais complexa, tratando-se da condição de que há que ser a mãe a realizar este momento ou poderia ser qualquer pessoa ligada à família ou a criança, diretamente? A resposta a este questionamento, que pode parecer direta e muito transparente, merece todo um empreendimento na compreensão de que o vínculo construído entre mãe e filho é único e insubstituível. Assim, a criança não espera que um sucedâneo da sua mãe seja capaz de satisfazer a sua necessidade de proteção; ela quer a presença da mãe, ouvir a sua voz, com a entonação que já se fixou em seu inconsciente e que, ao ouvi-la todo um aspecto de poder e felicidade se abre em seu mundo e corre para os seus braços, encostando a cabeça em seu peito, a fim de ouvir outro velho conhecido seu, os batimentos cardíacos da mãe e o quanto estão acelerados por sua presença. Isto não se trata de um simples abraço; mas, uma análise do quanto ela está feliz por vê-lo. Trata-se de um exame antropológico muito arcaico, uma herança filogenética de extrema complexidade e que é [quase] impossível de explicar pelas vias tradicionais do pensamento positivista que tomou conta das ciências humanas e sociais contemporâneas.

Ainda sobre o vínculo afetivo entre mãe e filho, mesmo que sendo bebê não consiga expressar o seu desejo de estar e ser acolhido por ela, aquela criança que não recebeu tal atenção da parte de sua mãe e ficou aos cuidados de terceiros, um dia qualquer, muitos anos mais tarde, quando ouvir as histórias de seus colegas, amigos e coetâneos sobre como eram acolhidos por suas respectivas mães, as longas horas que passavam juntos e ela, sentada à beira de sua cama, antes de dormir, contando-lhes histórias fabulosas, vai sentir falta de ter recebido este tipo de carinho e irá cobrar da mesma, existindo um vazio em sua vida que, mesmo não sendo capaz de compreender o motivo e o porquê de senti-

lo, continua a pressioná-lo, o que nos revela que este tipo de laço é algo que remete a um comportamento da espécie, não podendo ser tratado como uma construção social, porque se assim o fosse, bastaria que cessasse a ação para que o seu efeito desaparecesse, quase que por imediato.

Na outra extremidade, tem-se a criança, que necessita do carinho da mãe para se sentir e, ao mesmo tempo, precisa crescer, tornar-se adulto, ter potência para enfrentar sozinho os seus medos e fantasmas e, é a partir e através das histórias que sua mãe lhe conta que ele consegue realizar esta façanha. A percepção de que está construindo seu mundo psicológico a partir das histórias contadas à noite se dá quando ele pede a ela que repita a narrativa. Isto demonstra que está internalizando o conto e o personagem e, à medida que mais vezes pede para repeti-la, fortalece a certeza de que está acomodando-o e assimilando-o, em que de aí por diante, ele será a figura representada na peça por sua própria construção que, por esta altura, ainda é uma mera repetição do que lhe foi contado pela mãe.

Este ser o principal motivo porque as histórias narradas não podem ser de caráter admoestativo e nem ter um fim trágico; elas devem fornecer um fim em que o herói supera desafios, enfrenta adversidades, foge dos perigos que são maiores que ele, se esconde; mas, pensa em uma solução e sai vitorioso, porque quando a criança assume, em seu pensamento, a identidade do personagem da história, necessita desta fantasia de superação e vitórias.

Estas condições particulares o farão ver-se como alguém que é forte e destemido, ao mesmo tempo em que compreende que alguns perigos são demais para ele ousar enfrentar, devendo mostrar-se esperto e inteligente. Isto faz com que a criança chegue ao momento crucial da existência humana, a fase do Complexo de Édipo e o atravesse com segurança, porque enxerga-se como capaz de proteger o seu objeto de amor; não precisando tomá-lo como a um objeto de posse neurótica, marcada pelo medo de não poder guardá-la e a insegurança intrínseca que pode torná-lo um adulto de ego fragilizado.

Eis que aqui se chega ao ponto onde se tem a convicção de afirmar o quanto o fato de se contar histórias para as crianças na hora de dormir contribui para a construção de um egossintônico, um Eu forte e potente com condições de enfrentar os desafios da vida e com menores riscos de marcas de neurose e outros transtornos de personalidade.

Lógico que o tipo de história que é narrada representa todo o *leitmotiv* capaz de determinar toda esta condição de desenvolvimento personológico, em particular.

O que fica muito transparente é que tudo isto são situações que fazem parte do processo de desenvolvimento da espécie e mesmo que, hipoteticamente, tenha sofrido alguma alteração ao longo de um determinado momento na evolução da mesma, ela se mostrou tão sutil que a ausência deste tipo de tratamento dispensado às crianças é causa de danos irreparáveis em suas vidas, mesmo depois de tornarem-se adultos. O ser humano evoluiu com um cérebro complexo e que passou a ter a capacidade de abstrair; no entanto, algumas heranças o mantiveram constantes em sua especificidade e o desenvolvimento de uma personalidade que precisou tornar-se complexa por causa da vida em comunidade fez com que dependesse de elementos que são singulares a si; mas, que quando se tem a oportunidade de observar os animais, nota-se uma sutil condição de semelhança quanto à expressão de sons em níveis mais baixos que o normal, como se fosse uma forma de auferir tranquilidade aos filhotes.

Não se está aqui, sob nenhuma hipótese, querendo antropomorfizar o cuidado das fêmeas animais com seus filhotes e, muito menos, comparar com o ato complexo de contar histórias aos filhos pelas mães humanas. Ressalta-se que o silêncio dos adultos é algo que assusta, em muito, as crianças e, quando as mães sentam na cabeceira da cama para contar histórias isto lhes desperta mais que uma satisfação; é como um sentimento de alívio de uma tensão que não sabe explicar de onde vem e como surge.

ACERCA DO PROCESSO DE ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO DAS HISTÓRIAS CONTADAS NA HORA DE DORMIR PELAS CRIANÇAS

A assimilação e a acomodação são processos que integram a formação da estrutura personológica cognitiva individual e, o que se pretende esclarecer é como eles acontecem no pensamento das crianças a partir das histórias que são contadas a elas, na hora de dormir, especificamente. Há que se considerar que tal ação começa a ser praticada pelas mães quando os filhos são, ainda, bebês recém-nascidos; logo, todo um entendimento sobre o modo de agir das crianças deve ser considerado e interpretado.

A *assimilação* é o processo cognitivo pelo qual um indivíduo integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias (WADSWORTH, 1996), ou seja, quando a criança tem novas experiências (vendo, ouvindo

ou experimentando situações novas) busca, de alguma forma, utilizando as ferramentas cognitivas e intelectuais de que dispõem, adaptar esses novos estímulos às estruturas de pensamento que já possui e que acredita ter domínio. No caso da criança pequena, que ainda não consegue articular a fala, o interesse e a dedução estão no aspecto do timbre de voz aplicado pela mãe na hora de narrar a história e, em pouco tempo estará dormindo um sono bastante reconfortante, não só pela sua incapacidade de assimilação do que é falado, considerando que não compreende o que é expressado, porque seu cérebro não desenvolveu as estruturas linguísticas capazes de interpretar palavras. Também há a condição de exigência de mais tempo em estado de sono. Jean Piaget define a assimilação como “uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação” (PIAGET, 1996, p. 13).

Para a criança conseguir realizar a assimilação é uma tarefa de elevada complexidade, porque o seu pensamento, sua condição cognitiva, intelectual e sua dimensão vocabular, o quantitativo de palavras em sua memória e mais, a capacidade de correlacionar um termo vocabular ao elemento correspondente é muito reduzida quando comparada com a do adulto, especialmente, pro causa da experiência que ainda não possui, principalmente, se for criada em um ambiente restrito de liberdade e de contato mais amplo com o mundo. À medida que vai desenvolvendo seu potencial cognitivo amplia todo o processo de construção intelectual, o que está, ainda, muito longe de uma assimilação. Basta observar que, primeiro, começa a identificar os personagens centrais da história e pergunta o que eles representam; por exemplo, quando a mãe diz que *havia um reino*, ela questiona ‘o que é um reino?’ Na mesma proporção, quando se diz que existia uma princesa, a criança repete a pergunta, dirigindo a sua curiosidade ao objeto em destaque e assim vai até que possa construir uma cadeia de representações imagéticas em sua memória, através das quais pode realizar o processo de assimilação quando ouça a história novamente.

Este processo é lento e complexo, demandando que os pais deixem a própria criança elaborar sua construção epistêmica, cabendo a estes atendê-la quando ela própria procure por ajuda, o que pode não ocorrer com a frequência que a ansiedade paterna anseia e, assim, o que podem é criar e/ou provocar situações de aprendizagem através de

imagens e relatos que despertem a curiosidade em relação ao objeto, fato, ou situação aventada.

Este aspecto a que está-se a relatar tem relação com uma questão pedagógica de desenvolvimento epistemológico e, a narrativa de histórias para crianças na hora de dormir não pode ser dominada por todo este conjunto de ideais pedagogizantes, ainda que se saiba que todo o conjunto de palavras ouvidas e suas expressões, bem como as assimilações realizadas permanecerão e hão de reaparecer, através da memória remanescente, em algum momento de suas vidas futuras. O que interessa esclarecer aqui é que, todo este processo deve ser realizado pela criança, a seu modo, sem interferência do adulto, fazendo-a crer que tudo foi criado e recriado a partir de sua própria cognição, através de sua ação autônoma de construção de sua intelectualidade.

A história contada pela mãe à criança, na hora de dormir, não deve ter outro interesse que não seja o de fazer com que ela durma em tranquilidade, sentindo-se segura e acolhida. Tudo o mais que exceda a isto deve ser de interesse particular e autônomo do filho, cabendo a ele fazer as assimilações da maneira que melhor lhe aprouver, inclusive buscando ajuda quando assim julgar necessário. A intervenção dos adultos deve ser de tal sutileza que mantenha-se fora do aspecto perceptual da criança, cabendo aos pais mostrarem-se entusiasmados com as descobertas e as revelações assimilativas que seus filhos conseguem fazer.

Neste aspecto, já se ultrapassa o campo da herança filogenética para adentrar-se no escopo da herança ontogenética, condição que, observa-se ser construída e estruturada pelo próprio indivíduo, mesmo que a criança ainda não tenha a menor noção do que está elaborando em seu mundo *intrapsíquico*. Quando se chega a este ponto de compreensão do desenvolvimento cognitivo humano, tem-se uma percepção do quanto a prática de contar histórias para as crianças na hora de dormir pode contribuir para o seu desenvolvimento e amadurecimento cognitivo e intelectual, a partir do momento em que chega à fase da abstração e do pensamento lógico-dedutivo complexo.

Pode parecer estranho ao leitor, ao se deparar com esta parte do texto, em que, em outra parte se afirma que esta prática em nada tem a ver com o desenvolvimento cognitivo das crianças; mas, observa-se que, esta não pode ser a intenção *declarada* dos pais, uma vez que esta é uma intenção *não declarada* dos filhos e mais, o impacto vai acontecer já muitos anos mais tarde e depois, ao longo de toda a vida. Naqueles primeiros momentos de vida, todo o interesse da criança está em sentir-se próxima a alguém em quem confia e

sentir-se protegida durante suas horas de sono, momento em que está, completamente, indefesa e sem condições de pedir ajuda.

Na mesma proporção e tempo em que acontece a assimilação, inclusive do timbre da voz da mãe, este um importante elemento a ser considerado, porque é a partir de sua determinação e fixação mnemônica que a criança saberá quando a mãe está bem ou não, emocionalmente; prática que perdura por toda a existência individual. Piaget (1975) define a operação cognitiva da acomodação (por analogia com os *acomodatos* biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam.

A acomodação representa uma situação de conflito para o indivíduo, no caso mais específico de que trata este trabalho, a criança, que vai acontecer quando esta não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que se mostre capaz de assimilar a nova informação em função das particularidades desse novo estímulo (NITZKE et all., 1997a), que pode ser o simples desconhecimento ou a ausência de experiências, que não gera situações mnemônicas com as quais possa criar qualquer vínculo comparativo. Diante deste impasse, restam apenas duas saídas: criar um novo esquema ou modificar um esquema existente. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva. Ocorrida a acomodação, a criança pode tentar assimilar o estímulo novamente, e uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado.

Ocorre que a criança ainda não possui condições cerebrais para realizar tais ações no pensamento e o resultado é ela buscando ajuda junto a um adulto para assim poder construir a sua estrutura cognitiva, situação que mantém estável até por volta dos seis anos de idade, quando começa a alterar algumas palavras, criando formas diferentes de se expressar, o que Piaget (1896-1980) chamou de *autonomia linguística*, momento em que os pais reclamam que a criança até aquele momento se expressava tão corretamente e agora está falando *tudo errado*, referindo-se à expressão de alguns vocábulos.

Quando as mães contam histórias para os filhos na hora de dormir e, o ideal é que a história seja contada e não lida, porque isto demonstra maior autonomia e maior poder, o advento da acomodação é o que mais se expressa, porque quase tudo ali será novo para a criança e, no início, os personagens serão a representação assimilativa dos pais, a exemplo, a princesa ou a rainha serão representações imagéticas da mãe, o rei e o príncipe apaixonado serão representações imagéticas do pai, até que se alcance a condição de

assimilar tanto um personagem quanto outro a si mesmo, momento em que começa a processar a sua identidade de maneira abstrata, assumindo a lógica como instrumento de desenvolvimento de seu pensamento.

A ação que começa como um simples objeto de segurança e equilibrador para o sono das crianças vai, aos poucos mostrando sua relevância na construção do pensamento lógico, permitindo que aquelas crianças que experimentam tal atitude por parte de suas mães se tornem mais capazes de se envolverem no mundo lógico, processando pensamentos complexos com maior potencialidade e assim, tornando-se mais expressivas quanto à criatividade, o que nada mais é que a determinação expansiva da condição de inteligência abstrata. Nada comprova que esta criança será uma grande leitora ou uma escritora, quando adulta; isto já é um tipo de especulação que foge ao domínio de qualquer um. O que se apresentou até aqui foi a possibilidade de que, crianças que tiveram o privilégio de ter suas mães contando-lhes histórias na hora de dormir conseguem uma maior carga de palavras e termos na memória, o que impulsiona a uma maior ação no sentido de assimilação e acomodação, gerando situações de conflitos cognitivos em que, a busca por uma solução, pela própria criança, favorece o seu desenvolvimento tanto cognitivo quanto intelectual. Nisto, tem-se que não é a narração de histórias que provoca o desenvolvimento em si; mas, as provocações que desperta e, na tentativa de resolver os conflitos endógenos, o indivíduo vai avançando para além de sua própria realidade limitante.

CONCLUSÃO

O que se procurou discutir, neste trabalho, foi o sentido antropológico da prática de se ler histórias para as crianças antes de dormir, situação muito comum entre a espécie humana e que, com o tempo, especialmente, com a hiper modernização da vida, vem deixando de ser algo corriqueiro nas famílias. As análises e interpretações demonstram que a sua prática contribui para a formação equilibrada de um ego fortalecido e sadio na criança, tornando-a apta a ser um adulto menos propenso a neuroses e outras disfunções psicológicas.

Nos últimos tempos tem havido um distanciamento da função da maternidade e, o que se observa é a redução no quantitativo de adultos relatando que suas mães ou outros responsáveis por seus cuidados contavam-lhes histórias na hora de dormir. Em uma

pesquisa levada a efeito por Souza (2023), com adolescentes com idade entre 15 e 18 anos, o cientista pode constatar que, 9,4% dos entrevistados responderam que esta prática era *constante* em seus lares, quando pequenos; 20,4% responderam que isto acontecia em suas casas, *às vezes*; 12,65% relataram que *raramente* tal acontecimento era adotado pelos pais e, 57,55% responderam que tal fato *nunca* aconteceu em seus lares, por parte de ninguém.

Esta perda da relação afetiva produzida pela ausência da prática de contar histórias para crianças pelas mães acaba por criar uma geração de indivíduos ansiosos e desconfiados, amedrontados e de potencial cognitivo e intelectual que vai demorar mais tempo a se manifestar na existência, considerando que a comunicação de termos, imagens descrições de locais e situações acabam comprometidas e equidistantes da condição desenvolvimental humana. Há que esclarecer que a natureza não criou qualquer sucedâneo para a mãe, seja biológico ou mecânico; certas funções, que parecem simples e que se supõe que qualquer um poderia fazer, devem ser exercidas, de maneira exclusiva, por elas. Quando a criança recusa a que outros substituam a mãe nesta tarefa de contar histórias para ele dormir, não é por causa do costume ou do laço afetivo; é um mecanismo arcaico, natural e que é uma herança biológica, muito forte, profunda e complexa.

Abram Kardiner e Edward Preble (1964) relatam que crianças, por eles estudadas, nas Ilhas Marquesas e que são criadas sem a devida atenção das mães são suspicazes, desconfiadas, sempre mantendo o olhar para todos os lados, sem fixarem os olhos nos seus interlocutores. Destaca-se que nestas ilhas, ainda se pratica o infanticídio feminino, como forma de controlar a taxa populacional e amenizar os efeitos dos períodos de escassez de comida na região. As meninas, já em idade adolescente são abandonadas em regiões da floresta em que tribos vizinhas executem suas caças e, o mesmo faz as outras tribos que habitam as ilhas.

A narração de histórias para as crianças na hora de dormir, pelas mães, vai contribuir para seu desenvolvimento epistêmico, cognitivo e intelectual à medida que elas começam a solucionar os seus conflitos produzidos pela acomodação, situação inevitável dado a pouca dimensão de seu conhecimento e que, pouco a pouco vai sendo organizado na proporção em que experimenta situações de conhecimento, enriquecendo seu escopo mnemônico.

A prática que, no início da vida da criança, representa um aspecto filogenético, porque é um comportamento criado pelas mães em épocas remotas e que vem sendo

repetido de modo muito natural e, o que desperta a atenção é que a condição de conflitos gerada pela aquisição de novos vocábulos e assimilação e acomodação de palavras, representação de imagens e personagens vai sendo internalizado a fim de ser parte do processo ontogenético humano, este que influencia, de maneira direta, na construção e na consolidação da inteligência.

No que se refere à construção da personalidade, nada irá substituir a presença da mãe para a criança, na hora de dormir, em especial a contar-lhe histórias fantásticas, em que um personagem passa por incríveis aventuras e supera a todas, tornando-se mais forte e corajoso a cada dia. No início, é a voz da mãe que o acolhe e o acalma, permitindo-lhe um sono tranquilo e reparador; mais tarde, quando seu processo de desenvolvimento psicológico já começa a estruturar seu Ego, vai transferindo a figura materna *protetora* para uma representação simbólica de refúgio e com poder para transformá-lo em um adulto, através de sua fala e suas histórias, que a criança vai internalizando e que, através da tentativa de solução dos conflitos produzidos pela acomodação, vai criando um mundo intrínseco mais amplo e complexo.

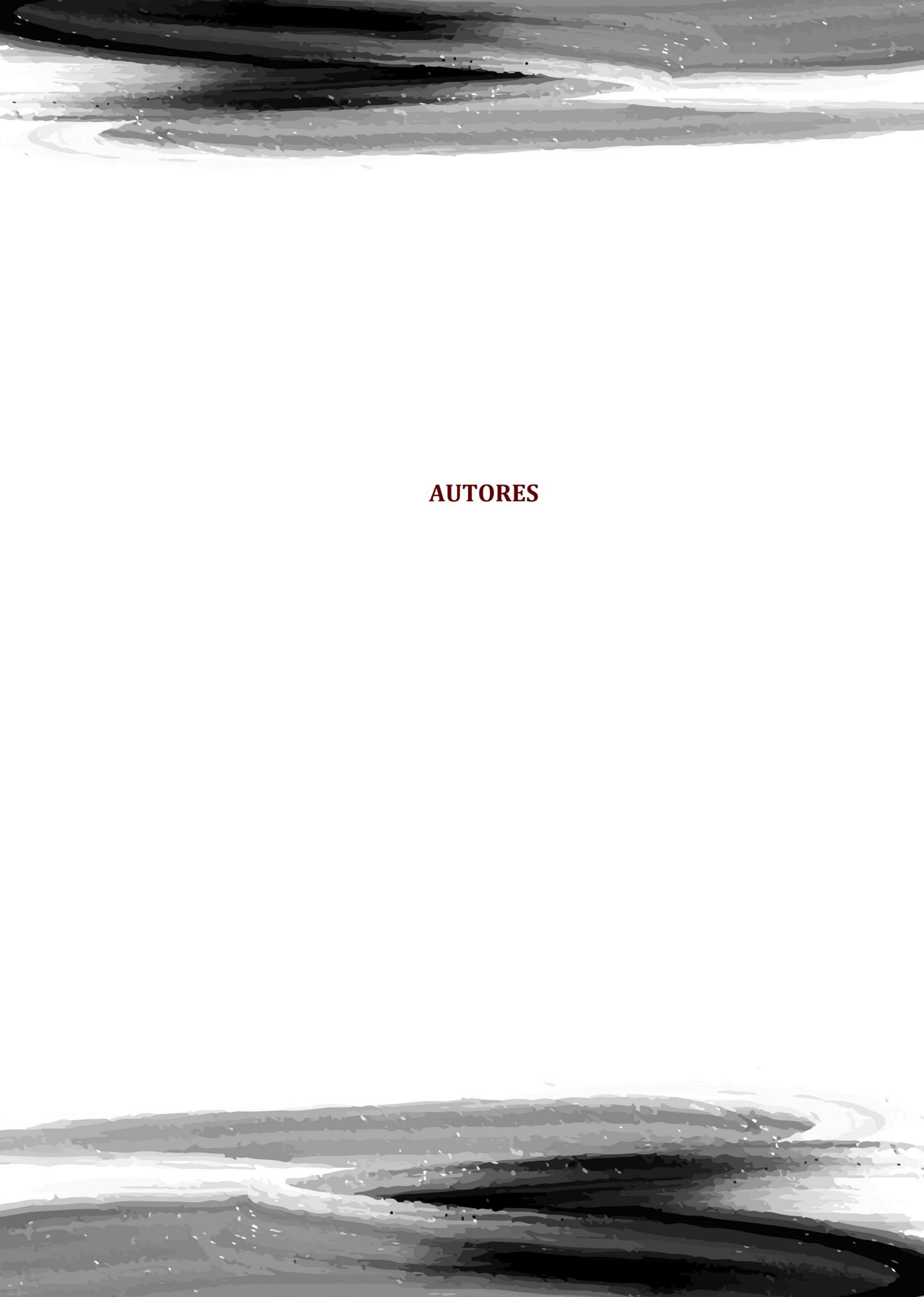
REFERÊNCIAS

KARDINER, Abram; PREBLE, Edward. *Eles estudaram o homem: vida e obra dos grandes antropologistas*. São Paulo: Cultrix, 1964.

NITZKE, Julio A.; CAMPOS, M. B. e LIMA, Maria F. P. "Teoria de Piaget". *PIAGET*. 1997a. <http://penta.ufrgs.br/~marcia/piaget/> (20 de junho de 2024).

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e Afetividade da Criança*. 4. Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.



AUTORES

Eduardo Rueda Neto

Doctor en Teología por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Licenciado en Teología y Filosofía, es profesor y editor de libros.

Liliane Rodrigues de Araújo

Pedagoga. Mestre em Educação. E-mail: liliaraujoe10@hotmail.com.

Maria Nazaré Ribon Silva

Graduada em Letras-Português. Mestre em Educação pelo Instituto IPLAC - Cuba.

Especialista em Metodologia de Ensino Língua Portuguesa e Gestão Escolar.

Psicopedagoga. Professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

E-mail: nazareribonsilva@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1143785802367605>

Raquel Rodrigues Teles

Licenciada em Letras-Português (UFES). Professora de Língua Portuguesa e Redação e

Expressão na Rede Alternativo de Ensino - Serra (ES). E-mail: raquelrodt@gmail.com.

Sérgio Rodrigues de Souza

Filósofo. Psicanalista. Pós-Ph.D. em Psicologia. E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com

uniatual
EDITORA

ISBN 978-658601370-2



9 786586 013702