



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PG-PDE)**

**A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA VIVENCIADA ENTRE PAIS E FILHOS DE 3  
A 5 ANOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO SOBRE  
LOGOTERAPIA E EDUCAÇÃO**

**Glenda Matias de Oliveira Rosa**

**Brasília, junho de 2022**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PG-PDE)**

**A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA VIVENCIADA ENTRE PAIS E FILHOS DE 3  
A 5 ANOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO SOBRE  
LOGOTERAPIA E EDUCAÇÃO.**

**Glenda Matias de Oliveira Rosa**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação. Linha de pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar.

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO**

**Brasília, junho de 2022**

Esta tese de Doutorado recebeu apoio financeiro da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES** (processos SEI: 23106.042710/2017-81 e 3106.008985/2018-76) no período de abril de 2017 a janeiro de 2018.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Thiago Antônio Avellar de Aquino – Membro  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernardina Maria de Sousa Leal - Membro  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Sousa de Melo Mieto – Membro  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina de Resende Damas Cardoso - Suplente  
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

Brasília, junho de 2022

Aos meus filhos Bento, Teresa e Miguel (e àquele que não viu a luz do dia) por me salvarem todos os dias de mim mesma me mostrando um horizonte inaudito de amor e sentido.

## Agradecimentos

Em especial, a Deus, o Sentido primeiro e último de todas as coisas, por ter me conduzido pacientemente e me dado forças e meios para concluir este trabalho. Trilhar esse caminho foi também crescer em intimidade e amizade com Ele, fonte de toda bondade, de toda beleza e de todo bem.

À minha amada família: marido e filhos! A você, Ricardo, obrigada por todo incentivo, carinho e apoio dedicados a mim. Obrigada por ter me auxiliado na formatação deste trabalho e por estar sempre comigo! A vocês, Bento, Teresa e Miguel, obrigada por serem a minha força e por terem me mostrado verdadeiramente que os filhos não são obstáculos para nossas realizações e, sim, verdadeiros trampolins a nos impulsionar a dar tudo o que somos para nos doarmos mais. Ao meu primeiro bebê que não chegou a ver a luz deste mundo, mas muito me inspirou a prosseguir decididamente rumo a uma vida com sentido. Ao Bento, meu menino incrível, alegre e destemido, que tanto amo e que esteve comigo durante boa parte dessa caminhada de estudos. À Teresa, minha única e linda menina amada, que veio para me mostrar como a maternidade pode ser mais leve e alegre, e que não pode haver temor no amor. Ao Miguel, meu caçulinha tão fofinho que colaborou para a finalização dessa tese com seu jeito doce, tranquilo e sereno. Aprendi com você, tão pequenino, que como mãe posso sempre ir além e, buscando as virtudes necessárias, levar a cabo minha missão existencial com determinação e alegria. Ser mãe me permitiu compreender que é pelo Amor que podemos existir. O amor sempre exigirá de nós sacrifício, entrega e doação. E a partir da fecundidade que é amar, os meus olhos foram tocados para sempre e, miraculosamente, e, paulatinamente, comecei a enxergar. Me tornei mãe desses lindos filhos e, desde então, finalmente pude ver melhor do que jamais vira antes! Sem dúvida, só consegui concluir esse trabalho por ter vocês!

Aos meus amados pais: Lilian (*in memoriam*) e Mauro, que me concederam generosamente a possibilidade de ser. Em um mundo em que ter três filhos parece ser “loucura

demais”, vocês deram a mim, terceira filha, o presente da existência sempre com muito amor! A terceira menina depois de outras duas: pura novidade repetida! À minha mãe, por ter sido um luzeiro para minha consciência apontando sempre rumo ao Sentido. Ao meu pai, por ter me acompanhado mesmo estando longe, pela ajudada com as crianças em alguns momentos cruciais para que eu concluísse a escrita dessa tese. Obrigada!

Às minhas queridas irmãs maravilhosas: Marília e Débora, por tanto me ajudarem, me inspirarem, e por serem minhas melhores amigas nessa vida!

Aos cunhados: Rodrigo, Daniel, Ana Sara, Rafael Rosa e Rafael Neves, por todo apoio e, especialmente por dedicarem tanto amor aos meus filhos!

Aos melhores sobrinhos que eu poderia ter: Mateus, Gabriel, Davi, Augusto e Letícia, por me mostrarem a maravilha de se ter crianças alegrando a vida e nossa família! A titia ama muito cada um de vocês!

Aos meus sogros Elizete (*in memorian*) e Hélio Rosa por terem gerado meu grande amor e por todo carinho.

Aos meus avós: Onofre (*in memorian*) e Obey, Raul (*in memorian*) e Tina, por serem meus exemplos, por me darem colo e por terem me contado tantas inesquecíveis histórias que contribuíram para que eu me tornasse quem eu sou. Amo vocês!

Aos meus tios, primos e afilhados, que são tão especiais, e a toda minha família!

Ao querido amigo e diretor espiritual Padre Luís Antônio Sales, por toda oração e apoio.

Aos amigos da Comunidade Católica Shalom de Brasília, pela sincera amizade e por serem sustento na oração e partilha de vida.

À professora Lúcia Pulino, amiga e orientadora desse trabalho, por toda paciência, carinho e compreensão que me dedicou por tantos anos. Estamos nessa parceria desde 2012 e sua generosidade em me acolher e acolher sempre prontamente minhas ideias são para mim fonte de grande inspiração e gratidão! Muito obrigada, de coração!

Aos professores que compuseram a banca desse trabalho, Prof<sup>a</sup> Bernardina Leal, Prof. Thiago Avelar, Prof<sup>a</sup> Carolina Damas, Prof<sup>a</sup> Gabriela Mieto, por toda receptividade, comprometimento e profissionalismo.

Às colegas de doutorado e do laboratório Ágora Pshyché por trocarem ideias e compartilharem suas conquistas acadêmicas durante esse processo de doutorado.

Agradeço à Juliana Avelar, por ser minha parceira de doutorado e de trabalho, e por ter me ajudado tanto nesses anos de estudo.

Aos amigos Cleiton Robson e Gustavo, que me auxiliaram na transcrição das entrevistas e na produção e edição das figuras aqui apresentadas.

À minha amiga e comadre Maristella Borges por todo auxílio e incentivo.

Aos colegas de trabalho DEG/UnB pela compreensão e apoio.

Um agradecimento especial a amiga Mariana que me incentivou e colaborou com esse trabalho, seja na revisão ou na troca de ideias e experiências. Muito obrigada mesmo!

À Josiane e Stella Maris, por me auxiliarem no estudo do método de pesquisa.

Aos logoterapeutas com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender tanto! Em especial ao Professor Thiago Aquino, que compõe essa banca, e que contribuiu substancialmente para o desenvolvimento dessa pesquisa e à amiga Tânia Borges, que organizou a primeira formação básica em logoterapia com a qual tive contato, despertando em mim a vontade de empreender esse estudo.

Ao Dr. Paulo Pacheco que, generosamente, mesmo sem me conhecer pessoalmente, me ouviu e colaborou com os rumos dessa pesquisa de doutorado. Muito obrigada!

Ao PGPDE, pela oportunidade e disposição em ajudar.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, contribuições e presença nesse caminho investigativo, mesmo em um momento tão delicado como o de uma pandemia.

À Nossa Senhora, minha mãe e intercessora.



Ao Dr. Viktor Frankl por ter sido essa grande personalidade, fonte inspiradora de sentido e esperança.

Por fim, agradeço ao financiamento oferecido pela CAPES no início dessa pesquisa, com a certeza do grande auxílio para que eu pudesse me dedicar mais em todos os processos do doutorado.

*Dizem que águas paradas não movem moinhos. Para colocar os moinhos em rodopio é preciso fazer a água pingar.*

*Opa! “Mas como nasce o pingo?” – desconfiou a menina.*

*“Vamos logo colocar os pingos nos is!” – exclamou o pai.*

*“Pingo pode ser o que eu coloco nos is?” – perguntou a menina tomando as palavras brincados de dar nó em pingo d’água.*

*A explicação não estava nem perto do fim quando o pai decidiu escrever, pois se lembrou que para quem sabe ler, pingo é letra!*

*“Qualquer letra, papai?”*

*“Arre égua! Como hei de girar esse moinho de sentidos?” – pensou o pai em voz alta.*

*“O que é um moinho de sentidos?” – assuntou a menina.*

*“Deixa pra lá, filha! Você não precisa entender tudo sobre tudo.”*

*“Por quê?”*

*“Porque ninguém sabe tudo!”*

*“Eu queria saber nada sobre tudo...” – pensou a menina.*

*“Filha, o mundo é cheio de mistérios. Não dá pra saber tudo sobre nada...”*

*“Tudo sobre nada... nada sobre tudo... é verdade, papai! A mamãe vive dizendo que é melhor pingar do que secar!”*

*“Estou mesmo perdido com esse pingo de gente! – disse o pai colocando as mãos sobre a cabeça.*

*“Filha, o pingo nasce das nuvens e...”*

*“Se eu der a ele o “s” de presente, ele pode virar vários?”*

*“Isso mesmo! Serão pingos!” – exclamou orgulhoso o pai;*

*“Essa conversa me lembrou o pingo lá de Minas. É um doce pra lá de bão! Inclusive, se a gente demitir o “o” por justa causa e empregar o “a” em seu lugar, teremos pinga. Mas aí é história para quando você for gente grande – afirmou o pai divagando com seus botões.*

*“Mamãe, vem ouvir essa conversa e traz um pingado bem gostoso!” – pediu a menina.*

*“Estamos conversando sobre o nascimento do pingo, mas não consegui explicar bem...” – disse o pai um pouco confuso.*

*“Essa conversa está saindo do eixo, mas não se preocupe porque cachorro cotó não salta pinguela.” – fraseou a mãe.*

*“Pinguela é o pingo banguela?” – alardeou a menina.*

*A essa altura o pai já estava esticado no sofá, encolhendo as palavras que pingaram do moinho.*

*“Para saber de onde nascem os pingos, é preciso chegar ao nascimento das palavras.” – concluiu a mãe.*

*A menina ficou extasiada com todos aqueles pingos tão grávidos de sentido. “Resolveu sair para brincar e pingar tempestades.”*

*Glenda Matias de Oliveira Rosa*

## Resumo

Este estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, empírica, de inspiração fenomenológico-existencial, ancorada no arcabouço teórico da Logoterapia e Análise Existencial proposta por Viktor Frankl. Visa contribuir para as discussões relacionadas à temática da educação de crianças, evidenciando um aspecto específico dessa educação: o da experiência literária entre pais e filhos vivenciada em meio à pandemia mundial da Covid-19. A educação exerce papel fundamental para o desenvolvimento humano e para toda a sociedade, não só no que diz respeito à transmissão de conhecimento, mas também ao processo formativo da pessoa humana para que se torne quem se pode ser. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura científica apresentando os pilares da Logoterapia, bem como a relação possível entre as proposições franklianas, a literatura e as questões educativas. Buscamos compreender a infância como abertura à novidade radical e a literatura não apenas enquanto ferramenta pedagógica, mas como condição estruturante da dimensão espiritual do homem. Ademais, foram buscadas publicações originais de Viktor Frankl e textos científicos que apresentaram a antropologia filosófica defendida pelo autor, ou seja, o conceito de pessoa humana e de educação presentes em sua obra, bem como a compreensão pedagógica pautada na Análise Existencial. Entende-se que o estudo desses conceitos oferece valiosas contribuições para a reumanização do trabalho educativo com crianças. Acreditamos, assim, que os pais são os primeiros educadores de seus filhos, e apontamos, desta forma, para a necessidade de uma prática educativa direcionada à dimensão noológica do (logo)educando. O objetivo da pesquisa foi compreender, à luz da Logoterapia e Análise Existencial de Frankl, a experiência literária vivenciada entre pais e filhos de 3 a 5 anos no contexto da pandemia da COVID-19. Para tanto, os objetivos específicos foram definidos como: investigar as contribuições da Logoterapia e Análise Existencial para a educação de crianças; analisar as vivências literárias, no contexto familiar, para o desenvolvimento e a educação de crianças de 3 a 5 anos durante a pandemia da COVID-19; possibilitar um espaço/tempo de diálogo existencial com os pais por meio de uma roda de conversa virtual a respeito das vivências literárias com seus filhos no contexto pandêmico em questão. Adotamos, para a condução e análise dessa pesquisa, o Método Fenomenológico de Investigação em Psicologia, proposto por Giorgi e Sousa (2010), a fim de alcançarmos os objetivos supracitados. Como procedimentos metodológicos foram utilizados levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturadas, a roda de conversa com os pais participantes e o pedido de uma produção original a partir das reflexões e vivências durante o estudo para posterior análise. As informações de pesquisa foram analisadas por meio de unidades de significado conforme propõe o método de Giorgi e Sousa (2010). Tais unidades de análise tornou possível, através do rigor proposto pelo método fenomenológico adotado, a ampliação e o aprofundamento a respeito do tema adotado. Afirma-se, portanto, o compromisso da pesquisadora em manifestar um olhar investigativo e interlocutor, apostando em uma elaboração do conhecimento dialógica e relacional, fruto das interações com os participantes da pesquisa. Espera-se que o presente estudo possa colaborar para a afirmação da importância de vivências literárias acolhedoras, afetivas e educativas entre pais e filhos no contexto familiar, e para o comprometimento com uma educação mais plena de sentido.

**Palavras-chave:** Logoterapia; Educação; Infância; Literatura; Pedagogia do Sentido.

## Abstract

This study is a qualitative, empirical research, of phenomenological-existential inspiration, anchored in the theoretical framework of Logotherapy and Existential Analysis proposed by Viktor Frankl. It aims to contribute to discussions related to the theme of children's education, highlighting a specific aspect of this education: the literary experience between parents and children lived in the midst of the Covid-19 global pandemic. Education plays a fundamental role for human development and for society, not only with regard to the transmission of knowledge, but also in the formative process of the human person so that They can fulfill their potential. Therefore, a review of the scientific literature was carried out, presenting the pillars of Logotherapy, as well as the possible relationship between Franklian propositions, literature and educational issues. We sought to understand childhood as an opening to radical novelty and literature not only as a pedagogical tool, but as a structuring condition of the spiritual dimension of man. In addition, we searched original publications by Viktor Frankl and scientific texts that presented the philosophical anthropology defended by the author, which is, the concept of the human person and education present in his work, as well as the pedagogical understanding based on Existential Analysis. It is understood that the study of these concepts offers valuable contributions to the rehumanization of educational work with children. We therefore believe that parents are the first educators of their children, and we point to the need for an educational practice directed to the noological dimension of the (logo)educating. The objective of this research was to understand, in the light of Frankl's Logotherapy and Existential Analysis, the literary experience lived between parents and children aged 3 to 5 years in the context of the new coronavirus pandemic. Therefore, the specific objectives were defined as: to investigate the contributions of Logotherapy and Existential Analysis to the education of children; analyze literary experiences, in the family context, for the development and education of children aged 3 to 5 years during the COVID-19 pandemic; to enable a space/time for existential dialogue with parents through virtual conversations about literary experiences with their children in the context of the pandemic in question. For the conduction and analysis of this research, we adopted the Phenomenological Method of Investigation in Psychology, proposed by Giorgi and Sousa (2010), in order to achieve the aforementioned objectives. As methodological procedures, a bibliographic survey, semi-structured interviews, a conversation with the participating parents and the request for an original production based on reflections and experiences during the study were used for further analysis. Research information was analyzed using units of meaning as proposed by the method by Giorgi and Sousa (2010). Such units of analysis made it possible, through the rigor proposed by the phenomenological method adopted, to expand and deepen the theme adopted. Therefore, the researcher's commitment to manifesting an investigative and interlocutory look is affirmed, betting on an elaboration of dialogic and relational knowledge, as a result of interactions with the research participants. It is hoped that the present study can contribute to the affirmation of the importance of welcoming, affective and educational literary experiences between parents and children in the family context, and to the commitment to a more meaningful education.

Keywords: Logotherapy; Education; Childhood; Literature; Pedagogy of Sense.

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Antropologia e Ontologia Dimensional. ....	44
<b>Figura 2.</b> As dimensões humanas .....	48
<b>Figura 3.</b> Vontade de Sentido e Vontade de Prazer. ....	62
<b>Figura 4.</b> Fluxo temporal. ....	69
<b>Figura 5.</b> Existência e Essência.....	77
<b>Figura 6.</b> O ser humano em busca de sentido. ....	78
<b>Figura 7.</b> Valores: possibilidades gerais de sentido. ....	82
<b>Figura 8.</b> Os valores e sua tridimensionalidade. ....	83
<b>Figura 9.</b> Autodistanciamento.....	92
<b>Figura 10.</b> Sobre o Homem e o Sentido.....	93
<b>Figura 11.</b> Homo sapiens x Homo patiens.....	94
<b>Figura 12.</b> Dimensões do humano. ....	127
<b>Figura 13.</b> Quadro das diferenças entre os métodos filosófico e psicológico.....	153

## Sumário

<b>Resumo.....</b>	<b>xii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>xiv</b>
<b>Apresentação .....</b>	<b>xvii</b>
<b>Capítulo 1: Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 2: Revisão de Literatura .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1: Sobre o autor .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2: O homem como pessoa existencial: ser e sentido .....</b>	<b>26</b>
<b>2.3: Ontologia Dimensional .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4: Liberdade da Vontade.....</b>	<b>52</b>
<b>2.5: Vontade de Sentido .....</b>	<b>61</b>
<b>2.6: Sentido da Vida.....</b>	<b>68</b>
<b>2.7: As três categorias de valores.....</b>	<b>86</b>
<b>2.7.1: Valores de Criação (ou valores criativos).....</b>	<b>87</b>
<b>2.7.2: Valores de Vivência (ou valores vivenciais) .....</b>	<b>88</b>
<b>2.7.3: Valores Atitudinais (ou valores de atitude).....</b>	<b>90</b>
<b>2.8: Educação.....</b>	<b>94</b>
<b>2.8.1: Logoeducação: contribuições de Viktor Frankl para uma pedagogia do sentido .....</b>	<b>97</b>
<b>2.9: Infância(s) e a Educação Infantil .....</b>	<b>108</b>
<b>2.10: Literatura .....</b>	<b>129</b>
<b>Capítulo 3: Objetivos.....</b>	<b>150</b>
<b>3.1: Objetivo Geral.....</b>	<b>150</b>
<b>3.1.1: Objetivos Específicos:.....</b>	<b>150</b>
<b>Capítulo 4: Metodologia .....</b>	<b>151</b>
<b>4.1: Método .....</b>	<b>152</b>
<b>4.1.2: O Método Fenomenológico de Investigação em Psicologia.....</b>	<b>155</b>
<b>4.2.: Procedimentos Metodológicos .....</b>	<b>157</b>
<b>4.2.1: Contexto da Pesquisa.....</b>	<b>157</b>
<b>4.2.2: Participantes da Pesquisa .....</b>	<b>158</b>
<b>4.3: Etapas da Pesquisa .....</b>	<b>160</b>
<b>4.3.1: Levantamento bibliográfico.....</b>	<b>160</b>

<b>4.3.2: Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>161</b>
<b>4.3.3: Entrevista Semiestruturada.....</b>	<b>161</b>
<b>4.3.4: A Roda de conversa com o grupo de pais.....</b>	<b>163</b>
<b>4.3.5: Produção original .....</b>	<b>164</b>
<b>4.4: Instrumentos .....</b>	<b>164</b>
<b>4.4.1: Levantamento Bibliográfico .....</b>	<b>164</b>
<b>4.4.2: TCLE e Entrevista Semiestruturada .....</b>	<b>165</b>
<b>4.4.3: A Roda de conversa com o grupo de pais.....</b>	<b>165</b>
<b>4.4.4: Produção original .....</b>	<b>165</b>
<b>4.5 Construção e Análise das Informações .....</b>	<b>166</b>
<b>Capítulo 7: Resultados e Discussão .....</b>	<b>169</b>
<b>7.1: Análise das Entrevistas .....</b>	<b>169</b>
<b>Capítulo 8: Considerações Finais .....</b>	<b>214</b>
<b>Referências.....</b>	<b>222</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>233</b>
<b>Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>234</b>
<b>Anexo B – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa.....</b>	<b>236</b>
<b>Anexo C – Roteiro entrevista semiestruturada .....</b>	<b>237</b>
<b>Anexo D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....</b>	<b>238</b>



## Apresentação

Os inícios são sempre difíceis de serem gestados. Talvez porque todo processo inicial demande maior esforço e coragem para se enxergar e encontrar o que, de fato, lá no âmago do ser, brota de autoria e de busca de sentido. Início esta tese já assumindo um posicionamento: o de lançar mão de uma palavra-brinquedo, uma palavra-zíper em que caiba muitos enchimentos plenos de sentido.

Em um dos meus semestres de mestrado em psicologia na UnB, escutei de colegas e de alguns mestres que meu estilo de escrita era “muito poético”, e que eu perdia tempo ao me aproximar de um saber mais filosófico. Aquilo para eles não parecia ser psicologia. “Toda essa poesia vai acabar já, já...você precisará substituí-la pela escrita acadêmica”, escutei. Entretanto, sentia certo desconforto àquele estilo impessoal e calculado próprio da academia. Decidi, atrevidamente, durante todos esses anos, manter-me sob a direção do sentido que me atravessou: a compreensão da linguagem poética que me permitia – e permite – vislumbrar a estrutura da própria realidade das coisas. Dito de outro modo, a poesia, por trás de seus sinais, revela camadas de sentido que reclamam, para a sua compreensão, aquilo que é espiritual no homem. Assim, mesmo comprometida com o rigor acadêmico, escolho apresentar o caminho que percorri durante esses anos de doutorado assumindo a linguagem poética, literária, na tentativa de dizer o que por vezes é tão difícil ser pronunciado, especialmente na academia: uma palavra de *in-fância*.

Esta tese é dedicada à investigação das vivências literárias entre pais e filhos de 3 a 5 anos no contexto da pandemia da COVID-19 e busca, a partir da relação entre Logoterapia e Educação Infantil, identificar possibilidades de sentido. Porém, a percebo mais do que uma simples tese: é, para mim, fragmento de minha própria história, de uma narrativa costurada nas tramas da existência que intenta ser livre e responsável. Mais de quatro anos de minha vida foram dedicados a esse percurso. A partir da minha experiência como psicóloga infantil, com

a educação, com a poesia de Manoel de Barros, especialmente nos anos dedicados ao mestrado, e a partir do contato com a logoterapia de Frankl, iniciei este caminho escrevendo “o que me dava na telha”. Minha telha estava cheia de remendos. Gotejei.

As palavras foram para o parquinho brincar – me disse certa vez uma criança. Convoquei palavras brincalhonas para uma reunião a fim de ‘*arqueologizar*’ o sentido. Vou escavar as palavras! – propus para a minha criança já em crise de demência. Me pus a tirar mofo, lodo e areia das palavras/brinquedo. Encontrei muita quinquilharia, que é uma dessas palavras risonhas e trapaceiras que parecem terem se escondido no porão da minha infância. Olha a palavra escorregando pelos poros da memória! Não seria o poeta um escavador de inícios/palavras? – interrogou a minha criança que se recuperava da demência ao lembrar inutilidades que (des) aprendeu com o velhinho/infante Manoel de Barros.

Nem bem terminei de recolher as interrogações espalhadas, e as palavras derreteram cabeça abaixo, subvertendo os sentidos. Elas foram dançar, pois entenderam que todo ritmo prefigura uma linguagem. Me contaram que pela violência da razão, se desprendem do ritmo e viram prosa. A voz sussurrou que também é afeto e habita o *com-passo* da fluidez. Depois de todo palavrório, resolvi *desamordçar* o pensamento feito criança e regressar ao ritmo. Decidi mudar a marcha intelectual para o fluir de imagens.

Acho que as frases que saem da boca das crianças deveriam ser emolduradas e permanecerem ao alcance de qualquer sujeito que ache que já ouviu “tudo sobre tudo”. Precisarás certamente de uma escada para alcançá-las. Ainda não sei sobre todo o desespero/encantamento que ainda posso viver, mas elas – as crianças – insistem em oferecer palavras feito cabeceira de rio: fresquinhas, nascentes, fluidas. Manoel de Barros disse que no caminho as crianças o enriqueceram mais que Sócrates, e que ao pronunciar as primeiras palavras o infante nos leva ao feto do verbo. Concordei. Certa vez, pedi a um menino que oferecesse palavras a serem colocadas dentro de uma caixa. Ele, mais do que depressa,

encaixotou várias delas – daquelas que eu queria emoldurar. Disse a ele que, ao abrir a caixa, não encontrei palavra alguma. Perguntei: “para onde foram todas essas palavras?” O menino cheio de entusiasmo respondeu: “elas saíram a pé e foram formar frases por aí”. Essa frase emoldurei. Virou memória.

Envolvida na aventura de “doutorar-me”, deparei-me várias vezes com impossibilidades, limites pessoais e situacionais, e no meio do caminho, com um cenário inimaginável de pandemia ocasionado pelo coronavírus. Decidi me exercitar na escrita, e, ao apagar o pavio dos olhos, o pensamento saiu sorrateiro, e pulou a cancela da análise: virou palavra raio. Hein? Como pode virar palavra o que já nasce palavra? A palavra então desobedeceu e brotou de súbito. Trapaceira que é, foi logo se aproximando do ouvido, relampejando ruídos. O ouvido estava distraído e tinha desligado o para-raio. Foi eletrocutado palavra adentro. Com a descarga elétrica de desencontros, a palavra se apagou...ainda existia com toda intensidade na atmosfera do afeto, mas virou silêncio. Silêncio é a palavra *offline*. Pode ser também descargas elétricas habitando nuvens-pensamento, dessas que ficam mais discretas, mas ainda visualizam notificação. O “x” da questão foi que a palavra raio feita silêncio, de tanto ficar guardada, acabou trazendo uma acompanhante de pavio curto: a palavra trovão. De silêncio à trovoada o estrago foi estrondoso. Verifiquei o colo uterino da cancela da análise e vi que a tal palavra raio não pariu feito prematuridade. Consertei a palavra no campo elétrico que agora semeava perdão. Coloquei uma ferradura ao lado do raio, e a palavra raioU amanhecimentos.

Me coloco aqui, em meio a essas gritantes paredes silenciosas de minha casa, escutando por vezes o choro do meu filho e sentindo os “chutes” curiosos de minha filha que estou gestando. Estamos em meio a uma pandemia. Nunca imaginei viver este cenário, e, estar em casa me trouxe oportunidades nunca previstas como pessoa, como mãe, como esposa, profissional, dona de casa, e pesquisadora. Os contornos deste trabalho precisaram assim ser

revistos, ressignificados e optei por mudar um pouco o percurso. Antes, trabalharia em sala de aula, diretamente com as crianças, agora, vejo a oportunidade única de trabalhar com os pais que estão em casa há meses com suas crianças devido ao cenário da pandemia. Previamente ao olhar lançado aos pais e às crianças a partir das lentes oferecidas pela logoterapia e a partir da compreensão da palavra literária como posicionamento ético diante do mundo, de si e do outro, precisei olhar para mim mesma e exercitar em mim os famosos exercícios de ser criança - citados por Barros (1999).

Assim, trabalho, realizo os afazeres próprios de um lar, vejo os olhinhos ávidos do meu filho reclamando atenção, o caos que parece ter virado a minha sala, a montanha de louças e de roupas que parecem intransponíveis e que comunicam que a vida é serviço e amor. Escuto também o ruído carrancudo das notícias sobre mortes, luto, desentendimentos, medos, saudades, distanciamentos...tudo parece assumir novas formas imprevistas e por hora, difíceis de lidar.

Acordo bem cedo ouvindo os murmúrios e resmungos do meu filho, rompendo o silencioso nascer do sol. Vou até seu berço, olho pela janela e tenho privilégio de assistir de camarote o sol surgindo tímido, colorindo o céu que anuncia nascimentos. Contemplo também o seu primeiro sorriso, ao abrir vagarosamente os olhinhos cheios de ternura e graça. “Para você sou insubstituível” – penso. Agradeço silenciosamente por poder vivenciar tudo isso, mesmo em meio a este cenário doloroso. Me perco nas tarefas cotidianas que parecem se repetir sempre: “trocar fraldas, vestir um bebê, alimentá-lo, oferecer colo, fazê-lo dormir, cortar suas unhas, pentear seus cabelos...” Essas tarefas seguem um ritmo tão insano que, sem que eu me dê conta, me roubam a profundidade nelas escondida.

Percebo a miragem que me provoca o desejo de reclamar. A reclamação é o ladrão da busca de sentido. De repente, noto com assombro o privilégio que me foi confiado: o de amar e educar um ser único e irrepitível. Uma chavinha vira dentro de mim: “que maravilha poder

viver isso!”, penso em meio ao cansaço, já descabelada, ouvindo o chorinho do meu bebê, enquanto o contemplo em silêncio e sou envolvida por mãozinhas frias e pequeninas. “Esse momento não voltará mais. Preciso me doar com amor, exercitar a paciência durante um choro longo sem motivo aparente. Os filhos parecem não nos pedir nada além de todo o nosso amor.” Agradeço essa exigência tão bendita! O sentido da vida está mesmo escondido no rodapé do cotidiano. É preciso saber ler.

Escrevo algumas linhas desta tese e por vezes me desespero tentando expressar as riquezas que tenho colhido desta experiência que nunca mais se repetirá em meio ao caos da quarentena: poder conversar e estar com pais – ainda que de forma remota - que, igualmente imersos ao caos, conseguem extrair vivências plenas de sentido com seus filhos, por meio da experiência literária. Gostaria de avançar na escrita, porém, é preciso estender as roupas no varal. Esses atravessamentos parecem me angustiar. Olho para o céu cinzento, e imagino com a boca cerrada: prenúncio de temporal. Decido praticar pleonasmos pelo simples gosto do erro: entro para dentro. Para dentro de casa? Para dentro de mim? O que acontece quando precisamos estar apenas dentro de casa? Quais experiências podemos ter e cultivar? É possível emergir uma experiência literária que nos comunique, antes de tudo, o sentido, o grito silencioso de objetos, de situações, das crianças que estão conosco nessa roda gigante da existência?

A tempos que venho pensando sobre esse senhorzinho sábio e cruel – pelo menos é o que me parece. As frases antes muito usadas – “não tenho tempo”, “queria ter tempo”, “se eu tivesse mais tempo, um dia com mais de 24 horas...” não andam me servindo mais. Parece que meu pensamento engordou. Ou então essas frases e o sentido que elas preenchem sob zíperes invisíveis não estão mais em condição de uso. Percebi que tempo é sinônimo de prioridade, de busca, dos sentidos que encontramos ao longo do caminho, e da hierarquia de valores que brilham diante da nossa consciência e que elencamos na vida. E lidar com isso me parece bem mais difícil, porque amplia a costura mal-arranjada que está minha existência.

Aprendi com Viktor Frankl. Será preciso desfazer e fazer tudo novamente. Novamente diferente. Percebi outra coisa igualmente dolorosa: como jogo pérolas aos porcos concedendo meu tempo a coisas insignificantes! Alguém mais deve viver esse dilema. Reordenar, priorizar, e às vezes “atemporizar” o que for preciso. Afinal, tempo não pode ser apenas dinheiro como dizem por aí. Há de ser mais. O tempo é a própria vida, e existe realmente um tempo para cada coisa. Recomeçar. Por meio do amor, da beleza, da generosidade, da abertura, sabedoria, força, liberdade e responsabilidade. Preciso me exercer melhor. Que bom que ainda tenho tempo.

Leio a seguinte colocação: “O poema muda o sentido do caminho. O caminho muda o sentido do poema.” Não encontrei autoria. Mas concordei. Busquei neste trabalho vivencial rastrear um caminho de intimidade com as palavras. Agora que estamos todos dentro de casa, em quarentena, será possível ainda conseguir transformar as coisas? Ou melhor, será possível encontrar sentido nessa experiência? Será um ganho possível de tempo perdê-lo estando juntos, uns aos outros, crianças e adultos? Será possível, pais e filhos pronunciarem as palavras pela primeira vez?

Acredito na possibilidade de pronúncia como fonte valiosa de sentido. Ao pronunciarmos as palavras, há que se levar em consideração o seu som, o ritmo, a cadência, a entonação. É preciso, antes de tudo, se ouvir, ouvir o outro. Manoel de Barros (2010) que em sua poética *crianceira*, intuitiva, nos leva enxergar os detalhes, a sutileza daquilo que é aparentemente “secundário”, parece expressar um pouco do que vivemos nessa pandemia. Ao olharmos para o lado, o que vemos? Vemos o cotidiano exaustivo, monótono, desesperador. Mas será que enxergamos o presente que é estar junto aos filhos, àqueles que nos são caros e que há pouco julgávamos ser imortais? Qual o valor da vida humana? Quem pode dizer a respeito da sua duração? Qual é o tamanho da alma humana? Qual a sua altura? Será possível, a partir dessa oportunidade, experiencarmos juntos, adultos e crianças, a pronúncia das palavras criadoras?

A palavra é estruturante do ser. A partir dessa experiência da linguagem, podemos vencer o isolamento, o fechamento em nosso pequeno mundo de conhecimentos, o nosso pouco vocabulário a ser ampliado com imagens e brincadeiras? Começaremos finalmente a perceber que, em grande parte das vezes, as coisas ínfimas são as mais importantes?

Porque a maneira de reduzir o isolado que somos dentro de nós mesmos, rodeados de distâncias e lembranças, é botando enchimento nas palavras. É botando apelidos, contando lorotas. É enfim, através das vadias palavras, ir alongando os nossos limites. (Barros, 2010, p.208-209).

Estou convencida, portanto, de que é preciso atingir a sonoridade das palavras. Vejo os noticiários, pessoas acometidas pela COVID-19, sem ar, com dificuldades respiratórias, pessoas repletas de vazio existencial. Um pensamento interrogante me sequestra: o que acontece quando se tem dificuldade para respirar? Ao realizar o exercício da pronúncia da palavra literária, escuto seu som e percebo o ar penetrando meu ser, e saindo dele com facilidade. Alguns sons parecem passar pela garganta, soprar. Deparo-me com o poema de Carlos Drummond de Andrade (2006, p.293), um mineiro feito eu, a respeito do verbo ser:

Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.

Em meio à pandemia, o ser tem sido muito questionado. Para a Logoterapia, contudo, o sentido interessa mais do que o ser. Parece estarmos vivenciando o tempo oportuno para pensarmos sobre o verdadeiro sentido da vida, conforme nos aponta Viktor Frankl. A literatura oferece essa forma de ser e estar no mundo, de ouvir sonoridades nunca pronunciadas. “Ser,

ser, ser. Er. R”, sonoridade tão dura, parece arranhar a garganta. A busca de sentido em um momento tão duro e real. É um som que parece habitar as profundezas da garganta, na franca exigência de abundante ar. Assim, me proponho, antes de falar sobre educação de crianças, logoterapia e literatura, iniciar sobre a busca do ser e do sentido.

Percebo ainda, que há também silêncio nas palavras. Há pausas, vírgulas, atravessamentos. Si-lên-cio. Três sílabas que reclamam recusa. Recusa da pronúncia impensada de palavras tortas. Recusa da simples insubmissão à natureza em alguns momentos. Às vezes, constato que em mim o silêncio reclama ação. Não uma ação observada a olho nu, mas uma ação interior, um esforço da razão em captar o real sentido da semente. Vivenciando o ritmo lento/avassalador da quarentena, tive coragem de me lançar semente silenciosa, dei de cara com o núcleo de mim mesma junto à terra. Fui semente em estado de dormência. Atrasei germinação, mesmo em condições favoráveis de umidade, temperatura, luz e oxigênio. Morri um pouco mais, desacelerei, não flori no tempo costumeiro.

Estou apenas em processo de dormência, e conservo em mim – agora mais do que nunca – todas as minhas propriedades até a época certa da minha própria germinação. Repito para mim uma sincera e salvífica verdade “tudo a seu tempo”. E, quando já resignada com a perda da intrépida semente de mim mesma, eis que broto, rasgo o útero da terra/abrigo, renasço, cresço, floresço, frutifico. Assim, tenho a feliz sensação de ter cumprido por um breve instante o meu papel na Criação.

Encerro este início afirmando que uma experiência que deseja ser compartilhada, necessita antes ser narrada. Para se narrar, a composição necessita da palavra. Aqui, escolho a palavra literária para problematizar o próprio modo de escrita do meu texto. Entendo a palavra literária como linguagem constitutiva do ser, como uma importante ordenadora do caos. A partir dessa escolha honesta e arriscada, procuro redizer este texto e alcançar os objetivos aos quais me propus. A seguir, detalharei ao leitor os caminhos que serão percorridos nesta tarefa.



## Capítulo 1: Introdução

*“No princípio era o sentido e o sentido era a ação. Não respondemos à vida com palavras, mas com ações. Sim, ações das quais nos tornamos responsáveis.”*  
Viktor Frankl

O presente trabalho tem como objetivo compreender as experiências literárias entre pais e filhos de 3 a 5 anos de idade no contexto da pandemia do coronavírus, a partir das especificidades da contribuição da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl. Buscamos, assim, colaborar com uma educação baseada no sentido da vida, defendendo a criação de um espaço/tempo disponível à experiência dotada de sentido e aberta à infância e apostando na literatura enquanto via oportuna para uma pedagogia do sentido.<sup>1</sup>

O interesse em desenvolver este estudo surgiu a partir dos questionamentos levantados em minha pesquisa de mestrado, que abordou a relação entre a roda de conversa na educação infantil e a poesia de Manoel de Barros<sup>2</sup>, e a partir principalmente de cursos que realizei sobre a Logoterapia e os estudos sobre a obra do autor Viktor Frankl. Em minha dissertação de mestrado, compreendi quão delicada e desafiadora é a tarefa de lidar com a infância não somente enquanto fase cronológica da existência humana, e sim como a própria condição do humano. Percebi que há uma estreita relação entre infância, literatura e educação.

Outro fator que me levou a pesquisar sobre esse tema foi o fato de encontrar poucos estudos e pesquisas que o abordem. A Logoterapia surgiu com um caráter clínico, como uma abordagem psicoterapêutica, e, embora Frankl tenha elaborado um pensamento a respeito da educação, pouco encontrei a respeito da interface entre Logoterapia e Educação Infantil. Isso

---

<sup>1</sup> O termo “pedagogia do sentido” foi proposto por Freitas (2018). A autora é fundadora e diretora do Colégio Viktor Frankl e presidente do Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl, em Ribeirão Preto/SP.

<sup>2</sup>Dissertação intitulada: “No descomeço era o Verbo: Um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na Educação Infantil”. Referência: Oliveira, G.M. (2015). No descomeço era o Verbo: Um convite a Manoel de Barros para a Roda de Conversa da Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Brasília: Programa de Pós Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. Recuperado de: <<[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18457/1/2015\\_GlendaMatiasdeOliveira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18457/1/2015_GlendaMatiasdeOliveira.pdf)>>.

A dissertação foi publicada também em formato de livro: Rosa, G.M.O. (2018). No descomeço era o verbo: Manoel de Barros e a roda de conversa na educação infantil. Curitiba: Appris.

demonstra que este trabalho parte de um tema inovador, pouco explorado - especialmente no momento histórico em que foi empreendida, permeada por um contexto pandêmico - e que buscará contribuir para uma educação de crianças baseada no sentido da vida.

Ao longo do meu percurso acadêmico deparei-me com os escritos de Hannah Arendt (2011) em relação à íntima ligação existente entre natalidade, educação e narrativa. As afirmativas da autora que serão narradas aqui, despertaram em mim ainda mais o desejo por essa temática de pesquisa no âmbito da educação infantil. Para a autora, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos nascem no mundo (p.223).” O educador seria, portanto, um contador de histórias, aquele que narra a herança deixada pelas gerações antepassadas. Portanto, o diálogo com o passado, a partir dessa visão, é essencial para que novos diálogos e novas práticas possam emergir no mundo. Disso depreendemos existir uma indissociável relação entre educação, infância e literatura (ou narrativa, como se queira dizer), o que abordaremos neste trabalho.

Durante minha prática profissional com crianças, pude perceber também, que a concepção de infância vigente permanece sinalizando a criança como um *ainda-não* (Andrade, 1998), como um ser inferior que precisa ser controlado, domado, ou superestimulado para se desenvolver.

Defendemos que é a partir do encontro e da genuína experiência que se dá a aprendizagem. A crise atual na arena educacional, o vazio existencial, o mecanicismo presente no ato educativo que acaba por cindir o conhecimento do próprio sujeito cognoscente, nos faz perceber a urgência de se pensar a educação de forma mais ampla e dotada de sentido, considerando o homem enquanto um ser bio-psíquico-espiritual <sup>3</sup>(Frankl, 2016).

---

<sup>3</sup> Tal definição é crucial para compreendermos o pensamento de Viktor Frankl, e será apresentada ao leitor ao longo dessa tese.

O tema desta tese de doutorado surgiu também da observação em minha prática clínica à época, de crianças com quadros de ansiedade e vazio existencial impressionantes. As crianças relatavam – em casos de crianças menores, os pais relatavam -, em sua maioria, que não desejavam ir à escola, e que não viam sentido no que aprendiam em sala de aula. Lidei também com casos de automutilação, de crianças que apresentavam problemas mandibulares (bruxismo) com reverberações de fatores ansiogênicos, dependentes de dispositivos eletrônicos, com lesões posturais devido à dependência, além de sintomas diversos que se manifestavam na dinâmica familiar como um todo. Percebia o quanto as crianças possuíam pouco contato com a natureza, realizando pouquíssimas atividades ao ar livre, e o quanto esse fato as privava de ter contato com a realidade da vida, a tudo o que escapa das telas de dispositivos eletrônicos, por exemplo. Essas crianças, ainda na infância, pareciam se questionar acerca do sentido da educação e do sentido da própria existência.

O fato de eu ter me tornado mãe – e mãe de três filhos -, ao longo do percurso do doutorado, tornou ainda mais forte o meu desejo de estudar e contribuir de alguma forma com a educação de crianças. Muito do presente texto foi escrito durante as madrugadas insones, amamentando meus pequenos, e ciente de que eu poderia nutrir também minha vida de mais potência, conhecimento e sentido.

Pois bem. O questionamento sobre o sentido da vida é essencialmente humano e, ao contrário do que muitos podem pensar, as crianças se questionam, à sua maneira, em relação a isso, também possuem essa busca. Ter uma vida significativa, seja em qualquer momento do desenvolvimento do sujeito, é algo extremamente importante. Sabemos que o pensamento da criança não é tal qual o de um adulto, já que está em sua condição infantil, aprendendo tudo pela primeira vez, e lançando sobre o mundo seu olhar inquieto, curioso e maravilhado.

De acordo com Martínez Sánchez (2009), há um crescente número de crianças em todo o mundo apresentando alguma doença mental, ou sofrendo de alguma dificuldade psicológica.

Diante dessa realidade, precisamos pensar em novas intervenções psicológicas e realizá-las cada vez mais cedo em consonância com as atuais dinâmicas sociais. Para Martínez Sanchez (2009), a Psicologia, e mais especificamente a Logoterapia, possui a tarefa de propor programas de prevenção e atenção à saúde mental na infância, “contribuindo com propostas (...) que respondam às necessidades sociais e educativas da infância” (p. 293, tradução nossa).

A atuação da Logoterapia no campo da Infância é algo novo. Martínez Sánchez (2009) acentua que, até mesmo no cenário clínico, o trabalho com crianças a partir da abordagem logoterapêutica está em construção. Para a autora, alguns psicólogos discordam que haja uma proposta concreta de psicoterapia infantil no âmbito da Logoterapia, já que, para eles “a criança não está capacitada para encontrar sentido em tão tenra idade, e a formação de sua personalidade impede esclarecimentos sobre sua liberdade e responsabilidade” (p.297). Martínez Sánchez (2009), porém, acredita, a partir de sua própria prática clínica, que o que ocorre é justamente o contrário, pois: “(...) é desde a infância que o homem orienta seu sentido e em companhia dos adultos facilita ou extravia a voz de sua consciência” (p.297).

Julgamos importante apontar uma distinção entre os termos “sentido da vida” e “sentido na vida”. Para Frankl (1978), a questão do sentido da vida é ampla, e só seremos capazes de respondê-la totalmente no fim de nossa existência. Porém, no contexto da infância, podemos falar a respeito do sentido na vida, mais concreto e palpável. De toda forma, quando falamos em sentido na vida, parece se instalar a estranheza de que essa possa ser uma questão também para crianças. Aliás, para muitos soa estranho admitir que as crianças sejam capazes de dizer o mundo – à sua maneira – que são sujeitos potentes, criativos, que pensam, que questionam mesmo sem se utilizar de palavras rebuscadas como as dos adultos. São sujeitos que exercitam esperança, e que se espelham nos adultos ensinando também muita coisa a eles, na maioria das vezes de maneira despercebida e espontânea. O fato é que a curiosidade das crianças as faz formularem perguntas, sendo assim, podemos afirmar que elas filosofam. Como pontua

L'Ecuyer (2015, p.30) “(...) as crianças filosofam, encantam-se diante de qualquer realidade, pelo mero fato de que “seja”, e se surpreendem diante de cada uma das modalidades de “ser” ou das leis naturais do nosso mundo”.

Sabemos que, conforme cita Lukas (1992b), é inicialmente na adolescência que a pessoa se questiona sobre o sentido da vida. Podemos inferir, assim, que é na infância que a criança vive o seu sentido de maneira mais plena. Frankl (2003a) compreendia que só questionamos o sentido da vida, diante da frustração da vontade de sentido. O homem, por exemplo, só se dá conta de sua própria respiração quando apresenta algum problema respiratório.

Defendemos neste trabalho, portanto, que as crianças dizem o mundo. A partir dessa premissa, percebemos a importância da narrativa para a própria constituição do ser enquanto pessoa. É a partir das narrativas que vamos de fato nos tornando quem somos, aguçando nosso senso de pertencimento, de pessoas inseridas em um determinado contexto histórico, social, político, econômico, familiar. A existência humana é uma grande narrativa, desde o seu nascimento enunciando um ser radicalmente novo (Arendt, 2008b) e original, permeado sempre pelo “velho” mundo que foi construído social e culturalmente, até o fim de sua existência.

Arendt (2008b, p. 30) sustenta que “retificada pelo poeta ou historiador, a narração da história obteve permanência e estabilidade”. A palavra “retificada” proposta pela autora nos permite pensar que após o término de um acontecimento, ele precisa ser narrado para que revele seu pleno sentido. Segundo Arendt (2008b, p.30), “(...) também nós (que não somos nem poetas e nem historiadores) temos a necessidade de rememorar os acontecimentos significativos de nossas vidas, relatando-os a nós mesmos e a outros”. Graças à memória percebemos nossa duração no tempo.

A maneira como escolhemos narrar a nossa existência, o eixo narrativo escolhido, será assim determinante na formação da nossa personalidade. Afinal, a vida humana é narrativa. Para alcançarmos a compreensão de que somos, de fato, seres livres e responsáveis - como afirmou Viktor Frankl – antes de tudo, será preciso se tornar pessoa, ou seja, narrar nossa existência utilizando a primeira pessoa: “eu”. Afinal, qual a diferença entre as pessoas que, em tempos de crise parecem crescer e amadurecer, aprimorando a força da sua personalidade, e outras, que, ao contrário, parecem definhando e sucumbir diante do caos, diante de seus medos e incapacidades?

No momento histórico em que vivemos, permeado pelo medo do adoecimento, do contágio, da perda da saúde física e psíquica, de nos percebermos de fato finitos – a nós e a quem amamos – parece propício pensarmos em como temos escolhido narrar o que nos acontece, quem de fato somos e quem são as pessoas na nossa existência. O medo parece evidenciar a hierarquia dos nossos amores. Existe um mistério que envolve a vida humana. Nossa existência não é linear, previsível ou controlável. Mistério justamente é a tentativa de se aproximar amorosamente das questões essenciais, tais como “de onde eu vim?”, “para onde eu vou?”. O fio existencial possui um caráter dramático, onde se enredam justamente eventos entre essas duas perguntas fundamentais. A vida humana carece de sentido. Precisamos do encontro, do olhar. Precisamos da presença. Precisamos narrar. Precisamos da literatura.

Comprendemos a literatura enquanto ato narrativo dotado de técnica e formas próprias, mas mais que isso, a literatura é uma forma de narrar, e, portanto, via potente de busca de sentido, de aguçamento da consciência e de resistência à instrumentalização da linguagem, ao mecanicismo das práticas e à superestimulação que acaba por matar a curiosidade infantil, essencial para a busca do conhecimento.

Convivendo com crianças, aprendi a não as subestimar, e a me admirar diante de uma realidade habitual. Platão afirmava que o espanto é o princípio da filosofia. “A curiosidade é o

desejo de conhecimento. Ver as coisas com outros olhos permite ficarmos cativados diante da sua existência, desejando conhecê-las pela primeira vez ou de novo” (L’Ecuyer, 2015, p.31). Com as crianças pequenas, aprendemos a nos espantar com o mundo e a encará-lo e enquanto novidade radicalmente nova (Arendt, 2008a).

No homem há um princípio espiritual que não pode ser ignorado. Mais adiante, nesta tese, apresentaremos a visão antropológica filosófica de Frankl para fundamentar essa afirmação. Se o homem não é apenas corpo e psiquismo, mas é também espírito, podemos dizer que nele há inclinações, desejos e enredos comuns na história da humanidade que sempre estiveram presentes. Dourado, Figueiredo, Damásio, Aquino & Silva (2010) sinalizam que “indagar pelo sentido da vida não significa dizer que o homem está doente, mas sim que expressa o que há de mais humano em si” (p.82).

A filosofia é a matéria que reflete sobre essas questões: de onde veio o homem? A que deve sua existência? Independente da cultura em que vivemos o ser humano sempre se questiona: de onde ele veio, para onde ele vai, de onde vêm os bebês, qual é o sentido da vida, quem e o que rege o cosmos no qual estamos inseridos, se há vida fora da terra, se o universo tem um começo e um fim, se há ressurreição, qual é o sentido do sofrimento humano? São questionamentos perenes e que por vezes são abafados ao serem feitos pelas crianças pequenas.

Abafamos o questionamento das crianças porque são questionamentos difíceis, por vezes espinhosos, mas que precisam ser respondidos. As expressões artísticas, filosóficas e literárias tentam há séculos responder às questões centrais da existência humana, tais como: o bem e o mau, a vida e a morte, o destino último do homem, o sentido de todas as coisas. O homem é um ser capaz de refletir sobre si mesmo, de perceber a moralidade das suas ações; é capaz de progredir culturalmente. Possui uma vida espiritual que transcende a matéria. É certo que será na adolescência e na vida adulta que essas questões irão emergir com maior

intensidade e presença. Porém, a infância é - não somente - o momento inicial da existência, e precisa também ser cuidada e acolhida com empenho.

Esta pesquisa de doutorado parte dessa reflexão utilizando como aporte teórico a Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Emil Frankl (1905-1997), neurologista e psiquiatra vienense, psicoterapeuta, e doutor em filosofia, sobrevivente a quatro campos de concentração, e o teórico que se dedicou intensamente ao estudo do sentido da vida.

O referido autor, em 1927, quando era ainda estudante de medicina, desenvolveu sua prática clínica dedicando-se a atender jovens com o objetivo de reduzir as altas taxas de suicídio entre a juventude de Viena. Obteve sucesso e observou a importância da busca pelo sentido da vida para a preservação da mesma. Não chegou a trabalhar com crianças, desenvolveu sua teoria no campo da psicoterapia clínica, porém a partir dos pressupostos da Logoterapia, podemos depreender uma prática também com crianças no contexto da educação infantil, a partir da antropologia filosófica norteadora.

Em certo sentido, apesar de ter surgido no contexto clínico, podemos afirmar também que a Logoterapia, denominada por Viktor Frankl (2004, p.92) de “a Terceira Escola Vienense de Psicoterapia” (sendo a Psicanálise de Freud a primeira, e a Psicologia Individual de Adler, a segunda), possuindo como foco central “analisar a motivação primordial do ser humano que, segundo ele, seria a busca por um sentido existencial” (Dourado et.al., 2010, p.13), pode ser considerada uma forma de “educação para a responsabilidade” (Frankl, 2005a, p.69) - entendendo a responsabilidade como capacidade de responder a algo, de realizar escolhas. Segundo Frankl (2002, p. 104), na “nossa época a educação tem que pôr o máximo empenho não só em proporcionar ciência, senão também em afinar a consciência”.

Frankl (2005a) afirma ainda que é tarefa primeira da educação “aperfeiçoar essa capacidade que permite ao homem descobrir sentidos únicos.” (p.67) A Logoterapia e Análise Existencial apresenta uma antropologia integral que fundamenta todos os aspectos da



existência humana, incluindo a educabilidade. No contexto *frankliano*, a manifestação plena da dimensão espiritual depende da educação. O autor vienense sustenta que o ser humano é “único e irrepetível” (Frankl, 2016, p.225). A partir dessa premissa, podemos pensar que compete à tarefa educativa o papel de possibilitar a atualização das potencialidades presentes no humano, no sentido aristotélico do termo. Tal tarefa necessita ser orientada.

Para desenvolver e aprofundar tais ideias, contaremos com o capítulo 2, em que apresentaremos a revisão de literatura trazendo os aspectos fundamentais que pretendemos abordar. A fundamentação teórica é baseada na teoria da Logoterapia e Análise Existencial. Além dessa teoria, recorreremos a outras perspectivas epistemológicas que dialogam, contribuem e nos permitem avançar no estudo e na compreensão da educação infantil enquanto tarefa orientada para os valores, atitudes e para o sentido da vida, aguçando a consciência do educando enquanto ser integral, livre e responsável, capaz de transitar de forma consciente entre o ser e o dever-ser (Frankl, 2007).

Ademais, compreendemos que a Psicologia, por muitas vezes, coloca seu foco na doença dos indivíduos. No âmbito da Psicologia Escolar não é raro se deparar com práticas e com produções científicas destacando apenas os sintomas infantis, os déficits, os vários transtornos diagnosticados. Maria Helena Souza Patto (1997) realizou um trabalho importante de discussão a respeito de qual seria o papel do psicólogo escolar, que até então realizava avaliações individuais dos alunos, diagnosticava seus problemas de aprendizagem ou seus distúrbios comportamentais e buscava solução para as mais diversas queixas escolares. A autora criticou duramente essa psicologia escolar *psicopatologizante*, que desconsiderava aspectos fundamentais, tais como o contexto de escolarização em que estão inseridos as crianças e seus educadores, entendendo as relações ali estabelecidas como dinâmicas, complexas, com atravessamentos históricos, políticos, econômicos e sociais que não podem ser ignorados.

Ferrazza e Rocha (2011) pontuam que os rótulos psiquiátricos não se dirigem somente a adultos. Também a infância tem sido alvo de uma compreensão reducionista realizada pelo saber médico-psiquiátrico, que acaba por conferir diagnósticos sinalizando psicopatologias a serem tratadas com psicofármacos, deixando de lado, portanto, a causa, ou até mesmo uma visão mais ampla a respeito do fenômeno em questão, e principalmente dos sujeitos envolvidos. Os autores sinalizam que há uma supervalorização da concepção *biologicista* no que concerne ao sofrimento psíquico, além de interesses econômicos farmacêuticos em jogo. Os aspectos afetivos, sociais, históricos e culturais são, em grande parte dos casos, desconsiderados pelo médico – que deveria até mesmo convocar uma ampla rede de apoio multiprofissional - em sua análise.

Toda essa problemática adentrou o campo da educação. As crianças ainda são compreendidas no contexto educativo - e não somente nele – como adultos em miniatura, como um *ainda-não* (Andrade, 1998). Sarmiento (2008) explicitou a tese de que as crianças foram vistas durante séculos como seres humanos inferiores, humanos em miniatura, incompletos, incapazes e imperfeitos. As crianças eram vistas, portanto, como “seres sociais em trânsito para a vida adulta” (p.19). Resgatar e refletir criticamente sobre tal imagem de infância sustentada por tanto tempo nos ajuda a compreender que as crianças eram *invisibilizadas*, desconsideradas e deslegitimadas de seus direitos sociais plenos.

A infância tem sido fonte de estudo em diversas áreas do conhecimento, tais como história, sociologia, psicologia, educação, filosofia. Tais áreas científicas tentam unir ou confrontar seus achados a fim de encontrarem pistas sobre a infância. As crianças são curiosas, promovem nascimentos com suas perguntas. Elas colocam em dúvida o mundo, o que já está posto. Possuem um olhar desacostumado, desnaturalizado, e inauguram realidades com suas interrogações. Defendemos neste trabalho que a educação de crianças ofereça espaço seguro e fecundo para perguntas, lugar de se ampliar o mundo colocando em xeque as certezas

estabelecidas. Lugar de autonomia, de se pensar de maneira livre, destemida e coletiva. Porém, muito mais do que perguntam as crianças sobre o sentido da vida, é a vida que pergunta (Frankl, 2004).

O capítulo 3 deste projeto explicita os objetivos que norteiam a pesquisa. Como mencionado anteriormente, o objetivo central dessa pesquisa é o de compreender, à luz da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl, a experiência literária vivenciada entre pais e filhos de 3 a 5 anos no contexto pandêmico do coronavírus. Os objetivos específicos são: 1. Investigar as contribuições da Logoterapia e Análise Existencial para a educação de crianças; 2. Analisar as vivências literárias, no contexto familiar, para o desenvolvimento e a educação de crianças de 3 a 5 anos durante a pandemia da COVID-19; 3. Possibilitar um espaço/tempo de diálogo existencial com os pais por meio de uma roda de conversa virtual a respeito das vivências literárias com seus filhos no contexto pandêmico em questão.

O capítulo 4 apresenta a metodologia desta pesquisa, que se configura enquanto pesquisa de campo, qualitativa e empírica, de inspiração fenomenológico-existencial, ancorada nos pressupostos teóricos da Logoterapia e Análise Existencial proposta por Viktor Frankl. Tal metodologia vai à contramão do que propõe a ciência positivista, compreendendo o pesquisador enquanto sujeito ativo no processo de pesquisa (Wanderer, 2012). Adotamos, para condução e análise desse trabalho, o Método Fenomenológico de Investigação em Psicologia, proposto por Giorgi e Sousa (2010) para alcançarmos os objetivos propostos.

Fomos surpreendidas com a realidade da pandemia do coronavírus, que exigiu a permanência de todos em casa. Inicialmente, devido às escolas estarem fechadas sem data para retorno, e à nova configuração a que toda a população foi submetida, tivemos que alterar nosso projeto de pesquisa que, inicialmente seria empreendido no cenário escolar. Mudamos o foco da pesquisa ao notar, portanto, que estávamos diante de um cenário, no que concerne à educação de crianças, único e jamais imaginado. Optamos por modificar nosso interesse de

pesquisa e explorarmos justamente a questão da experiência literária vivenciada entre pais e filhos durante a permanência de ambos em casa praticamente em tempo integral.

Sendo assim, realizamos uma seleção de 4 casais de pais por meio do convite junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em grupos virtuais de pais nas redes sociais (*whatsapp, facebook*). Fizemos entrevista semiestruturada com cada um dos 4 casais, pais de crianças pequenas (na faixa etária de 3 a 5 anos), e oportunizamos uma roda de conversa com o grupo pelo aplicativo *Zoom*, a fim de investigarmos e posteriormente analisarmos, os conceitos que permeiam a educação de crianças, além de temas caros à essa pesquisa tais como: infância, educação e a importância da literatura nesse processo, à luz da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl.

Após a entrevista com cada casal de pais e o momento de roda de conversa com todos os pais participantes, propusemos que eles, se assim desejassem, escrevessem uma carta, ou fizessem alguma outra produção livre, endereçada aos seus filhos, que tratasse um pouco do que emergiu em cada um deles a partir do momento de experiência e encontro que tivemos.

Para a elaboração desta pesquisa de doutorado, inicialmente foi feito um estudo das obras de Viktor Frankl e de outros teóricos logoterapeutas, bem como de autores que trabalham com a temática de Logoterapia e Educação, com o intuito de oportunizar um espaço/tempo disponível à experiência e à reflexão de uma educação dotada de sentido e aberta à infância. Como o estudo enfatiza a literatura como valor criativo que aponta para o sentido a ser buscado, foi feito também uma pesquisa sobre a relação entre Literatura e Infância, Literatura e Educação Infantil e Literatura e Logoterapia, além da leitura de textos literários de variados gêneros a fim de selecionarmos um com o qual pudéssemos trabalhar com os pais participantes da pesquisa.

Ao longo do processo investigativo, pesquisamos livros e artigos de periódicos nacionais e internacionais que tratam das articulações aqui investigadas, consultados a partir

das palavras-chave: logoterapia; sentido da vida; infância; educação; logoeducação; valores criativos; artes literárias; literatura.

Por se tratar de uma pesquisa de campo, foram assegurados todos os princípios éticos que regem os procedimentos da mesma. Afirmamos, ademais, o compromisso da pesquisadora em manifestar um olhar investigativo e interlocutor, apostando em uma construção do conhecimento dialógica e relacional, fruto das interações com os participantes da pesquisa.

Como ressaltamos anteriormente, a aproximação entre literatura, logoterapia, infância e educação não é costumeira em pesquisas na área da psicologia. Daí a importância da pesquisa sobre essa temática, já que é um tema relevante, por possibilitar uma abordagem integral em prol do desenvolvimento infantil, podendo contribuir com melhorias no cenário educativo. Além disso, devido às circunstâncias históricas em que ocorreu a pesquisa, acreditamos que poderíamos obter relatos e vivências únicas no que concerne à educação de crianças e às vivências literárias entre pais e filhos. Reumanizar a educação, destacando a compreensão de mundo, de homem e de educação que a Logoterapia oferece, além de ressaltar a responsabilidade e as relações estabelecidas em cada família neste cenário, talvez possa trazer à tona práticas mais disponíveis à experiência de uma educação dotada de sentido, e aberta à infância. Em consonância com Xausa (1988) defendemos a reumanização da educação, enfatizando que:

A psicologia da educação, certamente é um campo muito rico para o estudo das implicações educacionais da logoterapia, especificamente no que diz respeito à abordagem humanística, à questão da liberdade e da responsabilidade e à relação do sentido da vida, os valores com os ideais de educação (p.225).

Esperamos que o ato educativo, bem como as relações familiares estabelecidas especificamente no cenário da pandemia do coronavírus, se configurem, de fato, em um lugar de infância. Neste lugar de infância urge que caibam também questões existenciais que

possibilitem a busca de sentido, que é certamente “um direito humano a uma vida tão cheia de sentido quanto possível” (Frankl, 2011a, p.207), lembrando a psicologia escolar de que ela pode e deve atuar também com foco na saúde, nas potencialidades, na educação para a responsabilidade, e na prevenção no cenário educativo, seja ele na escola, ou no ambiente familiar.

## Capítulo 2: Revisão de Literatura

É certo que toda forma de conceber a educação é sustentada por uma antropologia filosófica que estruturará o ato educativo. Por esse motivo, faz-se necessário compreendermos que há uma interconexão fundamental entre os conceitos de homem, de educação e a proposta pedagógica em si, visto que sempre teremos que responder a essas três perguntas em relação a um projeto científico: “para quem, para que e como fazê-lo” (García Pintos, 2014, p.10).

Ao nos questionarmos sobre a primeira pergunta “para quem?” se dirige esta pesquisa, precisamos deixar claro qual a concepção antropológica que sustentará nossa visão acerca da educação. A segunda pergunta “para que?” instaura o que García Pintos (2014) denominou de problema ético, afinal, precisamos nos questionar a respeito de “qual é o valor daquilo que chamamos de educação, para um educando que tem tais características como pessoa humana?” (p.10). A terceira e última questão “como?” nos ajuda a sinalizarmos de que maneira iremos realizar o que nos propusemos nessa pesquisa de forma concreta e aplicável.

A respeito das questões levantadas acima, buscaremos aprofundar a reflexão iniciando com a apresentação da visão antropológica de Viktor Frankl, bem como suas contribuições filosóficas e psicológicas pertinentes ao pensamento pedagógico (abordando aspectos centrais da Logoterapia e Análise Existencial). Antes, porém, de realizarmos tal conceituação, julgamos necessário apresentar o leitor a Viktor Frankl, trazendo alguns elementos de sua biografia.

### 2.1: Sobre o autor

Confesso ser árdua a tarefa de apresentar Viktor Emil Frankl (1905-1997). A magnitude de sua obra e sua personalidade admirável torna a descrição difícil de ser feita em sua justiça. Recorro, pois, aos seus escritos para que ele mesmo se apresente:

Nasci na Czerningasse 6 e, se me recordo bem, meu pai disse certa vez que o Dr. Alfred Adler, o fundador da Psicologia Individual, havia morado por um tempo na Czeningasse 7, quer dizer, bem à nossa frente. Ou seja, o lugar de nascimento da

Terceira Escola Vienese de Psicoterapia, a Logoterapia, não é muito distante do lugar de nascimento da segunda escola, a Psicologia Individual de Adler. (...) A Logoterapia surgiu na casa onde nasci (Frankl, 2010a p.25-26).

Em linhas gerais, poderia apresentar Viktor Frankl como um neurologista e psiquiatra vienense, psicoterapeuta e doutor em filosofia. Dedicou-se especialmente ao estudo do sentido da vida, foi conferencista e professor convidado em dezenas de universidades, incluindo a Unversidade de *Harvard*. Recebeu vinte e nove títulos de doctor *honoris causa* (incluindo um título emitido pela Universidade de Brasília)<sup>4</sup>; o prêmio *Medicus Magnus* e a *Estrela-de-Ouro Internacional*, por serviços prestados à humanidade, foi prisioneiro e sobreviveu à terrível experiência dos campos de concentração. Porém, gostaria de oferecer ao leitor *miudezas* de sua vida que colhi em minhas leituras e que muito me fascinaram.

Viktor Frankl narra que aos três anos de idade decidira ser médico. Aos quatro, perturbou-se com o fato de que um dia haveria de morrer. Diante disso, já se questionava a respeito do sentido da vida. Podemos pensar então que tal questionamento perpassa também a vivência infantil, como quer afirmar este trabalho.

Durante toda a minha vida, porém, nunca tive medo da morte. Ocupava-me muito mais com outra coisa: a questão de se a transitoriedade da vida lhe roubava o sentido. E a resposta à questão, a resposta que eu finalmente achei, foi a seguinte: em alguns aspectos, é a morte que faz que a vida tenha, enfim, um sentido. O principal, porém, é que a transitoriedade da existência não pode tirar o sentido da vida, porque nada está irrecuperavelmente perdido no passado, mas tudo está colocado a salvo por lá. Ou seja, o passado é capaz de resguardar e de preservar a transitoriedade. Independentemente

---

<sup>4</sup> Em uma palestra sobre Logoterapia na Universidade de Brasília em que estive presente, tive a oportunidade de ver o documento do título de *doctor honoris causa* atribuído a Frankl.



do que tenhamos feito e criado, do que tenhamos vivido e experimentado, nós o salvamos no passado, e nada nem ninguém é capaz de destruí-lo (Frankl, 2010a, p. 27).

Ele mesmo descreve um pouco do que vivenciou durante a Primeira Guerra Mundial. O autor narra que a Primeira Guerra o privou de dois grandes sonhos em sua infância: o de ser escoteiro e o de ter uma bicicleta. Contudo, conta que em tal época conseguiu realizar algo inimaginável: “entre centenas de garotos que povoavam os parquinhos da cidade, somente eu consegui dominar o fortão da turma numa luta, mantendo-o imobilizado com uma “gravata”” (Frankl, 2010a, p.27).

Frankl foi cercado por um ambiente familiar afetuoso e religioso, sendo de religião judaica. Ainda sobre sua infância, ele comenta:

Na infância, o sentimento de amparo que experimentava não vinha, evidentemente, de reflexões e estudos filosóficos, mas do ambiente no qual eu vivia. Eu devia ter uns cinco anos, - e considero essa lembrança infantil paradigmática – quando acordei numa manhã ensolarada na cidade de veraneio chamada Hain-feld. Com os olhos ainda fechados, fui tomado por uma inexplicável sensação de conforto e felicidade, sentindo-me seguro, cuidado e protegido. Ao abrir os olhos, deparei com meu pai curvado sobre mim, sorrindo (Frankl, 2010a, p.28).

Lendo a obra sobre suas memórias<sup>5</sup>, é possível notar que Frankl foi uma criança extremamente curiosa. Ele relata, certa vez, que encontrou uma educadora amiga de seus pais que mantinha contato com a família. Ela o chamava de “pensador” pelo fato do pequeno Frankl não parar de lhe fazer perguntas. Ele se definia como “um pensador persistente, que esmiúça tudo até o fim” (Frankl, 2010a, p.30).

---

<sup>5</sup>Obra é intitulada: “O que não está escrito em meus livros: memórias”. Está presente na lista de referências dessa tese.

O neurologista e psiquiatria vienense se considerava um perfeccionista, e mantinha sobre si um alto nível de exigência. “Tenho comigo um princípio: emprego nas coisas pequenas o mesmo cuidado que nas grandes, e encaro as grandes com a mesma tranquilidade que as pequenas” (Frankl, 201a0, p.33). Ele também se considerava um “avarento com o tempo” (p.34), já que buscava sempre, à medida do possível, se dedicar às coisas essenciais, especialmente após ter passado pela terrível experiência do campo de concentração.

Aos 13 anos, durante a aula de ciências, seu professor de História Natural, imbuído de uma visão niilista (visão cética em relação às representações da realidade, que acaba por abolir valores e convicções), disse que a vida nada mais era do que um processo de oxidação e combustão. Frankl questionou seu mestre com a pergunta: “Que sentido então tem a vida?” (Frankl, 2004, p.31). Não obteve resposta. O autor gostava muito de uma frase de Nietzsche que dizia: “Quem tem por que viver pode suportar quase qualquer como” (Frankl, 2004, p.101).

O jovem de Viena afirmava a importância do humor para a vida humana. Ele salientava que “jogos de palavras podem também dar origem a neologismos, ou seja, a criação de novas palavras”, e salientava que colocar um pouco de leveza tornava a existência mais plena de sentido. Ele narra que até mesmo no campo de concentração, os prisioneiros criavam jogos e novas palavras engraçadas a fim de lidar com aquela experiência de sofrimento.

Frankl gostava de praticar alpinismo, e cultivou essa paixão até os seus 80 anos de idade. Ele dizia que havia três coisas mais emocionantes na vida: “a roleta de um cassino, uma neurocirurgia e ser o primeiro a escalar algo” (Frankl, 2010a, p.46). As primeiras duas vias de escalada nos Alpes se chamam “vias de Frankl”, em sua homenagem. Não por coincidência costumava definir sua teoria como “psicologia das alturas”, em contraposição à “psicologia das profundezas” proposta por Freud. O autor dizia sobre si: “amigos meus acreditam que minha paixão pelo alpinismo esteja relacionada ao meu interesse por uma “psicologia mais elevada”, como eu a postulei pela primeira vez num trabalho de 1938” (Frankl, 2010a, p.47).

Em suas memórias, Frankl (2010a) conta que em sua juventude se interessava bastante pela psicanálise. Logo, começou a corresponder-se com Sigmund Freud (1856-1939) por cartas. Tais cartas continham materiais que diziam respeito à sua leitura interdisciplinar. Freud respondeu a todas elas. Frankl (2010a) lamentava o fato de a Gestapo ter confiscado todas as correspondências que recebera do pai da psicanálise. Freud, inclusive, indicou um texto escrito por Frankl à *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse I (Revista Internacional de Psicanálise)*, e alguns anos após esse fato, o artigo foi publicado. Foi a primeira contribuição de um não-psicanalista à revista em questão.

Frankl não apenas se correspondeu com Freud, como também o encontrou por acaso, pelas ruas de Viena. À época, estava na Faculdade de Medicina. Ele narra o encontro: “Ao me apresentar, ele (Freud) me perguntou imediatamente: - Viktor Frankl. Viena, 2º distrito, Czerningasse 6, apartamento 25. Certo? – Certo – confirmei. Parece que a correspondência que mantivemos durante anos fez que ele decorasse meu endereço” (Frankl, 2010a, p.55).

Não podemos deixar de destacar aqui com estas afirmações o quanto um mestre pode impactar na vida de seu educando. Frankl foi impactado por Freud e, apesar de posteriormente reconhecer discordâncias importantes em relação à psicanálise, sempre afirmou nutrir profundo respeito pela figura de Freud, que era para ele a figura de um grande mestre e incentivador de seu trabalho intelectual. Posteriormente, se tornou aluno de Alfred Adler, pai da Psicologia Individual, e sofreu bastante influência deste campo psicológico. Porém, com o passar do tempo, também percebeu divergir em alguns aspectos da teoria *adleriana*, discordando, por exemplo, do que denominava “psicologismo”<sup>6</sup> (Pereira, 2013, p.15), o que fez com que fosse convidado a se retirar de maneira nada cordial da Associação de Psicologia Individual.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup>Sobre o psicologismo, abordaremos ao decorrer desse trabalho.

<sup>7</sup> Frankl (2011a) jamais negou a influência da psicanálise e da psicologia individual em seu pensamento e em sua própria formação. Ele reconhecia ter uma dívida para com Freud e para com Adler, e ilustra tal dívida com a “analogia do anão, que, de pé, sobre os ombros do gigante, consegue ver um pouco

Após tal rompimento, Frankl se dedicou à organização de centros de aconselhamento para jovens vienenses, e de outras cidades, e tal serviço era oferecido gratuitamente. Psicólogos renomados, tais como Charlotte Bühler, Oswald Schwarz e Rudolf Allers se juntaram à Frankl para atender a juventude de Viena, e posteriormente jovens de outras cidades e países vizinhos. Salientamos neste trabalho que pretende unir os princípios da Logoterapia aos princípios educativos que, desde o princípio da terceira escola vienesa de psicoterapia, existia nela o que Daniele Bruzzone (2008) chamou de “vocação educativa”. O atendimento que Frankl ofertou aos jovens possuiu um caráter preventivo e “psicopedagógico”, tal como aponta Miguez (2019, p.20). Segundo Miguez (2019, p.19):

No convulsionado cenário do entre guerras, antes de ser levado para os campos de concentra o nazistas, Frankl escreve uma série de artigos<sup>8</sup> sobre as incertezas, dificuldades e tragédias juvenis, em diversos periódicos, sobretudo na revista *Der Mensch im Alltag*, da qual foi diretor em 1927.

Percebemos em Frankl forte influência do pensamento de Karl Theodor Jaspers (1883-1969), pensador alemão que contribui para a reflexão a respeito da filosofia existencialista e da psicopatologia (Perdigão, 2001). Jaspers foi influenciado pelas ideias de Kierkegaard (1813-1855), Nietzsche (1844-1900) e Max Weber (1864-1920). Xausa (1988) aponta que alguns conceitos da filosofia de Jaspers foram inseridos por Frankl   Logoterapia, e os dois chegaram a se conhecer pessoalmente para trocarem ideias. Segundo o relato de Frankl (2010a), Jaspers confidenciou ter lido todos os livros de Frankl, e considerava “*Em busca de sentido: Um*

---

mais longe do que o próprio gigante” (p.19). Frankl (2011a) acrescenta ainda que: “(...) a psicanálise   – e permanecerá sendo – o fundamento indispensável de toda terapia, também das escolas que ainda virão e, como tal, deverá aceitar, contudo, a sina de constituir um fundamento, isto é, a de tornar-se invisível na medida em que a constru o acima dela avança.” (p.19).

<sup>8</sup> Tais artigos foram publicados no livro *Le radici dela logoterapia. Scritti giovanili 1923-1942*, de autoria de Eugenio Fizzotti. Editrice LAS, Roma, 2000. O material aborda acerca dos centros de assessoramento a jovens em situa es vulneráveis, além de apresentar o pensamento do autor ancorado em bases filosóficas sólidas e consistentes, demonstrando uma metodologia terapêutica rica e com descri o de casos.

*psicólogo no campo de concentração* “uma das grandes obras primas da humanidade” (Frankl, 2000, p.114). É fato, portanto, que Frankl se inspirou em vários filósofos existencialistas, e a influência *kierkegaardiana* em seu pensamento – direta ou indiretamente - fez-se presente até mesmo em sua escolha profissional, conforme ele mesmo relatou:

Durante algum tempo, pensei em me dedicar à dermatologia ou à obstetrícia. Até que certo dia, outro aluno de medicina, W. Oesterreicher, que mais tarde se fixou em Amsterdã, me perguntou se eu já ouvira falar de Søren Kierkegaard. Afinal, para esse meu flerte com matérias não psiquiátricas havia uma frase de Kierkegaard: o desespero de não querermos ser nós mesmos. Na sua opinião, eu tinha muito talento para a psiquiatria e deveria aceitar esse talento. É difícil acreditar que uma observação tão simples pode às vezes operar uma transformação significativa em nossas vidas. De todo modo, a partir daí eu estava firmemente decidido a não mais fugir da “autorrealização psiquiátrica” (Frankl, 2010a, p.57).

Enquanto era ainda estudante de medicina, Frankl se dedicava à leitura da filosofia grega, particularmente Platão e Aristóteles, do iluminismo alemão de Wolf, Baumbarten, Kant e de pensadores pós-hegelianos como Kierkegaard, Schopenhauer, Gabriel Marcel e Buber (Pereira, 2013, p.16). Porém, é em Max Scheler (1874-1928) que ele de fato encontra sua maior influência em relação aos “contornos que a logoterapia viria a ter em seu desenvolvimento posterior. Frankl chega a afirmar que foi Scheler quem o despertou do sono psicologista”. (Pereira, 2013, p.16). Além das influências acadêmicas, Frankl foi influenciado também pela poética do romantismo de Goethe, Hölderlin, Rilke e pelos grandes romancistas russos Tolstói e Dostoiévski. Bruzzone (2011) elucida que todas essas influências “contribuíram para a geração dessa síntese incomum entre o rigor lógico e a paixão existencial que caracteriza a logoterapia” (p.41).

Em 1926, aos 21 anos de idade, proferiu uma palestra em Viena, e falou pela primeira vez publicamente a respeito da Logoterapia no ambiente acadêmico. Apenas em 1933 empregou o termo Análise Existencial<sup>9</sup>. Nessa época Frankl havia sistematizado parte de sua teoria. Em 1929, ainda estudante de medicina, o autor já conceituava os três grupos de valores como possibilidades de encontro de sentido para a vida: os atitudinais, os vivenciais e os criativos. Sobre os valores abordaremos com detalhes mais à frente na nossa fundamentação teórica.

Frankl estagiou na psiquiatria, sob a supervisão de Otto Pözl (1877-1962), que lhe conferiu liberdade para desenvolver novas formas de abordagens psicoterapêuticas com os pacientes da Clínica Universitária de Viena. Em 1933, já médico psiquiatra, ingressa no Hospital *Steinhof*, onde coordenou a ala do pavilhão 3, conhecido como o corredor das suicidas. Frankl esteve a frente desta ala por quatro anos, e desenvolveu ampla visão diagnóstica sobre o tema por meio de uma casuística pessoal que chegou a 12.000 pacientes.

Como já foi dito, Wolfgang Soucek denominou a Logoterapia de “*Terceira Escola Vienense de Psicoterapia*” (Frankl, 2010a, p.76), sendo a Psicanálise de Freud a primeira, e a Psicologia Individual de Adler, a segunda. Viena era considerada a “meca” da psicoterapia. Gordon Allport, psicólogo americano, denominava a Logoterapia de “o mais significativo movimento psicológico de nossos dias” (Frankl, 2010a, p.77), para Juan Battista Turrello, a Logoterapia se tratava do “último verdadeiro sistema na história da psicoterapia” (Frankl,

---

<sup>9</sup> “A logoterapia e a análise existencial são as duas faces de uma mesma teoria. A saber, a logoterapia é um método de tratamento psicoterapêutico, enquanto que a análise existencial representa uma orientação antropológica de investigação” (Frankl, 1994b, p.61-62). Frankl (2011) explicita que na década de 30 empregou o termo *Existenzanalyse* como auxiliar ao vocábulo Logoterapia, criado na década de 20. Porém, com o tempo, os autores norte-americanos começaram a realizar publicações sobre a logoterapia e introduziram o termo *existencial analysis* (análise existencial) como sendo a tradução para *Existenzanalyse*. Segundo Frankl (2011), “desde então, a expressão “análise existencial” tem se tornado bastante ambígua. Logo, para evitar o fomento de mais confusão conceitual, nesse estado de coisas, decidi abster-me, cada vez mais, de usar o termo “análise existencial” nas minhas publicações em língua inglesa. Frequentemente eu me refiro a “logoterapia” até mesmo num contexto em que nenhuma terapia – no sentido estrito da palavra - está envolvida” (p.14).

2010a, p.77). Frankl (2010a) narra, inclusive, que Torello afirmou que ele (Frankl) “entraria para a história da psiquiatria como quem teve uma aproximação terapêutica à doença do século, o *sentimento de falta de sentido*” (Frankl, 2010a, p.78).

Frankl foi, portanto, como dito anteriormente, o fundador de uma teoria que reverberou em vários campos do conhecimento humano: a Logoterapia e Análise Existencial. O autor afirma que a Logoterapia luta contra a patologização (Frankl, 1988). É a partir desse olhar que desenvolveremos este trabalho. Uma análise etimológica da palavra Logoterapia, nos permite iniciar nosso entendimento a seu respeito. *Logos (grego) = sentido, Therapeia (grego) = o ato de curar, o ato de restabelecer*. Logoterapia, portanto, é “terapia através do sentido”, ou como podemos também afirmar, é a cura através do sentido (Frankl, 2005a, p.13).

Aquino (2013) salienta que a visão de homem e mundo de Frankl acabou por transitar entre os terrenos da filosofia, teologia, psicologia, sociologia e da educação. Quando os nazistas tomaram o poder na Áustria, Frankl corria risco iminente, e mesmo assim, sabotou as ordens de praticar eutanásia de doentes mentais que permaneciam sob seus cuidados. No ano de 1937, iniciou atendimento em clínica particular, porém, não pôde exercer tal atividade por muito tempo, já que Hitler avançava sobre a Áustria nos idos de 1938.

À época, o pai da Logoterapia esperava há anos por um visto que o permitisse viajar aos Estados Unidos. Um pouco antes dos Estados Unidos entrarem na Segunda Guerra, Frankl foi convocado pelo consulado para retirar o visto. Porém, se viu diante de um dilema: ir embora e deixar seus pais sozinhos, ou permanecer em Viena com eles, correndo risco de ser preso pelos nazistas. Sobre isso ele narra:

Sem ter certeza do que fazer, saí de casa para caminhar um pouco, e pensei: “essa não é uma situação típica que pede por um sinal dos céus?”. Quando voltei, meu olhar se fixou num pequeno pedaço de mármore sobre uma mesa. – O que é isso? – perguntei ao meu pai. – Isso? Ah, eu encontrei hoje sobre um monte de destroços, lá onde ficava

a sinagoga que foi queimada. Esse pedaço de mármore é parte das tábuas dos mandamentos. Se você se interessar, posso dizer-lhe de *qual* dos dez mandamentos pertencia essa letra hebraica aí cinzelada. Pois só há *um* mandamento com essa inicial. – Qual é? – insisti com meu pai. – Honra teu pai e tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra... – foi o que ele me respondeu. Então eu fiquei “na terra”, junto aos meus pais, e deixei o visto caducar. Essa é a história do pequeno pedaço de mármore (Frankl, 2010a, p.99).

Frankl negou, portanto, o visto para os Estados Unidos – o visto era individual -, e em 1942 a GESTAPO apreendeu toda sua família, distribuindo-os para os campos de concentração nazistas. Viktor Frankl, portanto, passou pela experiência da barbárie, ao sobreviver a quatro campos de concentração nazistas – dentre eles, o de *Auschwitz Dachau* -, e perder durante esse terrível acontecimento pessoas que ele amava: pais, irmão, esposa e filho ainda no ventre materno. O autor descreveu o que chamou de seu *experimentum crucis* na obra “Em busca de Sentido” (Frankl,2004), “*best-seller* avaliado como uma das dez obras mais influentes nos Estados Unidos<sup>10</sup> por uma pesquisa da Biblioteca do Congresso Americano, conforme publicação do jornal The New York Times (edição de 20/11/1991)” (Pereira, 2013, p.17). Após vivenciar extremo sofrimento e privação, teve sua hipótese confirmada: a de que a base da manutenção da saúde mental é o sentido da vida e após esta experiência fortaleceu, em sua própria existência (Rodrigues, 1991; Frankl, 2004).

---

<sup>10</sup> Em suas palestras nos Estados Unidos, Frankl sugeriu a construção de uma “Estátua da Responsabilidade” na costa oeste do país, para complementar a Estátua da Liberdade, já que liberdade e responsabilidade seconstituem em conceitos pilares da Logoterapia. Após a sua morte, foi criada a “*Statue of Responsibility Foundation*”, uma fundação sem fins lucrativos que vem se esforçando para erguer o monumento, cujo descerramento foi, primeiramente, previsto para julho de 2010” (Pereira, 2013, p.17).

OBS: Em 15 de abril de 2015 foi inaugurada a Estátua da Responsabilidade na *Utah Valley University*. Para saber mais: <https://ablae.org.br/blog/projeto-apoiado-pela-familia-de-frankl-inaugura-a-primeira-estatu-da-responsabilidade>



Aqui, podemos ressaltar que a educação – alvo de nossa investigação nesse trabalho - busca, de fato, humanizar o homem. Desta forma, o ato educativo deve estar dirigido para a ampliação da dimensão noológica a fim de tornar o homem mais humano e, portanto, mais saudável. Assim, quanto mais o ser humano amplia sua dimensão noológica, mais humano será. Para Frankl (1978) essa dimensão é facultativa. Se o homem deixa de exercê-la, caminhará, portanto, para sua própria desumanização.

Em 1945, Frankl é libertado e descobre sua viuvez e a morte de seu irmão, da sua mãe e da sua esposa Tilly, que estava grávida.<sup>11</sup> Assume a direção do setor neurológico da Policlínica de Viena, onde trabalhou até 1949, e retoma sua produção intelectual. Escreveu mais de trinta livros já traduzidos para trinta e dois idiomas.<sup>12</sup> Tornou-se professor titular da Universidade de Viena (onde encerrou sua carreira docente em 1996), professor visitante de várias universidades americanas, entre elas Harvard, San Diego e Pittsburg.

Em 1979 foi indicado ao Nobel da Paz, o qual, na ocasião, foi entregue a Madre Teresa da Calcutá. Segundo Pereira (2013, p.18), “um fato curioso é que Madre Tereza escrevera ao comitê sueco renegando o prêmio em favor de Frankl, pedido que, obviamente, não foi acolhido (García Pintos, 2007, p.139).” Em 1995 recebeu da Áustria a Condecoração de Ouro e Estrela por todos os serviços prestados ao país.

---

<sup>11</sup> “Frankl e toda a sua família foram conduzidos inicialmente para Terezin, no outono de 1942, um gueto judeu. Seu pai faleceu em seus braços, nesse local, ocasião em que aprender a rezar o *Kaddish*. Quando foram conduzidos para Auschwitz, sua mãe foi diretamente para a câmara de gás, e sua esposa Tilly, que estava grávida de 4 meses foi conduzida para a ala feminina e obrigada a realizar um aborto, já que não poderia nascer mas nenhum filho de uma judia. Tilly faleceu em Bergen-Belsen, com apenas vinte e quatro anos. Seu irmão mais velho, Walter Augusto, ao tentar escapar para a Itália, foi capturado e levado para Auschwitz; e sua irmã, Stella Josephine, conseguiu refugiar-se na Austrália. Já Frankl, no seu *experimentum crucis*, passou por quatro campos durante três anos: Theresienstadt, Auschwitz e dois campos dependentes de Dachau: Kaufering III e Türkheim.” (Aquino, 2014, p.18-19).

<sup>12</sup> Realizamos uma consulta no site: [viktorfrankl.org](http://viktorfrankl.org) e vimos que, no ano de 2022, o Instituto de Viena Viktor Frankl contabilizou quarenta livros de autoria de Frankl traduzidos para outras 50 línguas diferentes.

A Logoterapia<sup>13</sup> foi bem acolhida pelo humanismo de Carl Rogers (1902-1987), que chegou a classificá-la como “uma das mais importantes contribuições ao pensamento psicológico dos últimos cinquenta anos” (Frankl, 1988). Frankl faleceu em 1997, após testemunhar o reconhecimento da Logoterapia em diversos círculos acadêmicos mundiais como “um pensamento original e digno de aprofundamento” (Pereira, 2013, p.18).

Para a Logoterapia o ser humano é uma unidade biopsicossocial e espiritual, dotado de liberdade e responsabilidade. Sobre tais conceitos, reservaremos um espaço maior para apresentá-los e desenvolvê-los nesse trabalho. Podemos salientar desde já que um dos objetivos da abordagem *frankliana* é ajudar a pessoa a identificar seus valores e a responsabilizar-se perante eles nas mais variadas circunstâncias.

## **2.2: O homem como pessoa existencial: ser e sentido**

Este capítulo pretende reforçar a ideia de que a antropologia proposta por Viktor Frankl é o eixo central do sistema teórico da Logoterapia e Análise Existencial, e, portanto, essencial para abordar a temática da educação, já que entendemos que o trabalho educativo é orientado sempre de acordo com a concepção de humano assumida.

No decorrer de toda sua obra, Frankl assume o que podemos denominar de uma “antropologia”<sup>14</sup>. Porém, tal antropologia não aparece de forma sistematizada. Permanece dispersa em todos os seus escritos, conferindo o fio condutor de sua construção teórica,

---

<sup>13</sup> “Frankl parte da divisão entre a chamada “Psiquiatria Existencial”, de origem europeia (Boss, Binswanger, Laing, etc.), e a “Psicologia Humanista”, gestada nos Estados Unidos da América (May, Rogers, Allport etc.). Autores como a alemã Elisabeth Lukas, no contexto do movimento humanístico-existencial, consideram Frankl o “mais humanista dos existencialistas”.” (Frankl, 2011, p.11).

Frankl (2008, p.10) situa a logoterapia afirmando: “Em contraposição a quase todas as escolas existencialistas, a logoterapia não é – de modo algum – pessimista, mas, sim, realista, à medida que enfrenta a tríade trágica da existência humana: dor, morte e culpa. A logoterapia pode – com justiça – ser considerada otimista, por mostrar ao paciente como transformar o desespero num triunfo humano.

<sup>14</sup> “Segundo o filósofo argentino Mário Caponneto, trata-se de uma “antropologia médica”, inclusive é esse o título de um de seus livros sobre Viktor Frankl. Mas, sem dúvida, a antropologia frankliana ultrapassa as fronteiras da medicina e se insere no âmbito mais amplo de uma antropologia filosófica. Por isso tem sido uma referência fecunda para muitas áreas das ciências do homem, entre elas, a educação.” (Miguez, 2019, p.22).

enredando em uma trama todos os outros elementos de seu pensamento. O psiquiatra vienense deixou claro que “qualquer psicoterapia se desenrola num horizonte apriorístico”, e tem “como base uma concepção antropológica, por mais inconsciente que seja” (Frankl, 1978, p.72). Para o autor, “qualquer psicoterapia se baseia em premissas antropológicas ou, se não forem conscientes, em implicações antropológicas” (Frankl, 1995, pp.63-63). Assim, podemos apreender que “o mesmo ocorre com todo modelo educativo, seja esse horizonte mais ou menos explicitado” (Miguez, 2019, p.22).

Portanto, para desenvolver este trabalho sobre educação, deparamo-nos necessariamente com uma questão filosófica fundamental sobre a qual devemos abordar primeiramente: “afinal, o que é o ser humano?” Trata-se então de arrumar a mesa para depois nos ocuparmos do prato principal desta tese pois, “educar significa guiar outros seres humanos, de modo que eles se tornem aqueles que eles devem ser. Não se pode fazer isso, portanto, sem saber o que é o ser humano, a que ele se assemelha, para o que ele deve ser guiado e quais são os caminhos possíveis” (Neyret, 1994 citado por Rus, 2015, p.34).

A obra de Frankl denominada “Em busca de sentido”, segundo próprio autor determina, não é apenas um título de livro, e sim uma definição do homem enquanto “um ente empenhado na busca do sentido” (Frankl, 1978, p.11). Frankl (1978) afirma que “o homem, de fato, está sempre orientado para algo que o transcende, seja um sentido a realizar, seja uma pessoa a encontrar” (p.11), e corajosamente afirma que “a transcendência de si mesmo constitui, assim, a essência da existência humana”. (p.11).

A partir desse entendimento, é interessante notar a etimologia da palavra existência, proveniente do verbo existir. De acordo com Frankl (1994b, p.65), “ex-sistir quer dizer sair de si mesmo e pôr-se em frente a si mesmo, de maneira que o homem sai do nível corporal-psíquico e vai ao encontro de si mesmo passando pelo âmbito do espiritual”. De acordo com Miguez (2019, p. 22), “como um ser facultativo, o ser humano não está aberto à própria

transformação, como também pode “ser-de-outra-forma”, e esse “poder” está intrinsecamente ligado à possibilidade de responder livre e pessoalmente à própria vida.”

Na visão *frankliana*, é concebida uma *imago hominis* que considera que o homem não é um “ser de fato”, mas pode “chegar a ser sempre também de outra forma” (Frankl, 1994a, p.65). Portanto, para Frankl, “o ser humano nunca “é”. Pelo contrário, ele é aquele que sempre “chegará a ser”, jamais podendo dizer de si mesmo algo como “sou aquele que sou” – fórmula cabível a um ser absoluto, *actus purus*, congruência perfeita entre ser (essência) e ser-assim (existência) (Pereira, 2013, p.34-35).

O pai da Logoterapia afirma que a motivação primária do homem é a busca de sentido, e que o sentido da existência humana reside justamente na tarefa de diminuir a discrepância entre essência e existência. Portanto, “o imperativo “chega a ser o que és” vai além do “chega a ser o que podes e deves ser”; trata-se, na verdade, de um “chega a ser o que **só tu**<sup>15</sup>podes e deves ser” (Frankl, 1978, p.232). Sobre isso, o autor discorre:

Se, como tudo isso indica, o sentido da vida é que o homem realize a sua essência na existência, é evidente que o sentido da vida há de ser sempre concreto; vale em cada caso somente *ad personam* e *ad situationem* (já que a cada indivíduo e a cada situação pessoal corresponde a respectiva realização do sentido). A questão do sentido da vida pode apresentar-se, pois, exclusivamente, de uma forma concreta e ser respondida, unicamente, de uma forma ativa. Responder às perguntas da vida significa sempre se responsabilizar por elas – “efetuar” as respostas (Frankl, 1978, p.232).

Em toda a sua obra, Frankl tece consideráveis críticas às visões reducionistas de homem, compreendendo que tais visões seriam determinantes para se entender a questão do

---

<sup>15</sup> Grifo nosso.

vazio existencial, que para ele, centrava-se na origem do *niilismo contemporâneo*<sup>16</sup>. Miguez (2019, p.44) elucida sobre a obra de Frankl em um contexto geral, e observa que “a análise existencial entende por niilismo não propriamente uma *negação do ser*, mas sim sua *redução*”.

As imagens de homem oferecidas por visões reducionistas, considerando-o “nada mais que”, não correspondem à autenticidade do humanismo. “A imagem do homem se degenera em uma caricatura, o homem real em um homúnculo”<sup>17</sup> (Frankl, 1994a, p.202). De acordo com Miguez (2019), o reducionismo científico presente nas ciências humanas, inclusive no campo educativo, despreza a característica fundante do homem:

(...) sua autotranscendência, sua abertura ao mundo, mundo este repleto de outros seres com os quais encontrar e de sentido por realizar. Essa perspectiva opõe-se às teorias motivacionais baseadas na homeostase, que interpreta o homem como um sistema fechado, cujo dinamismo é restabelecer o equilíbrio das tensões intrapsíquicas. Ao homem lhe interessam mais seus estados psíquicos (o que é uma tendência neurótica) do que os objetos existentes no mundo. (Miguez, 2019, p.45).

---

<sup>16</sup>“(…) No meu entender, e contrariamente a uma ideia largamente difundida, o que caracteriza o niilismo não é a referência ao “nada”, e sim o uso da expressão “nada mais que”. Com efeito, por trás do conceito do “nada” utilizado pelos niilistas supostamente ateus (especialmente muitos existencialistas) esconde-se um valor altamente positivo. Heidegger, na realidade, não se limita a empregar o substantivo “o nada” e o advérbio “nada” recorre ainda a um verbo da mesma família, “nadificar”. Por trás do “nada” ele parece conceber o Ser, e só o chama de “nada” porque não se trata de um “ente” (*Siend*) entre outros entes, pelo contrário, trata-se do fundamento de todos os entes. Enquanto de um lado o suposto niilismo se revela como um positivismo, como a expressão agnóstica de um extremado positivismo, ou se se preferir, de um realismo radical (representando nisso uma determinada analogia com a “teologia negativa”), de outro lado o chamado positivismo demonstra ter afinidades com o niilismo, na medida em que para ele também o mundo nada mais é do que um complexo de sensações (Mach).” (Frankl, 1978, p.85). Ainda sobre o niilismo, Frankl (2011, p.32) tece considerações: “O niilismo de hoje não mais se desmascara a si mesmo ao falar sobre o “nada” (*nothingness*). Atualmente, ele se recobre sob a máscara do “nada mais que” (*nothing-but-ness*) ao abordar o ser humano. O reducionismo se tornou a máscara do niilismo”.

<sup>17</sup> O termo “homúnculo” vem da alquimia. Frankl traz esse conhecimento que se refere a um projeto de ser humano que os alquimistas pretendiam fazer dentro de um tubo de ensaio, constituindo um novo “ser humano” como uma espécie de clone. Frank é obcecado por essas figuras e mostra como essas tentativas formam caricaturas do ser humano e não o próprio homem.

Viktor Frankl tecia críticas ao cientificismo da época, especificamente das escolas de psicoterapia e psiquiatria do início do século passado<sup>18</sup>, que adviam do positivismo científico, sob uma visão cientificista. “Sua análise crítica ao cientificismo da época pretendia focar, sobretudo, a insuficiência das ciências humanas para abarcar o problema antropológico da unidade e da multiplicidade do homem” (Miguez, 2019, p.45).

Se para a Logoterapia, portanto, o homem é sempre direcionado para algo diferente de si mesmo, ou seja, é sempre uma experiência alteritária, podemos dizer que o homem, dentro dessa cosmovisão, é um ser aberto para o mundo<sup>19</sup>. Frankl (1995) afirma existir uma tensão entre sujeito e objeto, e para ele o homem necessita de tal tensão para se mover no mundo e desenvolver sua personalidade. Para ele, “se essa tensão deve ser preservada, deve-se evitar a identificação do sentido com o ser. Eu diria que é o propósito do sentido regular a marcha, o ritmo do ser” (p.51).

Frankl (1995), contudo, elucida que uma concepção errônea sobre o existencialismo e práticas do psicologismo analítico<sup>20</sup> acabam por obscurecer o entendimento dessa transsubjetividade do mundo. Em relação ao existencialismo, esclarece que há uma distorção do conceito proposto por Heidegger: ‘ser no mundo’. Tal conceito vem sendo compreendido

---

<sup>18</sup> “Frequentemente, as ciências humanas sequer chegam ao verdadeiramente humano. Elas não são humanistas, mas homunculistas. Elas tratam de um artefato, de um produto artificial. O que está em sua base não é um quadro de pessoas reais, não uma antropologia, mas uma monadologia, a saber o quadro do homem como sistema fechado. O homem aí é colocado como um ser que ou apenas reage a estímulos (modelo comportamental), ou ab-reage a instintos (modelo psicodinâmico). Então o homem aí está como um ser que há muito não se preocupa com uma coisa ou com um parceiro, mas coisas e parceiros há muito tempo não passam de meios para fins, têm valor como objetos de ab-reação e dessa forma são apenas liberadores de tensão. O que aí passa despercebido é a “auto-transcendência” da existência humana. O homem não é apenas um ser que reage e ab-reage, mas também que se autotranscende” (Frankl, 1981, p.29).

<sup>19</sup> Ao contrário do que entende o psicologismo que interpreta o homem como um sistema fechado, e “com isso, todo ato espiritual perde sua referência intencional a objetos transcendentais, a objetos que transcendem o nível do psíquico. Suprimidas as referências, fica somente, no lugar do espiritual, um estado psíquico. Onde antes havia intencionalidade espiritual, não resta senão facticidade psíquica” (Frankl, 1995, p.204). Sobre o conceito de “espiritual”, abordaremos com detalhes neste capítulo.

<sup>20</sup> Psicologismo significa “aquele processo pseudocientífico”, que parte da origem psíquica de um ato e “tenta concluir a validade ou a invalidade de seu conteúdo espiritual” (Frankl, 2003a, p.32). Quando abordarmos a ontologia dimensional proposta por Frankl, tal conceito ficará mais claro.

“como se o ‘mundo’, no qual o ser humano ‘é’ nada mais fosse do que uma mera expressão do seu si mesmo” (Frankl, 1988, p.2). O entendimento correto de tal pressuposto *heideggeriano*, para Frankl (1995) parte do princípio de que “ser humano significa estar profundamente enredado em uma situação e confrontado com um mundo cuja objetividade e cuja realidade não são prejudicadas por este ‘ser’ que é “no mundo”” (p.51).

Interpretar de maneira errônea o conceito heideggeriano de ‘ser no mundo’ pode levar à proposição de uma “epistemologia caleidoscópica” por parte de muitos existencialistas. Pereira (2013, p.46) esclarece que para tais existencialistas, “o homem nunca é um ser que, em seus esforços cognitivos, atinge um mundo real. O mundo do homem é sempre uma conformação projetada por si mesmo, a qual espelha a estrutura de seu ser”. Trazendo a metáfora do caleidoscópio, podemos pensar que o homem passa a enxergar apenas os fragmentos de vidro, conforme ele mesmo as dispõe. Ou seja, a realidade passa a ser “sempre um simples reflexo de sua condição subjetiva” (Frankl, 1988, p.50).

Se o homem é um “ser no mundo”, é importante ressaltar que o mundo contém valores e sentido; ambos mobilizam o homem a se humanizar cada vez mais. Desconsiderar tal fato, é reduzir o homem a um sujeito agente em um mundo sem objetos: “o *homo humanus*, agente no mundo, torna-se *homunculis*, seja como reagente a estímulos ou a ab-reagente às pulsões” (Frankl, 1981, p.36). Os instintos presentes no homem o empurram, mas o sentido e os valores o atraem (Pereira, 2013).

Portanto, de acordo com a cosmovisão logoterapêutica – que critica o psicologismo e o potencialismo – “se quero vir a ser o que posso, tenho de fazer o que devo. Se quero vir a ser eu mesmo, tenho de cumprir obrigações e exigências concretas e pessoais. Se o homem quer chegar a seu eu, a seu ‘si mesmo’, o caminho passa pelo mundo” (Frankl, 1995, p.105).

Neste trabalho, elegeremos alguns interlocutores cujas obras corroboram com a visão logoterapêutica. Vale ressaltar que a Logoterapia é considerada uma abordagem psicológica de

caráter fenomenológico existencial e humanista<sup>2122</sup>, também conhecida como “psicologia do sentido da vida” (Pereira, 2013, p.15). Diante disso, para enriquecer nosso trabalho, traremos à arena o que diz a fenomenóloga Edith Stein que se dedicou intensamente à compreensão do humano, entendendo que a justa compreensão de um fenômeno diz respeito “à captação da essência. É aí que se nutre a formação do conceito” (Stein, 1972, p.72).

Para Stein (2012, p.270), “o problema mais urgente para todo ser humano é saber o que nós somos, o que devemos ser e como podemos chegar lá (...)”. O humano é também compreendido enquanto um ser finito. Portanto, Stein (2012) afirma que é necessário reconhecer seu caráter finito, e compreender o fato de que “ser algo e não ser tudo” compreende a constituição humana. A finitude, portanto, constitui-se enquanto característica ontológica fundamental do homem. Sobre isso, Stein (2012), partindo de uma compreensão aristotélica – também assumida por Frankl - ressalta que, dessa maneira, o homem não tem a possibilidade de atualizar todas as suas potências de uma só vez. Trata-se de um processo. Demandará tempo, abertura e aperfeiçoamento – daí a necessidade da educação para conduzir o ser a atualizar, paulatinamente, suas potências. O ser humano, portanto, não é um ser ‘acabado’. Está sempre em processo. Stein (2012) corrobora com a visão *frankliana* ao afirmar que:

Considerar um indivíduo humano isolado, é considerá-lo de maneira parcial. Sua existência é uma existência no mundo, sua vida é uma vida em comunidade. (...) esta

---

<sup>21</sup> “En la lectura del pensamiento de los filósofos, ampliamente mencionados en las obras de Viktor Frankl, descubro que un movimiento, con una peculiar historia, convoco el surgir de la fenomenología. Dicho movimiento constituye, después del primer momento, sobre todo, en los países de lengua francesa, con un estilo distinto, se propuso la aplicación de la fenomenología a problemas existenciales concretos. Esta aplicación fue llamada “fenomenología existencial”, cuyos principales representantes son Merleau Ponty, Paul Ricouer, Viktor Emil Frankl; Jean Paul Sartre, Levitas y Gadamer” (Hernandez Silveira, 2011, p.13).

<sup>22</sup> “El método fenoménico assume el hecho de no quedarse en lo “obvio”, sino que intenta, por medio de la “epoché”, llegar a la intimidad de su estructura, hasta su esencia. Este procedimiento, desarrollado por Husserl, tiene orígenes en la misma filosofía griega, que fundamentó su episteme em um ir más allá de la doxa, laa opinión que se basa en el modo como espontaneamente se presentan las cosas al ser humano em su vida cotidiana” (Hernandez Silveira, 2011, p.14).



inserção num todo mais vasto faz parte integrante da estrutura do ser humano (p.229).

Frankl busca considerar a realidade existencial da pessoa, e para isso, propõe uma ontologia, considerando o homem como unidade de corpo, alma e espírito, dispostos no que ele denominou de dimensões. A ontologia dimensional de Frankl parte da antropologia proposta pelo filósofo Max Scheler (1874-1928) e da ontologia de Nicolai Hartmann (1882-1950)<sup>23</sup>, já que ambos levaram em consideração as diferenças contidas nas dimensões ontológicas de corpo, psiquismo e espírito. Entretanto, em suas proposições, Scheler apresentou a noção de camadas (*Schichten*), e Hartmann a noção de estratos (*Strufen*), e em ambas as teorias não se podia notar a questão da unicidade do homem, levando a crer que havia uma espécie de separação entre as regiões ontológicas, conforme elucida Herrera (2007). Sobre a ontologia de Hartmann, Frankl (1978, p.43) comenta:

Perante o modelo ontológico em camadas elaborado por Nicolai Hartmann – segundo o qual a camada mais alta do Ser sobreleva a mais baixa – nossa concepção ontológico-dimensional apresenta a vantagem de que, *apesar da especificidade* de cada fenômeno na dimensão que lhe é própria, é preservada a *continuidade* de um fenômeno para outro.

Frankl buscou sistematizar a proposição de uma ontologia dimensional levando em consideração “as diferenças ontológicas e à unidade antropológica existentes no ser humano, propondo um modelo dimensional que fosse além da teoria da construção de graus e da

---

<sup>23</sup> “A ontologia de Hartmann e a antropologia de Scheler constituíram tentativas de atribuir a cada ciência uma região de validade determinada. Hartmann distinguiu vários estratos, com o corporal e o mental, mais o espiritual como ápice. (...) Hartmann via a estratificação da existência humana como uma estrutura hierárquica. A antropologia de Scheler, ao contrário, usa a imagem de “camadas” (*Schichten*) em vez de “estratos” (*Strufen*), distinguindo, aí, as camadas biológica e psicológica da mais central e pessoal, que seria o eixo espiritual. Certamente, tanto Hartmann quanto Scheler fizeram jus às diferenças ontológicas entre corpo, mente e espírito, ao concebê-los diferencialmente em termos não meramente quantitativos, mas qualitativos. Contudo, nenhum dos dois pareceu levar suficientemente em conta o que se opõe às diferenças ontológicas, a saber, o que eu gostaria de chamar de unidade antropológica.” (Frankl, 2011, p.33).

organização de estratos. Propõe ele, para tanto, uma abordagem *more geométrico*<sup>24</sup> a que deu o nome de “ontologia dimensional” (Pereira, 2013, p.70).

Ao iniciarmos o estudo sobre a ontologia dimensional de Frankl (1978), percebemos que ele define a existência humana como *unitas multiplex* – terminologia proveniente da filosofia de Tomás de Aquino<sup>25</sup> – ou seja, na existência humana coexistem a unidade antropológica e as diferenças ontológicas presentes.

A ideia de dimensão desenvolvida por Frankl (1988) acompanha justamente a noção matemática do termo, entendendo que existem “diferenças qualitativas que não anulam a unidade de uma estrutura” (p.23). Há, portanto, uma organização dialética das três dimensões ontológicas estruturantes do homem: corpo, psiquismo e espírito. Portanto, o homem para a Logoterapia é um ser tridimensional, e a compreensão do que é o homem perpassa necessariamente pela compreensão da dinâmica dessas três dimensões ontológicas fundantes.

Na visão da Logoterapia, corpo, psiquismo e espírito não podem ser compreendidos separadamente, pois a “constituição de uma presume, logicamente, a da outra” (Pereira, 2013, p.71). Frankl se utiliza da metodologia chamada de “suprassunção” (*Aufhebung*) para tratar as três dimensões. Ou seja, ele deixa claro que não há uma categoria que seja superior à outra, no sentido de desmerecimento, hierarquia ou juízo de valor. Quando Frankl (2003a) versa a respeito de uma dimensão superior, ele está chamando atenção para o fato de “uma dimensão mais compreensiva, que inclui e abarca uma dimensão inferior. A dimensão inferior é, portanto, ‘elevada’ à dimensão superior, exatamente no sentido plúrimo que Hegel confere a este termo”

---

<sup>24</sup> “Certamente: não nos parece claro ainda se realmente se trata aqui apenas de um procedimento analógico, ou seja, de um procedimento em analogia com as matemáticas, ou se, pelo contrário, as dimensões matemáticas representam simples especificações de uma dimensionalidade pura e simples do mesmo ser, de maneira que, na realidade, não só podemos considerar mundo *ordine geometrico*, como, pelo contrário, as matemáticas devem poder ser concebidas *more ontologico*.” (Frankl, 1995, p.68).

<sup>25</sup> Frankl dizia que retirou esse termo de São Tomás de Aquino, porém não foi encontrado esse termo na filosofia tomista. O psiquiatra vienense deve ter se equivocado quanto a isso. Parece que o termo parece ter vindo de Rudolf Allers (1883-1963).

(p.46). Pereira (2015) pontua que, para Hegel, supressão, do verbo *aufheben* denota o ato de “negar, manter e elevar semanticamente” (p.4).

Dessa forma, “a categoria do corpo é supressumida (*aufgehoben*) na categoria de psiquismo, que, por sua vez, é supressumida na categoria de espírito” (Pereira, 2013, p71). As três dimensões estruturam a pessoa humana na visão da Logoterapia. Desconsiderar alguma delas, portanto, é adotar uma postura reducionista que acaba por despersonalizar o próprio homem. Frankl (1978) define o reducionismo como um *sub-humanismo*. Para apresentarmos tal crítica feita pelo autor, trataremos da disposição da ontologia dimensional.

### **2.3: Ontologia Dimensional**

Frankl (1978) sustenta a tese de que o homem é um “*novum* absoluto” (p.127), “essencialmente indivisível e não-adicionável” (p.127). A pessoa humana não é, portanto apenas “*novum* absoluto”, mas também é “*in-dividuum*” (p.128), ou seja, um ser que não se divide, “não-adicionável”, é um “*insummabile* absoluto” (p.128).

Por ser totalidade, não podemos afirmar que o homem é “composto” de corpo, alma e espírito. “Ele é *tudo isto, pelo contrário, unitariamente*” (Frankl, 1978, p.123). Discorreremos sobre as três dimensões ontológicas da pessoa humana: corpo, psiquismo e espírito e esclareceremos melhor os conceitos e aplicações propostos pelo autor.

O corpo é a categoria de entrada do ser humano, compreende os processos biofisiológicos, e é dotado de intencionalidade. Frankl (1978) faz uma diferenciação entre o físico e o somático, afirmando que “o físico abrange o material”, já o “somático ultrapassa o domínio do meramente material” (p.74). O autor vienense sinaliza que, por outro lado, podemos ainda pensar que o físico é mais do que o somático, já que *Pshysis* pode ser compreendida como natureza; e natureza diz respeito não apenas ao que é material, mas também ao somático (biológico, fisiológico) e ao psíquico.

Frankl oferece uma analogia interessante entre a pessoa e seu corpo, trazendo a figura do piano e do pianista. Para ele, a pessoa espiritual age, diante de seu próprio organismo, de forma semelhante ao pianista com relação ao piano: “Uma sonata não pode ser tocada sem piano nem sem pianista” (Frankl, 1978, p.117). O autor reconhece que a analogia é imperfeita, já que o pianista é visível no plano natural, enquanto o espírito, apesar de ser real, não o é. Pianista e piano estão no “mesmo podium” (p.117), entretanto, o espírito e o corpo se encontram em diferentes estratos. Apesar disso, Frankl (1978) afirma que a analogia é válida e prossegue dizendo que “o melhor pianista não poderá tocar bem num instrumento desafinado (imagem para a doença). Então chama-se o afinador (o médico), que afina o instrumento (tratamento). Quem ousa agora afirmar que a afinação do piano faz a arte do pianista? Sabemos: não se reparam os erros de um mau pianista.” Se aprofundarmos na analogia, perceberemos que Frankl (1978) comenta que o afinador de pianos pode notar “como o virtuoso consegue tocar melhor, talvez, num piano desafinado do que um mau executante num piano afinado” (p.117).

Portanto, para Frankl (1978), o corpo tem função de expressividade, função instrumental. A música não pode ser reduzida, por exemplo, às cordas do piano. O piano pode desafinar, mas o pianista permanece intacto. O piano pode estar quebrado, mas o pianista virtuoso conseguirá extrair dele uma bela música. Destacamos, em virtude do objetivo do nosso estudo, que a tarefa da educação é a de justamente tornar a pessoa mais virtuosa, auxiliá-la e dispor meios para que ela possa se tornar uma boa pianista.

O homem é capaz de dotar de intencionalidade o próprio corpo, já que “possui de entrada algo que não é simplesmente corporal: um significado com fins intersubjetivos” (Pereira, 2013, p.72). Porém, o homem não é apenas corpo, não pode haver identidade total apenas na dimensão corpórea. Para essa diferenciação, Pereira (2013, p.72) pontua que o homem é diferente de uma rocha, pois “uma rocha é seu corpo (*körper*) e nada mais”.

Notamos que, nesta dimensão corporal, o homem é condicionado, à medida que não escolhe nem mesmo sua própria existência; é fecundado por um pai e uma mãe, e a ele é dado um corpo que também não pôde escolher. Nem tampouco os pais podem escolher – não por via natural - como devem ser os filhos.

Para além do corpo existe outra dimensão: a psíquica. Nesta dimensão habitam os desejos, sensações, instintos, impulsos, hábitos sociais. É onde se faz presente uma consciência cognitiva, aos quais podem ser associados “talentos intelectuais e padrões comportamentais adquiridos” (Lukas, 1989a, p.28). Este é o domínio no qual a psicologia, ao longo da história, mais se dedicou. Tal domínio é responsável pela mediação dos dois outros: corpo e espírito.

Nesse sentido, Frankl rompe com o dualismo mente-corpo<sup>2627</sup> proposto, justamente por acreditar que o psiquismo por si só é incompatível com processos superiores do homem, tais como liberdade e responsabilidade<sup>28</sup> que vão muito além da facticidade psicológica. A dimensão psíquica, de fato, permanece na divisa entre a materialidade exterior (presença imediata ao mundo) e a interioridade absoluta (presença de si a si próprio), conforme pontua Pereira (2013, p.73). Sobre essa definição, Frankl (1995, p.70) exemplifica com uma proposição aristotélica:

A relação entre *morphe* e *hyle* é semelhante à relação entre o psíquico e o corporal, ou seja: a primeira dimensão pertence à imediatamente superior como última.

---

<sup>26</sup> “Nenhuma unidade psicossomática no homem, por mais íntima que seja, consegue construir sua totalidade; a essa última pertence essencialmente o noético, o espiritual, porque o homem representa um ser, certamente não só espiritual, mas sim em sua essência e porque a dimensão espiritual é constitutiva para ele, enquanto esta representa a dimensão, certamente não a única, mas sim a específica, de sua existência, quer se considere o espiritual no homem de maneira fenomenológica, como sua personalidade, quer de maneira antropológica, como sua existencialidade.” (Frankl, 1995, p.66).

<sup>27</sup> Viktor Frankl entende que a proposta de sua ontologia dimensional não soluciona a questão mente-corpo. Sobre essa questão, ele elucida: “Inevitavelmente, a unidade do ser humano – unidade essa, apesar da multiplicidade do corpo e da mente – não pode ser achada em suas faces psicológicas, nem biológicas, mas deve ser procurada em sua dimensão noológica, da qual o homem foi, de início, projetado” (Frankl, 1988, p.25).

<sup>28</sup> Liberdade e Responsabilidade são conceitos caros à Logoterapia e serão detalhados ao longo desse trabalho.

Consequentemente, também é legítimo, no sentido do hilemorfismo, que a psique seja chamada de uma *forma corporis*. Só que, diante da relação análoga entre o espiritual e o psíquico dentro da “psique” como uma *forma corporis*, teríamos de distinguir, de um lado, entre o “psíquico espiritual”, como eu gostaria de chamar, uma *forma formans*, e do outro, o psíquico corporal, como eu gostaria de chamar, *forma formata*. De fato, o homem se conforma a si mesmo, ao mesmo tempo em que o espiritual nele, ou seja, ele mesmo como pessoa espiritual, se forma e em suma se cria a si mesmo como caráter psíquico, *i.e.*, o psíquico nele: “a pessoa é criativa”, “o caráter é algo criado”.

Baseando-se na filosofia de Scheler, Frankl afirma que também os animais possuem a dimensão psíquica. Volkmer (2006, p.82) sinaliza que existem níveis que o homem compartilha com os animais:

Na consideração das esferas do ser vivente em geral, a primeira dimensão de estruturação é a construção do mundo psíquico ou individual, caracterizado pelo fato de tais seres já possuírem um “ser para si”, que por sua vez, se desenvolve em quatro dimensões evolutivas e subordinadas umas às outras. Essas etapas ou níveis são: 1) o impulso afetivo (ou ‘sensitivo’) já presente nas formas viventes vegetais; 2) o instinto animal nas formas viventes vegetais; 2) o instinto animal; 3) a memória associativa presente em certos animais; 4) a inteligência prática. É característica de todos estes processos uma progressiva individuação e desprendimento em relação ao meio natural. O homem compartilha elementos de todas estas esferas. Porém, não somente o homem, mas também animais superiores.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Pereira (2013) pontua que dos quatro níveis citados, os vegetais participam apenas da primeira: impulso afetivo, sem, no entanto, possuírem consciência, sensação ou mesmo representação.

Desse modo, podemos compreender que o psiquismo atribui ao homem o primeiro passo para uma interioridade, dotada de percepção e desejo. “O homem é seu psiquismo, na medida em que a autoafirmação humana possui uma amplitude transcendental (que será suprassumida na categoria de espírito), a qual não se esgota na dimensão psicossomática do homem “(Vaz, 1991, p.193).

Ou seja, para a Logoterapia, é na dimensão espiritual que reside a consciência moral humana (*Gewissen*), residindo também a liberdade e responsabilidade do homem. Nessa dimensão está presente a capacidade humana de posicionar-se, decidir-se livremente frente aos condicionantes corporais e psíquicos. É nela que reside o conceito do que Frankl denominou de “homem incondicionado”, ou seja, para Frankl (1978), “o homem “tem” corpo e alma, mas “é” espírito. Em certo sentido, porém pode-se dizer: o corpo e a alma o têm, ao homem, uma vez que o homem é incondicionado somente na medida em que ele é espírito; no entanto, como homem pura e simplesmente, é, e permanece condicionado.” (p.123) O autor comenta também que “(...) a unidade corpo-psiquismo não constitui ainda, nem de longe, o homem integral. À totalidade do homem, pertence a um terceiro elemento – essencialmente, o espiritual” (Frankl, 1978, p.74).

Vale ressaltar que os termos “espírito” e “espiritual” presentes na obra frankliana foram aos poucos sendo substituídos pelo termo “noético”, ou “dimensão noológica” – *noous* etimologicamente é entendido por espírito – que representam a mesma ideia. Essa substituição ocorreu devido às confusões e mal-entendidos teóricos que se criaram em torno da palavra “espírito”, especialmente nos Estados Unidos da América – e no Brasil – onde o termo traz consigo a ideia de religiosidade, ao contrário do que sugere a palavra alemã *Geist*. Sobre isso, Frankl (1988) pontua:

O que nós compreendemos como dimensão noológica se refere a uma conceituação antropológica, muito mais do que teológica. O mesmo também vale para o *logos*, no

contexto do termo “logoterapia”. Além de denotar “sentido”, *logos* aqui significa “espírito”, mas, novamente, sem qualquer conotação religiosa primária. Aqui, *logos* significa a humanidade do ser humano e o sentido de ser humano! (p.17).

A dimensão noética, portanto, é especificamente humana. A partir dela, torna-se possível ao homem ser livre frente aos condicionamentos psicofísicos para se posicionar. O factídico é psicofísico e a existência é, portanto, o espiritual. Para Frankl (1995), a psicologia deve não apenas ocupar-se do psiquismo, mas também do espiritual, já que é de fato essa dimensão que configura o homem enquanto de fato pessoa existencial.<sup>30</sup>

(...) Na medida em que o homem é espírito, existe como pessoa; porém, neste sentido, pode-se também dizer que a sua existência é una, total e nova. Una, porque indivisível; total, porque inadicionável; e nova, porque a existência é intransmissível. Em rigorosa oposição à sua facticidade psicofísica, a pessoa espiritual – existencial do homem é *in-dividuum*, um *in-summabilee* um *novum*. (Frankl, 1978, p.129).

Frankl (1978) analisa o problema da origem do espírito humano e o fenômeno do tornar-se homem, não filogeneticamente falando, e sim, do ponto de vista da ontogênese. Ele ressalta que o que se sabe é a origem das condições físicas da existência espiritual, ou seja, os cromossomos que derivam dos pais, mas que tais derivações garantem apenas o mínimo de condição para a existência humana.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Para Frankl (1978), o espiritual é o mesmo que o existencial.

<sup>31</sup> Aqui, trazemos a valiosa metáfora proposta por Frankl (1978) sobre o construtor. O autor evoca uma analogia entre a herança biológica e as pedras que são elegidas ou desprezadas pelo construtor. O construtor em si, não é composto por pedras. Não há possibilidade de se colocar no mesmo plano ontológico a liberdade – da ordem do espiritual – e a factidade do biológico. Portanto, “o que é transmissível são as fronteiras psicofísicas, não o que fica entre elas. São as pedras da construção, jamais o mestre-de-obras” (p.126). Assim, para o autor, a relação entre a pessoa espiritual e o biológico é uma relação expressivo-instrumental: a partir do que foi disponibilizado pelo psicofísico, o espírito poderá organizar da forma que lhe aprouver. Os filhos, portanto, herdam de seus pais, os tijolos, mas não o mestre-de-obras. Os pais podem, portanto, diante de sua missão educativa, auxiliar os filhos a serem bons construtores, oferecendo bons instrumentos para essa tarefa. Porém, não poderão determinar em que resultará essa construção.



De onde então viria o espiritual? Para responder a esta questão filosófica, Frankl (1978) retoma Aristóteles, afirmando que o espírito vem “pela porta adentro”, mas não se sabe de onde.

O espiritual deve, portanto, entrar primeiro, de algum modo, no corpo-alma, mas, tão logo isto acontece, ele é envolvido pelo silêncio, o espírito pessoal se oculta no silêncio, e assim permanece à espera do momento em que possa manifestar-se, romper o “invólucro” do psicofísico, as camadas do psicofísico que o cobrem. Espera, ainda, como o órgão de tal manifestação. Espera ainda...até o dia em que domina a tal ponto o organismo que pode fazer dele seu campo de expressão. (p.130)

Silêncio até que se faça inscrição. O silêncio pode ser compreendido, portanto, como campo expressivo, já que permite o acesso a certos modos de expressão. A partir do comentário de Frankl (1978) sobre o espiritual estar envolvido pelo silêncio, inferimos que o silêncio é fundamental, pois aquele que afirma sobre o silêncio, afirma muitas vezes, unilateralmente, já com alguns pressupostos e premissas estabelecidos aprioristicamente.

No campo jurídico sabemos que se se cala, se consente. E os questionamentos diante do processo educativo do tornar-se pessoa, diante das relações entre pais e filhos que permanecem em casa, juntos, reunidos em suas atividades e necessidades expressivas fazem emergir questões como essa: há lugar para o silêncio? Como se trabalhar o silêncio? Há a necessidade de se viver realmente sem pausas? Precisa-se dar conta desse silêncio.

Barthes (2003) comenta que há duas expressões antigas na língua clássica de se considerar o silêncio: *sileo e taceo*. *Silere* designa tranquilidade, ausência de ruído, o silêncio da natureza. *Tacere* indica o silêncio verbal. Há um intenso jogo entre essas facetas do silêncio. Leal (2014, p.326) afirma o que aqui intentamos descrever: “entre pausas e sons, num processo de crescente interiorização, as tensões vivificadas parecem aumentar sua criatividade e ele

passa a produzir novos modos de entendimento. A quietude do ambiente o leva a níveis profundos de autocrítica que, por fim, o fortalecem”.

Temos o direito à palavra, e ao mesmo tempo, o de não falar, de calar. Esse jogo é fundamental para a educação, e especialmente para a educação de crianças. Na relação entre pais e filhos, que por si só já é educativa, não deve caber a insistência em extrair da criança uma fala a qualquer custo. Até mesmo os pais não devem pronunciar qualquer palavra, qualquer resposta às perguntas dos pequenos. Sempre pode haver espaço para uma reflexão mais demorada, para o inaudível, para a impossibilidade do dizer, para o silêncio. Isso porque faz-se preciso compreender que a fala não necessariamente contém o que o educador precisa saber ou o que a criança precisa dizer.

Em muitas ocasiões, a preciosidade de um objeto é revelada pelo ato de guardar, de proteger. O silêncio guarda as palavras que parecem mais nobres, e por isso, incapazes de serem pronunciadas descuidadamente. Não se encontra um tesouro sem se empregar esforço e trabalho. O silêncio traz a possibilidade de maturação das vivências. As palavras são, em última medida, o campo em que se esconde o tesouro, e não o próprio tesouro. Quem se atenta a essa realidade sensível mantendo alertas os sentidos, pode colher belas recompensas, ainda que ocultas. A narrativa, a paisagem verbal, portanto, também é tecida pelas tramas do silêncio, do que escapa ao dito. Antes de uma imposição, precisa ser aquilo que de fato importa dizer; aquilo que oferece contornos à essa infância que aqui apresentamos e até mesmo aquilo que é a própria educação do humano. Leal (2014, p.332) elucida que, o ato de relatar, de narrar, oferece “(...) espaço para se pensar o inenarrável, os limites do dizível. O zelo no trato das palavras se faz imprescindível, embora não seja o suficiente para se dizer tudo.”

Clarice Lispector dizia que escrevia em busca do que dizer, muito do que ela não conseguia afirmar. A partir dessa necessidade, ela buscava as palavras. Essa ansiedade procura a vontade de encontrar uma palavra que, na maioria das vezes, não está no âmbito da palavra

trivial, comum, que “afirma tudo” e que “sabe tudo”, por estar na ordem de um discurso. A palavra que se busca alcançar é a que possa buscar novos sentidos, a que é gestada também pelo silêncio. No momento compartilhado da leitura ou mesmo da contação de causos e histórias entre pais e filhos, por exemplo, talvez a narrativa se inscreva nos sujeitos justamente no instante em que a última palavra é proferida e oferece palco para o silenciamento. O livro se fecha, a narrativa se encerra, a palavra se cala, os olhares se cruzam e um novo mundo e uma nova consciência podem então emergir.

À sua análise, Frankl (1978) acrescenta uma imagem bastante pertinente a esse trabalho investigativo acerca da infância, da educação e da manifestação da dimensão espiritual humana:

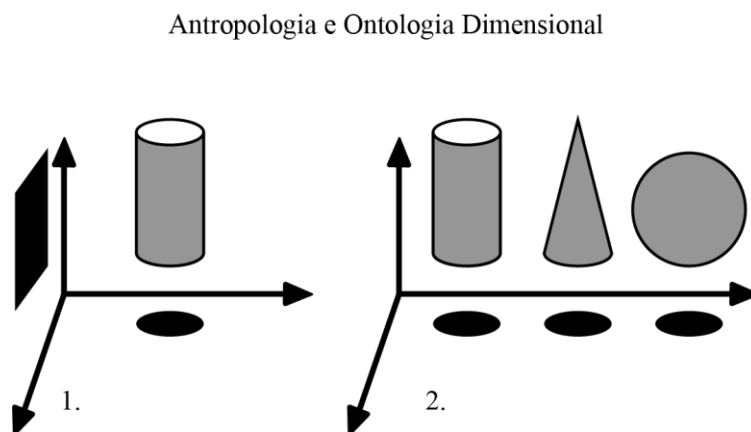
Quem, tendo passado pela experiência de educar uma criança, não viu chegar o momento em que a pessoa espiritual se anuncia pela primeira vez? Quem, num caso desses, não se sentiu emocionado ao contemplar o primeiro sorriso da criança? O instante em que algo relampadeja, algo que parece ter esperado sempre por esse minuto verdadeiramente luminoso, no qual algo brilha, exatamente por um momento, talvez somente por uma fração de segundo para logo desaparecer, recuando para trás do organismo psicofísico - de novo oculto, aparentemente mero autômato, que dá a impressão de ser apenas um aparelho controlado por reflexos condicionados e incondicionados (p.130).

Dourado et.al. (2010) afirma que é na dimensão noética, portanto, que estão, entre outros elementos, “a criatividade humana, a religiosidade, o senso ético, a compreensão do valor” (p.20). Miguez (2014) pontua, inclusive, que “o existir, ou o “*ex-sistere*” do indivíduo no interior da própria constituição psicofísica põe em manifesto seu caráter noético (*noos*: espírito) incondicionado” (p.56), ou seja, implica a autotranscendência, sair de si mesmo, sair do âmbito psicofísico, e ir em direção ao mundo, à realidade concreta da vida.

A *imago hominis* da Logoterapia se apóia em duas leis propostas por Frankl. A primeira diz que o homem é um ser tridimensional, e que se olharmos apenas para uma ou duas de suas dimensões, não conseguiremos compreendê-lo em seu aspecto integral. Ou seja: “um só e idêntico fenômeno (tridimensional) *projetado* em outras dimensões inferiores (bidimensionais) àquela que lhe é própria dá origem a figuras diversas, contrastantes entre si. (Miguez, 2019, p.79). (Ver quadro 1 da Figura 1).

A segunda lei é definida da seguinte forma: “(...) quando diferentes fenômenos são projetados de suas dimensões particulares em uma dimensão diferente mais baixa do que a própria, as figuras que aparecerão em cada plano serão ambíguas” (Frankl, 1988, p.22). Tal lei nos permite entender que “a personalidade do homem é compreendida quando se leva em conta a totalidade integrada vivida pela multiplicidade dos fatores que envolvem o homem” (Aquino, 2010, p.23).

Abaixo colocaremos a Figura 1, composta pelos quadros 1 e 2 para exemplificar as duas leis citadas acima. Sobre o quadro 2, ao analisá-lo, precisamos nos atentar para o fato de estar representado um cilindro, um cone e uma esfera projetados em uma mesma dimensão, projetando uma circunferência, ainda que venham de objetos distintos. Ou seja, a partir da projeção em si, não podemos conhecer o que há por sobre o círculo.



**Figura 1.** Antropologia e Ontologia Dimensional.

Fonte: Recuperado de <http://alogoterapiaeobvia.blogspot.com/2019/08/a-visao-de-homem-na-logoterapia.html>

Podemos compreender então, a partir da antropologia e ontologia dimensional de Frankl, que o homem é um ser dotado de uma unidade e totalidade biopsicoespiritual, e que quando são projetadas apenas a dimensão biológica e a psicológica do seu ser, resultam fenômenos contraditórios (conforme sugere o quadro 2 da Figura 1). Consideram-se apenas os fenômenos somáticos presentes no campo da biologia, e apenas os psíquicos no campo da psicologia. Porém, têm-se uma visão incompleta, amputada, reducionista do homem (notamos que, de fato, o círculo e o retângulo estão integrados no cilindro). Portanto, “a união dos opostos como *soma* e *psyché* deve ser buscada unicamente na dimensão mais elevada, a dimensão do *nous*: só o espiritual constitui a garantia do “uno”” (Miguez, 2019, p.80).

Se concebermos o homem apenas em sua dimensão biológica, portanto, levaremos em consideração unicamente o plano biológico, compreendendo o homem enquanto um sistema fechado de reflexos fisiológicos. O mesmo ocorre se projetarmos apenas a dimensão psicológica: conceberemos o homem enquanto um sistema fechado de reações psicológicas, reduzindo sua existência a uma equação de causa e efeito (Miguez, 2019).

A grande contribuição de Frankl em sua proposição antropológico – filosófica é justamente essa: a de oferecer a compreensão do homem enquanto um ser tridimensional. O sistema biológico e o psicológico presentes no homem, portanto, são sistemas que se interpenetram entre eles e entre a dimensão noética. Ou seja, “(...) na unidade antropológica, a corporeidade está ordenada à vida sensitiva e esta, por sua vez, está aberta ao espiritual” (Miguez, 2019, p.80). Portanto, o homem para a Logoterapia, é um ser aberto ao mundo, e nunca fechado em si mesmo. Sendo assim, para Frankl (1978) o sentido está no mundo e nunca no próprio homem. Não é, pois, o homem que deveria interrogar o sentido da própria existência, e sim a existência que o interroga.

A vida lhe faz uma pergunta, cabe-lhes responder e, assim fazendo, ser responsável. Deve, por conseguinte, buscar uma resposta para a vida, buscar o sentido da vida; este, todavia, precisa ser achado, e não inventado. O homem não pode simplesmente “dar” um sentido à vida, tem de “experimentá-lo” (p.34).

A ontologia dimensional *frankliana* pretende confrontar a concepção niilista<sup>32</sup> ou reducionista<sup>33</sup> de homem presente especialmente nas psicologias e nas psiquiatrias que adotam uma visão positivista. Em certo sentido, pretende também preencher uma lacuna presente em outras visões antropológicas que desconsideram fenômenos especificamente humanos tais como “(...) a incondicionalidade da pessoa e sua transcendência.” (Miguez, 2019, p.81).

Portanto, depreendemos que uma psicologia que desconsidere a dimensão noética do homem, não consegue conceber o homem como um ser livre, já que ele será sempre prisioneiro de seus determinantes psicofísicos. Frankl (1995) considera que o homem pode ser um ser incondicionado, apesar dos condicionantes. Para ele, “a ciência, inclusive a psicologia científica, vê só o momento da dependência: ao invés da autonomia da existência espiritual, ela vê o automatismo de um aparelho psíquico” (p.89). Dessa forma, os recortes projetivos a que recorrem as ciências, devem ser considerados enquanto tal, e não enquanto totalidade.

Frankl (1978) reconhece que, por vezes, o cientista precisará colocar entre parênteses a multidimensionalidade da realidade para se dedicar a estudar apenas uma, porém, faz-se necessário reconhecer que se trata de apenas um espectro da realidade. Viktor Frankl (1978) critica o que ele denominou de “subjetivismo vago” ou *calidoscopismo*, que seria o fato de o

---

<sup>32</sup> Para Frankl (1978, p.85), “(...) de certa forma todo “ismo” é um niilismo. Que o biologismo declare ser capaz de explicar tudo à luz da biologia, que o sociologismo pretenda o mesmo nome da socióloga, e o psicologismo em função da psicologia, ou, enfim, o antropologismo a partir da imanência humana, sempre estamos às voltas com a redução à fórmula “nada mais que””.

<sup>33</sup> Frankl (1978, 2005) costumava dizer que as concepções reducionistas de homem acabavam por despersonalizar o homem e gerar o que chamou de caricaturas do próprio homem. Para ele, esse problema acabava por gerar uma abordagem “pseudocientífica que negligencia e ignora o caráter humano de determinados fenômenos ao reduzi-los a meros epifenômenos, mais especificamente, ao reduzi-los a fenômenos subumanos”.

homem em sua visão de mundo, adotar o caleidoscópio para sua visualização. Notamos que com o caleidoscópio, apenas o que há nele pode ser visto, diferentemente de binóculos, em que é possível ter visões mais amplas do que o cerca. Para Frankl (1978, p. 37), “o calidoscopismo significa que o homem, ao lançar-se no mundo, só consegue projetar o seu próprio mundo, só alcança expressar a si mesmo e, por conseguinte no mundo acaba encontrando só a si próprio, a ele, o “lançador”, o único a se tornar visível”.

Podemos pensar também que na confecção do caleidoscópio, é o homem que dispõe as pedrinhas coloridas, e poderá enxergar a realidade a partir apenas dessas cores colocadas. Para Frankl (1978, p.37),

(...) somente na medida em que eu desisto, em que renuncio ao meu ser-assim, tudo que é mais do que eu pode tonar-se visível. Esta renúncia é o preço que devo pagar para conhecer o mundo, para conhecer aquilo que é mais do que a simples expressão do meu próprio ser. Em síntese: devo transcender a mim mesmo. Se não puder fazê-lo, então minha capacidade cognitiva fica restringida; eu mesmo e o conhecimento de mim mesmo ficamos no caminho, tornamo-nos obstáculos.

Frankl (1978) oferece ainda uma analogia preciosa para entendermos a necessidade humana da autotranscendência, afirmando que não é possível – a não ser no espelho – que os olhos possam enxergar a si próprios. Apenas em casos patológicos, em que há comprometimento na capacidade visual. Portanto, “a reflexão é um modo deficiente e secundário de intenção do ser, do mesmo modo que o é a auto-realização com relação à intenção de realização do sentido” (p. 37).

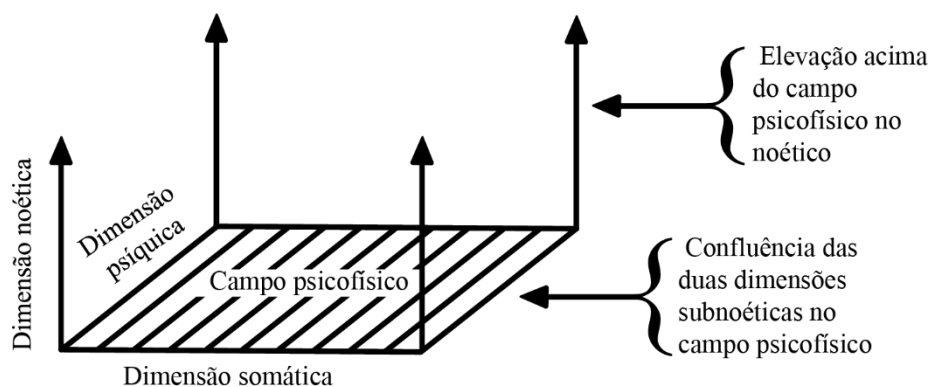
Podemos depreender, portanto, que, para a Logoterapia, através da ontologia dimensional do homem existem dois fenômenos interrelacionados: o paralelismo psicofísico e o antagonismo noopsíquico. O paralelismo psicofísico se constitui no fato de existir uma relação intrínseca entre a dimensão somática e a psíquica. Porém, “o psíquico não pode ser

reduzido, por princípio, ao corporal, nem derivar dele; ambos são antes incomensuráveis” (Frankl, 1995, p.70).

Portanto, a ideia de paralelismo psicofísico nos permite compreender que não há implicação direta entre as funções psicológicas e a dimensão biológica. Uma pode condicionar a outra, mas não a causar. Porém, na dimensão espiritual, não mais existe um paralelismo, e sim, uma oposição, um antagonismo, chamado por Frankl por “força desafiadora do espírito” ou “força de obstinação do espírito”. Assim, o homem é capaz de decidir por si mesmo, e aí mora sua liberdade frente ao determinismo e a necessidade apresentados pelo psicofísico.

Ao narrar sua experiência como prisioneiro nos campos de concentração, Frankl (2004, p.113) afirmou ter compreendido o que é o homem: “é o ser que sempre *decide* o que ele é. É o ser que inventou as câmaras de gás; mas é também aquele ser que entrou nas câmaras de gás, ereto, com uma oração nos lábios.”

Sendo assim, entendemos que o homem poderá sempre “apelar para a força desafiadora do espírito, (...) contra a aparente poderosa condição psicofísica” (Frankl, 1994b, citado por Lukas, 1989a, p.33). A Figura 2 ilustra essa afirmação:



**Figura 2.** As dimensões humanas

Recuperado de: Lukas, E. (1989a). *Logoterapia: A força desafiadora do espírito*. (J. de Sá Porto, Trad.). São Paulo: Edições Loyola; Santos: Leopoldianum Editora. (Trabalho original publicado em 1987), p.29.



Ao tratarmos, portanto, da dimensão noética, precisamos ter clara a noção de que se trata de algo constitutivo do homem. Sobre isso, Frankl (1994b, p.78) lança uma metáfora interessante:

Naturalmente, um avião não deixa de ser um avião, ainda que só se mova no solo: pode, aliás, deve tornar a mover-se continuamente no solo! Mas o fato de ser um avião só é demonstrável no momento em que se eleva pelos ares. De forma análoga, o homem começa a comportar-se como homem somente se pode sair do plano da facticidade psicofísico-organísmica para ir ao encontro de si mesmo, sem com isso ter que (necessariamente) confrontar-se a si mesmo. Esse poder é o que quer dizer existir, e existir significa: estar para além de si mesmo sempre.

O próprio Viktor Frankl (1978) diz que não se sabe de onde vem o espiritual. Não podemos acessá-lo diretamente e de forma concreta. Porém, “nem tudo o que é invisível é irreal” (p.84), pontua o autor. Frankl (1978) narra que, certa vez, um jovem aluno perguntou a ele qual seria a importância da realidade da alma, sendo que se tratava de uma realidade invisível. Doutor Frankl disse a ele que realmente não seria possível visualizar a alma em um exame microscópico cerebral, e lhe perguntou por que ele faria, por exemplo, um exame microscópico. O jovem disse que faria por amor à verdade. Então Frankl (1978, p.854) indagou “o que é o amor à verdade, etc., se não algo de referente à alma?” Tal amor à verdade não é passível de ser visto microscopicamente, no entanto, se faz presente em todo o ato de investigação. Para Frankl (1978), “Não se pode ver o espírito, já que ele é invisível, há de se acreditar nele.” (p.84). Para o pai da Logoterapia, toda dimensão espiritual é inconsciente, e sua manifestação só se torna concreta se dirigida em forma de atos a algo ou a alguém.<sup>34</sup> Tal

---

<sup>34</sup> Para ilustrar essa ideia, Frankl (1997) recorre à metáfora do olho: “Da mesma forma que no local de origem da retina, ou seja, no ponto de entrada do nervo ótico, a retina tem seu ‘ponto cego’, assim também o espírito, precisamente na sua origem, é cego a toda auto-observação e autorreflexão; ali onde é totalmente primordial, completamente ‘ele mesmo’, é inconsciente de si mesmo” (Frankl, 1997, p.24).

manifestação deve ser explicitada, portanto, pela educação, pelas ciências médicas, e por todas as ciências abertas ao sentido.

Sobre o problema do espírito, podemos pensar, por exemplo, que o fenômeno da fome não é o mesmo que o da vontade de comer. A fome é uma necessidade orgânica, e pode manifestar-se dessa forma, organicamente. A vontade de comer, ao contrário, não é de ordem material, de modo que o indivíduo pode comer, e ainda assim não ver saciada a sua vontade. Tal fato nos aponta para certo domínio humano, o espiritual ou noético. Outras vontades humanas não se relacionam também ao materialismo propriamente dito: viajar, conhecer museus, por exemplo. A beleza tem, em certo sentido, um elemento de conforto à existência humana. Ela é um conjunto de proporções estabelecidas. A vontade de contemplação da beleza, ao conhecimento da verdade e a vontade de fazer o bem, são elementos presentes no homem que criam nele certo estado superior.

Graças ao que Frankl (1994b) denominou de antagonismo psico-noético<sup>35</sup>, o homem é capaz de distanciar-se e posicionar-se frente a si mesmo ou a alguma circunstância. O homem é, portanto, um ser livre, e tal liberdade humana manifesta-se na dimensão noética. Não há, contudo, cisão em relação às outras dimensões, como explicitamos no presente trabalho. Desse modo, “facticidade e existência, caráter e pessoa são realidades que só se separam heurísticamente, pois ambos os polos integram a vida humana.” (Miguez, 2019, p.84). O espírito humano é um fator integrativo e é *dynamis*.

Portanto, essa possibilidade que só o homem possui de sair de si mesmo, de desafiar o império da matéria, não quer dizer que a todo o momento ele tenha necessariamente que se

---

Nesse sentido, o espiritual se manifesta no campo da ação, na própria história de vida do sujeito. Para Frankl (1992): “Da mesma forma que um tapete, ao desenrolar-se, revela seu motivo inconfundível, assim também com o transcorrer da vida, com seu devir, vamos vendo a essência da pessoa” (p.262).

<sup>35</sup>“A logoterapia conta com a pessoa espiritual, com o poder do espírito de se colocar contra o psicofísico, com esse ‘poder de oposição’ do espírito; recorre a esse poder, apela para esse poder” (Frankl, 1978, p.166). Frankl (1995) afirma, portanto, que a logoterapia é uma “terapia para a sanidade” (p.101).

confrontar. Ele pode, se assim achar que deve, abrir mão de tal possibilidade ao julgar que não se faz preciso em uma situação específica. Para Frankl (1994b, p.67), o homem:

Não deve porfiar sempre com seus instintos, com sua herança e com seu meio ambiente pelo simples fato de que deles necessita; pois o homem se afirma (como tal) em virtude de seus instintos, graças a herança e a seu meio ambiente, pelo menos tantas vezes quanto se afirma apesar de seus instintos, de sua herança e de seu meio ambiente.

Miguez (2019, p.85) pontua, inclusive, que o antagonismo psiconoético é o “recurso mais propriamente humano de crescimento e amadurecimento da personalidade”. Ao narrar o período em que se tornou prisioneiro em campos de concentração, Frankl (2004) relatou que havia prisioneiros que deixavam de comer o pouco de sopa em prol daqueles que estavam mais fracos e precisavam de mais alimento. Dessa forma, fica claro o fato de que, mesmo em condições de precariedade, de fome, de extrema privação, o homem é livre para decidir sair de si mesmo - através da autotranscendência – e dizer não ao império da matéria, ou seja, ele é capaz de dominar seus instintos, até mesmo o de sobrevivência, e isso só é possível conceber através da afirmação do espírito. De acordo com Miguez (2019, p.85) “o “antagonismo psiconoético” será sempre o recurso mais propriamente humano de crescimento e amadurecimento da personalidade”.

A seguir, discorreremos sobre conceitos conhecidos como os pilares da Logoterapia: Liberdade da Vontade, Vontade de Sentido e Sentido da Vida<sup>36</sup>. Tais pilares só poderiam ser bem compreendidos a partir da exposição teórica que fizemos anteriormente, especialmente no que tange à ontologia dimensional humana. Desenvolvendo pouco a pouco tais conceitos, nos aproximamos cada vez mais do que acreditamos ser fundamento para se pensar a educação: a

---

<sup>36</sup> Segundo Frankl (2011), podemos salientar que os três conceitos principais da logoterapia citados, se resumem aos seguintes debates: 1) liberdade da vontade: determinismo x pan-determinismo; 2) vontade de sentido: distinção entre vontade de poder e vontade de prazer; 3) sentido da vida: relativismo x subjetivismo.

visão de pessoa como um ser livre, capaz de aprender a realizar escolhas cada vez mais conscientes e responsáveis.

#### 2.4: Liberdade da Vontade

A partir do conceito apresentado anteriormente, de antagonismo psiconoético, podemos compreender que o homem, embora condicionado por vários fatores e circunstâncias, pode tornar-se incondicionado, pois é um ser livre, e “a primazia da pessoa espiritual nessa relação é conferida por sua liberdade” (Miguez, 2019, p.85).

É interessante entender que, se a dimensão noética não é objetivável e é inconsciente, ela não pode ser, portanto, educável. Miguez (2019) elucida que, a educação vai atuar de forma direta no psicofísico do homem, e tal atuação será fundamental para a própria manifestação do espiritual. Portanto, “a educação autêntica é sempre autoeducação, autodeterminação” (Miguez, 2019, p.86).

Ao falarmos em antagonismo psiconoético, autoeducação e autodeterminação, necessariamente, perpassamos no terreno de discussão da liberdade. Sabe-se que o problema filosófico<sup>37</sup> da liberdade da vontade vem sendo discutido desde a filosofia antiga, e que, na era pós-medieval, surgiram fortes críticas ao pensamento do homem enquanto um ser de fato livre.

Miguez (2019) pontua que Hobbes, Espinosa, Schopenhauer e outros filósofos consideravam a liberdade como algo ilusório, uma espécie de miragem vislumbrada pelos homens. Espinosa<sup>38</sup> (1951, citado por Arendt, 2000, p.30) chegou a afirmar que “os homens acreditam que são livres, simplesmente porque estão conscientes das suas ações, e inconscientes das causas pelas quais essas ações são determinadas”. Para tais filósofos citados anteriormente, a liberdade não seria capaz de vencer o império da necessidade, e, portanto, não

---

<sup>37</sup> De acordo com Miguez (2019, p.88), o tema da vontade livre é analisado por Frankl e “colocado de antemão como *problema*, antes de ser objeto de uma sistematização filosófica.”

<sup>38</sup> SPINOSA. *The Chief Works*. Nova Iorque: Ed. R.H.M. Elwes, 1951, v.2, p.390.

seria possível relacionar a vontade à liberdade. Nessa visão, o homem não seria capaz de ser de outra forma, já que ele deveria sempre atender às suas próprias necessidades.

Miguez (2019) avança em sua análise, pontuando que Habermas (2007), no escrito intitulado “Liberdade e Determinismo”, aborda o debate acerca da liberdade da vontade, em um momento em que não apenas os filósofos se preocupam com a temática, e sim, neurólogos, que, a partir de pesquisas sobre a estrutura cerebral e sobre a cognição humana, ofereciam uma visão determinista do homem, excluindo qualquer possibilidade de liberdade. Porém, o próprio Habermas (2007) sugeriu haver uma espécie de compreensão humana acerca de si mesmo e de suas ações, ou seja, parecia haver uma “autocompreensão cotidiana de sujeitos que agem” (p.170).

Habermas (2007) defende, portanto, uma visão que se coloca entre a visão determinista – que o próprio autor considera reducionista – e a visão adotada por Frankl do homem enquanto um ser livre, incondicionado, que só se torna possível a partir de uma profunda compreensão do espírito humano. A teoria de Habermas (2007) é denominada de teoria analítica da ação, trazendo à arena a ideia de existir no homem uma espécie de autoria responsável, que é possível apenas quando há uma vontade refletida.

Em meio a esse debate, Frankl (1978) tece suas considerações, começando por afirmar que a consciência humana aponta para a liberdade<sup>39</sup>. O autor sinaliza que tanto a psicologia como a fisiologia não concebem a existência do livre arbítrio, e que tal livre arbítrio seria passível de compreensão apenas no âmbito da metapsicofísica.

---

<sup>39</sup> Sobre isso Frankl (1978, p.155) ressalta: “Essa autocompreensão existe antes de toda a auto-observação retrospectiva, e mesmo antes de toda a psicologia introspectiva. A partir do momento em que me observo não posso ver mais liberdade alguma, deve-me parecer tudo determinado em mim; mas o que eu, então, vejo já não corresponde a mim mesmo”.

Para ele, as ciências naturais acabam por adotar a visão determinista<sup>40</sup>, mas antes de sermos pesquisadores, somos seres humanos, e se humanos, somos pessoa integrais. Nesse sentido, o homem é mais do que pode ver as ciências naturais, já que nesse sentido, as ciências se preocupam apenas com o psicofísico e deixam de lado a pessoa espiritual. Sendo assim, torna-se impossível conceber também a autonomia espiritual do homem, capaz de transcender o determinismo psicofísico. Para Frankl (1978, p.156) “a ciência natural (e também a psicologia natural) vê apenas o aspecto da dependência. Vê apenas as necessidades”. O pai da Logoterapia elucida que o homem está sempre além das necessidades, já que é, como já foi dito por diversas vezes nesse trabalho, um ser que pode transcender frente às próprias necessidades. “Ele “é” com certeza somente em relação às necessidades, mas num relacionamento livre com elas.” (Frankl, 1978, p.156).

Viktor Frankl (1978) sinaliza que necessidade e liberdade não estão sequer no mesmo plano comparativo. Tampouco pode haver qualquer compromisso entre determinismo e indeterminismo, já que o homem não pode ser um e outro ao mesmo tempo. Não ocorre na visão de Frankl, uma contaminação nas camadas do ser. Contudo, ele elucida que ao se colocar

---

<sup>40</sup> Frankl (1978) afirma estar o determinismo interligado ao materialismo, e sobre tal fato, cita essa descrição presente na passagem das *Richtlinien einer Philosophie der Medizin*, de A. W. Kneucker (Viena, 1949): “Se se pensar, por exemplo, o quanto as glândulas sexuais dominam a vontade do homem, torna-se claro que não se pode falar de livre arbítrio. Uma prova da justeza dessa ideia é fornecida pelo exame do resultado da castração: os indivíduos aos quais se extirpam as glândulas sexuais tornam-se abúlicos, pelo menos que tange às emoções sexuais” (p.31). “Do ponto de vista médico não pode haver livre arbítrio, pois nenhum indivíduo é capaz de se livrar da influência dos hormônios.” O autor chega a falar em “*dikat*” das glândulas sexuais (p.89). Tal fatalismo leva-o, finalmente a declarar: “O conhecido aforismo: teus hormônios – teu destino, é, sem dúvida, perfeitamente justificado” (p.32). Que este fatalismo, em sua essência, não toma em consideração o *ethos* não nos deve causar admiração: “quanto mais ativas são as glândulas, mais passivas são, geralmente, as ideias morais” (p.84). Na realidade, uma “ideia moral” ou, para melhor dizer, um propósito só começa verdadeiramente quando um homem é senhor a “atividade” das suas “glândulas”, isto é, quando lhe opõe a atividade do seu espírito, quer dizer, quando reage como pessoa espiritual a um *faktum* psicofísico (que nunca representa um *fatum*).

no mesmo plano determinismo e indeterminismo, está-se somando e não integrando<sup>41</sup>. Distancia-se, portanto, da visão de integralidade do próprio homem.

Para o autor, liberdade e necessidade não estão no mesmo plano justamente porque a liberdade vai além e até mesmo se sobrepõe à necessidade. O psicofísico, portanto, condiciona o espírito humano, mas não é capaz de determiná-lo e de trazer ao homem realização. É fundamental afirmarmos que Frankl (1978) não nega a existência do psicofísico, e muito menos a existência dos instintos. O que o autor nega é “a instintividade do homem” (p.157), ou seja, o fato de que o homem seja guiado e movido por seus instintos. Julgamos essa afirmação de Frankl (1978) bastante esclarecedora: “O homem tem instintos, mas estes não o têm. Ele faz alguma coisa por instinto, mas o instinto não o plasma”. (p.157).

O fato é que, apesar de seus instintos, o homem tem a capacidade de se posicionar no mundo, frente à realidade concreta de sua existência (seja ela interna ou externa a ele). Até mesmo para afirmar seus próprios instintos, o homem faz uso de sua liberdade. Frankl (1978) conceitua algo de fundamental sobre a liberdade: “Liberdade é, essencialmente, liberdade perante alguma coisa: “liberdade de” alguma coisa – e “liberdade para” alguma coisa (pois também, na medida em que eu não deixo determinar por instintos, mas por valores, tenho a liberdade de dizer “não” às exigências éticas: eu apenas me deixo determinar)” (p.158).

É importante esclarecer também que afirmar que o homem é um ser incondicionado não significa de forma alguma negar ou até mesmo subestimar o que Frankl (1978) denominou de *destino*<sup>42</sup>. Destino não deve ser aqui compreendido sob o prisma do misticismo, nem tampouco

---

<sup>41</sup>“A integração dos fenômenos que estão em planos ônticos diferentes não pode afetar-se em planos ônticos, mas somente no contexto de uma ontologia”. (Frankl, 1978, p.157).

<sup>42</sup>Miguez (2019, p.88) traz um resgate à concepção de destino bastante pertinente para nossa compreensão: “A concepção de destino é antiga e está presente em algumas mitologias como, por exemplo, no mito grego das *Moiras*, as três irmãs que determinavam o destino tanto dos deuses quanto dos seres humanos. Mas também aparece em inúmeras correntes filosóficas. Segundo Abbagnano (1998), trata-se de um conceito compartilhado por “todas as filosofias que, de algum modo, admitem uma ordem necessária ao mundo”. Mais contemporaneamente, Heidegger fala do destino como “a decisão de retornar a si mesmo”, “a historicidade autêntica”, e Jaspers o reconhece como “a identidade

significa aqui sorte, fatalidade, algo de que não se pode fugir. Miguez (2019, p.89) ressalta que, para Frankl, o destino se trata daquilo que “o homem recebe como *dado*”, e não se configura enquanto algo da ordem da predestinação, ou que recebe prévia definição.

Falar de liberdade é assumir, portanto, a visão frankliana de que o ser humano é, de fato, um ser único e irrepitível, e sendo assim, não pode ser substituído e não pode se desprender do seu próprio destino. Assim como o homem é irrepitível no mundo, o seu destino também o será. Há algo de próprio que apenas aquele ser no mundo, único e irrepitível, poderá cumprir. Se ele não o faz, ninguém mais o fará (não da mesma forma). Nisto reside a beleza do ato educativo, já que a educação deve possibilitar que o educando assuma seu caráter único e singular no mundo e deixe nele sua marca também única e irrepitível.<sup>43</sup> Para Frankl (1983):

O destino é parte do homem, como o chão a que se prende pela lei da gravidade, sem a qual não poderia dar um passo. O homem tem, com efeito, que se manter ereto sobre o chão que pisa para saltar para sua liberdade. *Liberdade sem destino é impossível: a liberdade só pode ser liberdade frente a um destino*, um comporta-se com o destino. O homem é livre, indubitavelmente, (...), mas acha-se entre uma multidão de vínculos (p.129).

Viktor Frankl realiza um ensaio denominado “O homem incondicionado – lições metaclínicas”, produzido a partir das aulas que ministrou na Faculdade de Medicina da Universidade de Viena em 1949 e em 1950. Precisamos considerar, portanto, o debate situado no contexto histórico em questão na arena científica. A neurobiologia ainda possuía investigações muito iniciais sobre a questão da condicionalidade do homem, e o avanço de tais

---

do homem com sua situação”. A palavra destino foi adquirido uma conotação fantástica ou mítica demais para designar essa condição de “necessidade” própria do homem e da sua situação, sendo por isso substituída muitas vezes por termos como necessidade, determinismo ou causalidade”.

<sup>43</sup> Sobre as implicações da Logoterapia e Análise Existencial na educação, dedicaremos uma seção inteira em nossa fundamentação teórica, por se tratar do cerne de nosso trabalho.



investigações se deram no decorrer dos anos seguintes. Mesmo assim, a tese central de Frankl continua atual, já que ele se baseou em uma antropologia com base em uma ontologia.

Portanto, Frankl vai tecendo seu fio de raciocínio e conduzindo o leitor a partir de uma análise demonstrativa filosófica de que “os modelos cerebrais” são condicionantes e não determinantes, bem como são insuficientes para explicar toda a realidade humana: todo suporte biológico aparece não como produtor, mas como um “possibilitador” do homem em sua completa humanidade” (Miguez, 2019, p.90). Dessa forma, o *bios* não mantém uma relação de causalidade com o *logos*. É apenas condição para o mesmo.

Afirmar a liberdade do espírito é, portanto, negar o que Frankl (2008) chamou de pan-determinismo que se trata da “visão do ser humano que descarta a sua capacidade de tomar posição frente a condicionantes quaisquer que sejam” (p. 153). O autor tece críticas a essa visão pan-determinista e elucida que é preciso afirmar que o psicofísico é fundamental para possibilitar ao homem sua expressão e seu ser no mundo. Não se pode cair nos perigos de um espiritualismo, já que se estaria da mesma forma adotando uma visão reducionista de homem, tão criticada por Frankl. Para Frankl (1994a, p.161), “a existência corpóreo-anímica é sempre uma existência no espaço e no tempo”. Não faz sentido conceber o espírito sem um corpo e uma psique. É preciso sempre considerar a unidade e totalidade antropológica do homem.

Assim, o espírito pressupõe uma alma (*psyche*), que pressupõe um soma (*bios*), que pressupõe uma *physis*. Pode-se entender que “pressupor algo” corresponda a “estar condicionado por algo”, mas estar condicionado não significa estar determinado. O ser humano não está determinado pelo psicofísico, mas ele mesmo é capaz de autodeterminar-se (Miguez, 2019, p.90).

Podemos inferir, portanto, que o homem é livre, apesar dos determinismos. E que só há liberdade pelo fato do homem ser constituído pela dimensão noética, ou seja, por ser também espírito. O homem permanece, portanto, sempre aberto, pois sempre poderá decidir, sempre

poderá se posicionar frente à realidade. Assim sendo, sua existência nunca estará pronta e acabada, ao contrário, será sempre um devir, um “poder-ser”. Quando a existência estará pronta, afinal, se o ser humano é um ser sempre inacabado? Para Frankl (2004), a existência estará pronta e acabada no momento da morte, pois na morte coincide essência e existência.<sup>44</sup>

É possível afirmar, na visão da logoterapia, que o homem, enquanto um ser livre, à medida que se posiciona frente ao mundo e às circunstâncias que se lhes apresentam, vai formando sua personalidade. A personalidade é, portanto, resultante da liberdade da vontade. Para Frankl (1994a, p.177), “a liberdade da pessoa não é só uma liberdade do caráter, mas também uma liberdade para a personalidade. É liberdade da facticidade e liberdade para a própria existencialidade. É liberdade do modo de ser e liberdade para ser de outro modo”.

Ao pensarmos na liberdade, podemos evocar aqui uma imagem curiosa: a do pássaro. O pássaro não é livre para rebelar-se contra sua natureza e não voar. Como não é dotado de espírito, assim como os outros animais irracionais, não pode escolher, portanto, suas ações. Ele voa pelo simples fato de seu ciclo biológico assim o condicionar. Diferentemente do pássaro e dos outros animais irracionais, o homem é um ser espiritual e, portanto, com a possibilidade de escolha. Não nasceu com a capacidade de voar, mas escolhe alçar o seu grande voo. Sonha com as alturas e consegue realizar algo que só ele poderá realizar.

A liberdade impele o homem a assumir a grandiosa tarefa da sua própria existência, e a responsabilizar-se por quem se “chega a ser”. Dessa maneira, não podemos tratar aqui sobre o problema da liberdade, sem destacarmos outro conceito fundamental da Logoterapia e Análise Existencial, a saber: o conceito de responsabilidade. Frankl (2008, p.49) chega a definir a

---

<sup>44</sup> Sobre esse tema do inacabamento do homem, Frankl (1978) oferece a metáfora do escultor: “O homem, efetivamente, assemelha-se a um escultor que trabalha com cinzel e martelo a pedra informe, de modo que a faz adquirir forma pouco a pouco” (Frankl, 2003a, p.110). Assim, “cada ato é o seu próprio monumento” (Frankl, 1978, p.150), ou nas palavras de Scheler (2003, p.45): “a pessoa só é em seus atos e atrás deles.”

Análise Existencial, inclusive, como “análise da existência humana com referência à sua responsabilidade”.

Ser livre e responsável confere uma realidade dramática ao homem, de certa maneira. O homem é espírito, isso significa dizer que somos um ‘eu’ voltados para um ‘tu’, e à medida que tomamos mais consciência do nosso próprio ser, percebemos também nossa condição de desespero, que não pode ser evitada.

Sobre a angústia de se perceber livre, Kierkegaard (2007, p.74) pontua:

A angústia pode ser comparada à vertigem. Quando o olhar imerge em um abismo, existe uma vertigem que nos chega tanto do olhar como do abismo, visto que nos seria impossível deixar de encará-lo. Esta é a angústia, vertigem da liberdade, que surge quando, ao desejar o espírito estabelecer a síntese, a liberdade imerge o olhar no abismo das suas possibilidades e agarra-se à finitude para não soçobrar.

Em consonância com a visão *kierkegaardiana*, Frankl (1983) expressa que a liberdade humana traz consigo um paradoxo: é maravilhoso saber-se livre, e na mesma medida, é desesperador sê-lo. Nas palavras do autor:

É *terrível* saber que a cada momento sou responsável pelo momento seguinte; que cada decisão, da menor à maior, é uma decisão “para toda a eternidade”; que em todo momento estou realizando uma possibilidade, a responsabilidade desse momento único, ou a estou perdendo. (...), mas é *maravilhoso* saber que o futuro, o meu e o das coisas que vêm com ele, o futuro dos homens ao meu redor, depende de alguma maneira – ainda que seja em grau insignificante – da decisão que eu tome a cada instante (Frankl, 1983, p.71-72).

É interessante notar a questão da responsabilidade tal como Frankl (1983) pontua ao ressaltar que ao realizarmos uma escolha, deixamos de escolher várias outras possibilidades; tais possibilidades, então, passam simplesmente a inexistir. As perdemos para sempre, e teremos que lidar com as consequências da nossa ação livre e responsável. Dessa maneira, “a

logoterapia vê na responsabilidade (responsibleness) a essência propriamente dita da existência humana” (Frankl, 2004, p.98-99).

Portanto, entendemos que não pode haver liberdade sem responsabilidade e vice-versa. Liberdade e responsabilidade, segundo (Miguez, 2019) constituem-se em dois polos de um mesmo fenômeno: o fenômeno da vontade livre, ou liberdade da vontade, tal como denominamos nesse trabalho. Ou seja,

O “poder-ser” da liberdade não pode cair no vazio, mas deve ser completado pelo “dever-ser” da responsabilidade, uma vez que é a condição para se realizar o passo das potências aos atos. A liberdade é teleológica, é transitiva, isto é, a pessoa é “livre para” dispor do próprio destino e responder à vida mediante ações das quais se torna responsável. (Miguez, 2019, p.93).

Somos responsáveis, cada um de nós, a realizarmos, um sentido pessoal que está sempre no mundo exterior a nós mesmos, e que necessitará sempre de um exercício de autotranscendência. A partir disso, podemos alcançar a compreensão de que “a responsabilidade se dá sempre *ante* um dever, e o dever precede o querer” (Miguez, 2019, p.94). Nas palavras de Viktor Frankl (1994b, p.110): “Se quero chegar a ser o que posso, tenho que fazer o que devo. Se quero chegar a ser eu mesmo, tenho que cumprir com incumbências e exigências concretas e pessoais. Se o homem quer chegar a seu eu, a si mesmo, o caminho passa pelo mundo”.

À educação, interessa justamente a tarefa de auxiliar o indivíduo a aguçar a própria consciência para ser capaz assim de exercer sua liberdade e sua responsabilidade da melhor maneira possível, tornando sua existência dotada de sentido. Para compreendermos melhor a respeito das “instâncias pelas quais e frente às quais se é responsável – o sentido e os valores intuídos pela própria consciência” (Miguez, 2019, p.94), será necessário desenvolvermos – e o faremos a seguir - o segundo pilar da teoria de Frankl: a vontade de sentido.

## 2.5: Vontade de Sentido

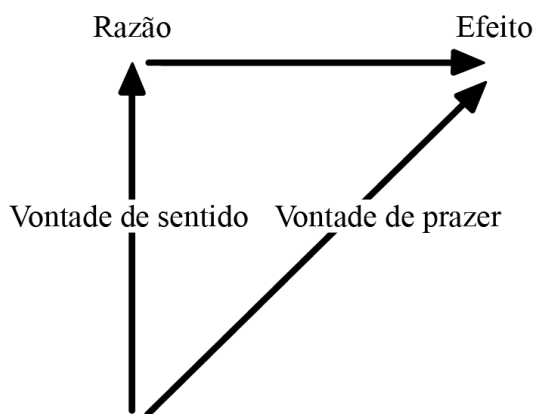
A vontade de sentido é o segundo pilar da Logoterapia e Análise Existencial. Tal conceito gira em torno da sua distinção entre duas outras vontades, que Frankl (1978) denominou de vontade de poder e vontade de prazer, da maneira que foram desenvolvidas pelas escolas de psicoterapia de Adler e de Freud, respectivamente.

Para iniciar a discussão, podemos conceituar a vontade de sentido como sendo “a vontade orientada à busca do sentido da existência pessoal, nas situações particulares e concretas da vida”. (Miguez, 2019, p.94).

Para Frankl (1978), como já enfatizamos, o homem é um ser orientado para “algo que o transcende, seja um sentido a realizar, seja uma pessoa a encontrar” (p.11). A transcendência é, portanto, a essência da existência do homem. O autor critica a tese de que a busca primária do homem é a busca da felicidade, ou a autorealização, como se quer dizer. Frankl (1978) diz, inclusive, que o que o homem busca não é a felicidade em si, “mas uma razão para ser feliz” (p.11). O pai da logoterapia cita concordância com o pensamento de Kierkegaard de que “a porta da felicidade se abre para fora; quem força no sentido inverso acaba por bloqueá-la” (p.12). Portanto, a afirmação essencial a respeito da vontade, é a de que a que de fato move o homem é a vontade de sentido<sup>45</sup>, e não a vontade de prazer ou a vontade de poder.

---

<sup>45</sup> “*Der Wille zum Sinn* é propriamente intraduzível em português. Falar em uma “busca” de sentido é tomar o efeito pela causa e cair no óbvio e no trivial. Ao cunhar a expressão, Frankl pensou decerto no conceito de *Wille zum Macht*, de Nietzsche. Cuidando de preservar a terminologia do autor, optamos assim por “vontade de sentido”, a exemplo, aliás, do que fizeram Humberto Schenfeldt e Konrad Köner, em *A Psicoterapia na Prática* (Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, p.50). Temos outro precedente na fórmula pelo consagrado tradutor de Heidegger, Emmanuel Carneiro Leão, “vontade de potência” (veja-se *Introdução à Metafísica*, Tempo Brasileiro, p.291).” (Frankl, 1978, p.12).



**Figura 3.** Vontade de Sentido e Vontade de Prazer.

Recuperado de: Frankl, V. E. (1978) *Fundamentos antropológicos da psicoterapia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p.12.

Dessa forma, o homem não busca, portanto, apenas um sentido a realizar, e sim o encontro com outras existências - um “tu” - para, assim, amar e dedicar-se. A partir, então, do sentido e do encontro, ele será capaz de obter o prazer e a própria felicidade não enquanto fins, mas enquanto efeitos colaterais. Nas palavras de Frankl (1978, p.13):

No que tange à auto-realização, não hesito em afirmar que somente é conseguida na medida em que o sentido é realizado. O imperativo de Píndaro, segundo o qual o homem tem de se tornar aquilo que na verdade é, precisa ser completado com outra sentença, a de Jaspers, quando adverte que “a pessoa é caracterizada pelo tipo de relacionamento que mantém com as coisas, sua capacidade, enfim, de se aproximar autenticamente delas.

À questão da autorrealização é acrescentada a metáfora proposta por Frankl (1978) do bumerangue: assim como o bumerangue só volta a quem o lançou após não ter alcançado o alvo, da mesma maneira o ser humano que busca a autorrealização em si mesma não consegue encontrar o sentido, e, por vezes, nem mesmo o identifica. Dessa maneira, Frankl (1978), dentro do conceito da ‘vontade de sentido’ tece críticas às teorias das escolas de psicoterapia

dominantes na época - representadas pela Psicologia Individual de Adler e pela Psicanálise de Freud -, procurando, portanto, complementá-las e até mesmo superá-las.<sup>46</sup>

De acordo com Caponnetto (1995), nem a psicologia individual e nem a psicanálise levaram em consideração que, além do complexo de inferioridade e dos distúrbios libidinais, o homem pode adoecer em virtude da perda do sentido da própria existência, enfraquecendo ou até mesmo anulando a vontade primária do seu ser, que passa a ser descoberta a partir do vazio existencial: a vontade de sentido. Para Frankl (1978) tanto a busca desenfreada pelo poder como pelo prazer acontece quando o homem está adoecido, limitando-se ao alcance de tais vontades secundárias que o levará à frustração existencial.

Em relação à psicanálise, Frankl (2011a) afirma que ela “é - e permanecerá sendo – o fundamento indispensável de toda terapia, também das escolas que ainda virão e, como tal, deverá aceitar, contudo, a sina de constituir um fundamento, isto é, a de tornar-se invisível na medida em que a construção acima dela avança” (p.20). Frankl (2011a) considerava Freud genial, e nessa condição, sabia que não estava olhando o homem em sua integralidade. Ele cita que, ao escrever uma carta a Ludwig Binswanger, o próprio Freud disse: “Eu sempre me confinei ao térreo e ao porão do edifício chamado homem” (p.20).<sup>47</sup> Se Freud se dedicou” às profundezas” do homem, Frankl se dedicou às alturas.

Frankl (2011a) cita que Freud comentava que, mesmo reconhecendo a grandeza de um mestre e reverenciando-o, não se poderia deixar de contrapô-lo em consideração aos próprios fatos. Dessa forma, Frankl (2011a) tece críticas em relação à psicanálise, considerando-a uma abordagem mecanicista do homem, e cita que o próprio pai da psicanálise chegou a se autodeterminar como um “incorrigível mecanicista e materialista”.<sup>48</sup> A crítica maior que Frankl

---

<sup>46</sup>Para Frankl tanto a psicanálise como a psicologia individual possuíam o mesmo problema: “a preocupação com um equilíbrio interno, numa perene busca pela cessação da tensão, como objetivo maior da gratificação dos instintos e da satisfação das necessidades, constituindo-se, assim, o fim de toda atividade que envolva a vida” (Pereira, 2007, p.127).

<sup>47</sup> Ludwig Binswanger, *Reminiscences of a Friendship*. Grune & Straton, Nova Iorque, 1957, p.96.

<sup>48</sup> S. Freud, *Obras*, Edição de Londres, vol. XVII, p.29.

(1978) realiza acerca da psicanálise, está em torno da mesma negligenciar dois aspectos fundamentais presentes na dimensão noética e que diferencia o próprio homem dos outros seres: liberdade e responsabilidade. Ou seja, a visão *frankliana* salienta que a psicanálise possui uma visão de homem pautada pelo determinismo.<sup>49</sup> Sobre isso, Frankl (1978, p.44) pontua:

Certamente, Freud cultivava o determinismo só na teoria. Na prática, não chegava a ser cego para a liberdade, tanto que queria alterá-la. Ao definir a meta que a psicanálise se propunha, estabeleceu que se tratava de “dar ao ego do indivíduo doente a *liberdade* de se decidir por isso ou aquilo (sublinhado no original de Freud).

Viktor Frankl (1978) também salientou que já não cabe mais considerar a psicanálise como pansexualista. O que ele percebia, e o que criticava, era seu caráter pandeterminista, como denominou.<sup>50</sup> O pai da logoterapia comenta que Freud reconheceu ter a psicanálise dois conceitos centrais: recalque (*repression*), como implicação da neurose, e o conceito de transferência como sua cura. Frankl (2011a) faz várias considerações para explicitar as divergências teóricas em relação à psicanálise, a começar pela própria concepção de homem. Sobre a segunda tópica freudiana, Frankl (2011a) pontua: “Em outras palavras, a colocação

---

<sup>49</sup> Sobre o assunto, Frankl (1978) indica a seguinte leitura:” Determinismus und Humanismus”, presente no livro do próprio autor intitulado: *Der Wille zum Sinn*.

<sup>50</sup> ”Queremos apenas citar uma afirmação do psicólogo americano Rogers[2] feita no decorrer de um simpósio de Psicologia Existencial e Psicoterapia, em Cincinatti, a 4 de setembro de 1959, diante da Sociedade Americana de Psicologia, no sentido de que o mais chocante para os psicólogos norte-americanos tradicionais é ouvir falar no homem como se se tratasse de uma criatura livre e responsável. Um dia, porém, um dos alunos de Rogers fez uma dissertação que denotava de forma evidente que uma análise exata dos fatores estatísticos não conduzia aos resultados esperados, isto é, que o modo mais adequado de fixar as chances de reincidência de um deliçante seria o exame detalhado das suas condições sociais e familiares; pelo contrário, o que ressaltava do trabalho era a importância da compreensão de si mesmo do indivíduo ou, como dizemos, a capacidade de entrar em si mesmo. A partir daquele dia, afirmou Rogers, ele passou a acreditar de novo na liberdade da vontade humana.” (Frankl, 1978, p.45).



freudiana – onde está o id, o ego deve advir – pode sempre ampliada: onde está o id, o ego deve advir; *mas o ego só se tornará ego através de um Tu.*" (p.21).

A partir da noção de homeostase adotada pela psicanálise, toda atividade psíquica está determinada pela busca pelo prazer, considerada nessa visão, como uma busca primária do homem. A visão psicanalítica determina que “a vida pulsional e instintiva é concebida como um campo de forças no qual a tensão entre princípios opostos (prazer e realidade, no caso) tende a anular-se para alcançar o equilíbrio, como forma de gratificação dos instintos e de satisfação das necessidades. O próprio princípio de realidade não representa, a rigor, nada contraposto ao princípio de prazer; ao contrário, tem o objetivo de assegurá-lo, pois ambos são coextensivos” (Miguez, 2019, p.95).

Para Frankl (1983), o prazer não é a meta em si que o homem busca, e sim, o efeito colateral resultante da vontade primária e essencial: a vontade de sentido. Segundo Viktor Frankl (1983), entretanto, o prazer seria uma espécie de recompensa, na medida em que o homem realiza o sentido, e não sua meta primária. Sobre isso Frankl (1983, p. 73) disserta:

Em geral, o homem não quer o prazer, mas quer, simplesmente, o que quer. Os objetos da vontade humana são muito diferentes uns dos outros, ao passo que o prazer sempre seria o mesmo, tanto no caso de uma conduta moralmente valiosa como no de um comportamento moralmente reprovável. Donde se deduz que o *reconhecimento do princípio do prazer há de conduzir inevitavelmente a uma nivelção de todas as possíveis finalidades humanas.*

Da mesma forma que o pai da Logoterapia tece críticas à psicanálise, ele o faz em relação à Psicologia Individual adleriana, que enfatiza que a busca primária do homem é a busca pelo status, pela autoafirmação e pelo poder, como forma de superação de sua própria condição interna: o sentimento de inferioridade. Para Frankl (1983) tanto a vontade de prazer como a vontade de poder são derivações da vontade primária humana: a vontade de sentido.

Dessa maneira, apenas a partir do sentido há razão para se obter prazer, autoafirmar-se, ou obter o poder apenas como meio e não como um fim em si mesmo (Caponnetto, 1987). Frankl (1978) afirma que Freud e Adler construíram suas teorias baseando-se nos neuróticos, e que não se pode afirmar tais concepções como descrição do humano de forma abrangente.

É fundamental definir corretamente o conceito de “vontade”, entendendo-a não como uma simples pulsão ou como voluntarismo. A pulsão é própria justamente da condicionalidade humana, já a vontade é “*tender a algo, ser orientado a um sentido, cuja realização (ou não realização) dependerá sempre de uma tomada de decisão por parte da pessoa*” (Miguez, 2019, p.97). Já o voluntarismo pode ser comandado, diferentemente da vontade que, como é o próprio movimento primário do homem, deve justamente “aflorar, acontecer, uma vez interpelada e atraída pelo sentido” (Miguez, 2019, p.97). A vontade de sentido, portanto, revela a possibilidade incondicionada do homem, que se contrapõe à visão reducionista, mecanicista, psicologista. A vontade de sentido, portanto, é proveniente da noodinâmica existencial.

Frankl (2010b, p.9) faz uma citação fundamental para abordar a questão da vontade de sentido:

Em realidade, hoje não nos enfrentamos já, como nos tempos de Freud, com uma frustração sexual, mas com uma frustração existencial. O paciente típico de nossos dias não sofre tanto, como nos tempos de Adler, em função de um complexo de inferioridade, mas devido a um abismal complexo de falta de sentido, acompanhado de um sentimento de vazio, razão pela qual me inclino a falar de um “vazio existencial”.

Para ele, a consequência da frustração da vontade de sentido é o vazio existencial<sup>51</sup>, ou seja, um sentimento de que a vida é vazia de sentido, e que tal vazio não se faz presente apenas no Ocidente.

Não podemos deixar de salientar nesse trabalho a discordância de Frankl (2010b) com a visão apresentada por Maslow<sup>52</sup> em relação à hierarquização das necessidades humanas, pois para Maslow, para se chegar à realização das necessidades superiores, deveria atingir as realizações inferiores primeiro – necessidades estas consideradas básicas. Para Frankl (2010b, p.98), entretanto, “a exigência de sentido, emerge tanto das situações mais adversas da existência, como no âmbito de uma “sociedade da opulência”, que pode satisfazer as necessidades qualificadas como fundamentais por Maslow, mas não a vontade de sentido”. O próprio Frankl constatou sua tese acerca da vontade de sentido em meio à barbárie dos campos de concentração, em que havia prisioneiros capazes de renunciar à própria necessidade de comer a fim de saciar outros companheiros que estavam em situação de desnutrição mais grave. Ou seja, o homem é aquele que pode decidir pela não satisfação imediata de uma necessidade considerada básica, para satisfazer uma superior: a vontade de sentido.

De acordo com os pressupostos *franklianos*, podemos definir a vontade de sentido como uma faculdade do homem ligada ao futuro, às possibilidades passíveis de realização a partir do momento que se constituem enquanto projeto de vida pessoal noético. Para Frankl (2010b, p.14):

---

<sup>51</sup> Frankl (1978) tece muitas considerações acerca do vazio existencial. Entende que tal vazio deriva de duas causas a saber: carência instintiva e a quebra da tradição. Segundo Frankl (1978, p.16): “Em contraste com os animais, nenhum instinto ensina a homem como é preciso agir; nenhuma tradição o ajuda a encontrar o caminho do dever. Frequentemente, parece até que ele nem sabe o que deseja. Limita-se a desejar o que os outros fazem ou a fazer o que os outros desejam. No primeiro caso, temos o conformismo, típico do hemisfério ocidental, onde se vem difundindo, no segundo o totalitarismo, que prevalece no hemisfério oriental.”

<sup>52</sup> Sobre o assunto, há um artigo de Viktor Frankl: *Self-transcendence as a human phenomenon*, publicado no *Journal of Humanistic Psychology*, v.6, p.97-106, 1966.

De qualquer maneira, não se pode subestimar a vontade de sentido como um mero desideratum, como um “pensamento desiderativo” (*wishful thinking*). Trata-se, melhor dizendo, de uma *self-fulfilling prophecy* (uma profecia que tende a autocumprir-se), como denominam os americanos: uma hipótese de trabalho que leva por si mesma à realização do que no princípio se entendia só como um projeto.

Nesse trabalho abordaremos a vontade de sentido no contexto educacional, entendendo-a como fonte de motivação que move o homem em busca de seu pleno desenvolvimento. Para isso, a seguir dissertaremos sobre o último pilar da logoterapia a saber: o sentido da vida, e, posteriormente, entraremos na arena educativa, definindo conceitos fundamentais para marcar o nosso posicionamento frente às questões fundamentais dessa tese.

## 2.6: Sentido da Vida

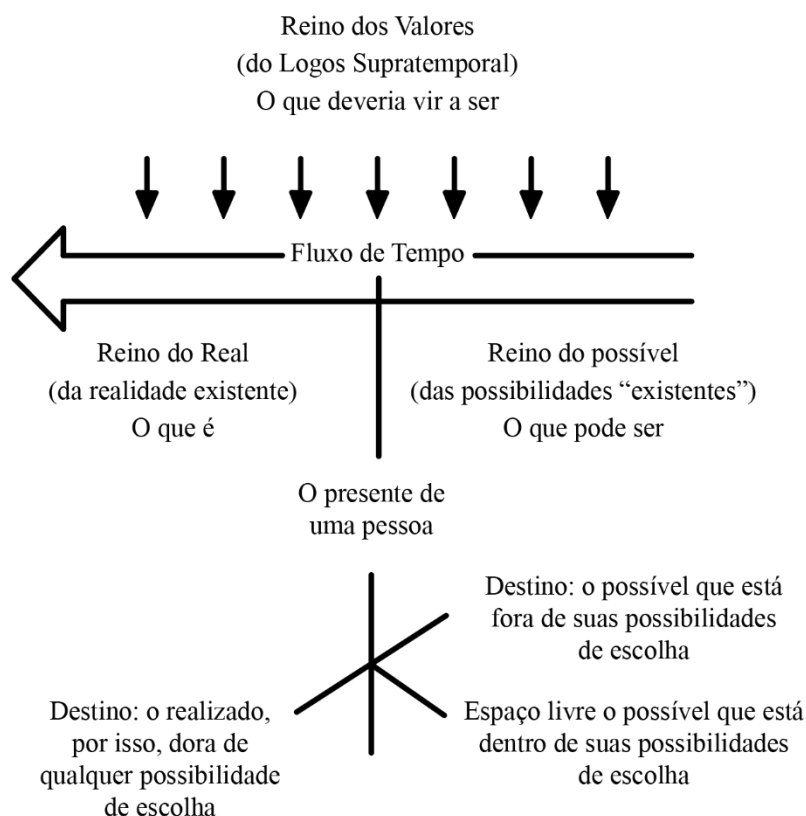
*Numa época em que já não se consegue mais encontrar o sentido incrível, as pessoas passam a considerar o absurdo como a única coisa que podem criar por si mesmas. (...) Fazemos um teatro do absurdo para podermos, pelo menos, embebedarmo-nos de falta de sentido. Porque esta sim pode ser fabricada, e a fabricamos ad nauseam (Frankl, 2003b, p.47).*

Não se pode falar a respeito da Logoterapia e Análise Existencial, e suprimir o conceito fundamental que lhe diz respeito: o sentido. Portanto, entendemos ser crucial apresentarmos ao leitor a devida significação do termo, pois há o risco de uma confusão conceitual.

Para compreendermos o que Frankl denominou de sentido, precisamos primeiro lançar nosso olhar para o mundo em que vivemos, que é sempre marcado por uma dualidade entre o possível e o real. A partir dessa dualidade surge, então, uma tensão a entre o mutável e o imutável, o destino e a liberdade. Mas o que seria o real? Lukas (1989b) ajuda a compreender o real como sendo da ordem de tudo o que antes era possibilidade, e que agora se tornou realidade através da concretização. Para Lukas (1989b), “o reino do real é idêntico ao que é” (p.155). Já o reino do possível é marcado por uma espécie de ‘pré-estágio’ do ser, ou seja, compreende tudo aquilo que poderia ser, todas as possibilidades que ainda não foram

concretizadas, e que poderão se realizar, integrando o ser, ou não se realizar, fluindo assim para o ‘nada’, ou seja, perdendo sua capacidade de atualização- no sentido aristotélico do termo.

A terminologia ‘nada’ refere-se, segundo Pereira (2013, p.24), ao “impossível, incluindo tanto aquilo que nunca figurou como possibilidade quanto as possibilidades que se extinguíram no “não realizar-se””. Para esclarecer tal pensamento, demonstramos com uma ilustração proposta por Frankl:



**Figura 4.** Fluxo temporal.

Fonte: Recuperado de: Lukas, E. (1989b). *Prevenção Psicológica: a prevenção de crises e a proteção do mundo interior do ponto de vista da logoterapia*. Em: H. H. Reinhold (Trad.). Petrópolis: Editora Vozes, p.54.

A Figura 4 nos permite perceber que o fluxo de tempo é orientado necessariamente do possível para o real. Dessa maneira, o possível ‘anseia’ pelo real, para a sua concretização, para sua inscrição no “ser”. Podemos compreender melhor o que demonstra a figura, se retomarmos o conceito de liberdade da vontade – o primeiro pilar da Logoterapia, já apresentado nesse

trabalho - que parte da concepção antropológica proposta por Frankl (1978), só sendo possível graças à existência da dimensão noológica (ou espiritual) presente no homem.

Como já foi dito extensamente, a liberdade é condição inescapável do homem, e a partir dela, podemos pensar no que Frankl (1978) denominou “reino do possível”, pois o homem é aquele que é livre para se decidir. Pereira (2013, p.25) analisa as proposições de Frankl e afirma que, o reino do possível é orientado pelo “reino dos valores, isto é, o reino do “dever-ser”, o reino do possível “digno de ser””. Na condição de um ser livre, o homem coloca-se, portanto, nessa tensão entre ser (“reino do real”) e poder-ser (“reino do possível”).

Frankl (1978) possui um jeito particular de enxergar o tempo – ele concebe uma “ontologia do tempo”. Para o autor, o tempo flui e o acontecimento “se coagula em forma de história. Nada que aconteceu pode ser desfeito. Nada que foi criado pode ser exterminado. No passado, nada está irreparavelmente perdido. No ser-passado está tudo absolutamente preservado” (Frankl, 1978, p.150). Ou seja, o passado acaba por “salvar” – como acontece com arquivos digitais, por exemplo – o acontecimento. O ser, o acontecimento que é sua existência, está, portanto, inscrito na totalidade absoluta e infinita que é, e, portanto, não pode sair mais da existência. O acontecimento, assim, não pode mais “*desacontecer*”. Isso nos aponta para a densidade do real. O “eu” e o “tu”, portanto, estão inscritos, no que diz respeito à existência, no reino do real. São dotados de potências que podem vir a ser atualizadas – transitam entre o reino do possível para o reino do real, e são, assim, salvas da transitoriedade. As potências que porventura não foram atualizadas caem no ‘nada’, não são inscritas na existência.

Frankl (1967) defende ainda, que não caminhamos rumo ao futuro. Para ele, não somos capazes de atuar no futuro; agimos sempre sobre um passado. O futuro diz respeito sempre às possibilidades de potências a serem atualizadas, mas cabe ao homem, livre e responsável, decidir quais acontecimentos, quais escolhas são salvas da transitoriedade da vida e inscritas,

portanto, no ser. A cada instante, portanto, decidimos, realizamos escolhas do que iremos de fato inscrever em nossa biografia:

O que precisamos é respeito ao passado, não ao futuro; o passado é inevitável, o futuro, o nosso futuro, está à frente de nossa decisão e responsabilidade. Nessa ótica, fica, sem dúvida, demonstrado que constitui um erro dizer que somos, perante o futuro, responsáveis pelo passado. Pelo contrário, somos precisamente responsáveis, perante o passado inevitável, pelo futuro decisivo (Frankl, 1978, p.151).

A Logoterapia, na temática da ontologia do tempo, elege a metáfora da ampulheta para se fazer compreender. O futuro seria representado pela parte superior da ampulheta, a passagem mediana representaria o presente, e finalmente, a parte inferior, na qual é depositada a areia, seria o passado. Para o existencialismo, o que é notado é apenas a passagem da areia no ponto central a ampulheta. Tal filosofia, pessimista como é, vislumbra que a realidade é, portanto, “instável e caoticamente mutável” (Pereira, 2013, p.26). Já o quietismo, se atenda na ampulheta como um todo, e considera, portanto, a areia como uma “massa inerte que não escorre, mas, simplesmente “é”” (Frankl, 2005a, p.94). O quietismo adota uma visão fatalista, entendendo que a realidade ““já é”, nada mais se pode fazer” (Pereira, 2013, p.26). Frankl (2005a) pontua que a Logoterapia está no entremeio entre a visão existencialista e a quietista, à medida que concebe que “o futuro não “é”, mas o passado é a pura realidade” (p.94).

A metáfora da ampulheta é passível de “falhas”, e Frankl (2005a) se aproveita delas para explicitar ainda melhor sua visão acerca do tempo. Quando toda a areia escorre para a parte inferior da ampulheta, esta pode ser virada novamente e a areia de baixo pode agora ir para cima. Sabemos que com o tempo isso não pode acontecer, pois ele não retorna, nem pode ser reversível. Se balançarmos a ampulheta, os grãos de areia vão se misturar e, portanto, alterarão sua posição na ampulheta. Em relação ao tempo, contudo, o que ocorre é que, por exemplo, na parte superior da ampulheta, podemos balançar os grãos de areia e, portanto,

alteraremos o futuro. Modificando o futuro, modificaremos a nós mesmos e às nossas circunstâncias, contudo, não será possível modificar o passado. Seria como se a areia que caísse na parte inferior da ampulheta pudesse se fixar e, de forma alguma, pudesse se soltar. Nas palavras de Frankl (2005a, p.101):

Esta é a razão pela qual tudo é tão transitório: tudo é passageiro porque tudo foge da nulidade do futuro para a segurança do passado! É como se cada coisa estivesse dominada por aquilo que os físicos antigos chamavam de *horror vacui*, o medo do vazio; é por isso que tudo vai correndo do futuro para o passado, do vazio do futuro para a existência do passado. (...) O presente é a fronteira entre a não realidade do futuro e realidade eterna do passado. Justamente por isso, é a linha demarcatória da eternidade; em outras palavras, a eternidade é finita: estende-se só até o presente, o momento presente em que escolhemos o que desejamos admitir na eternidade. A fronteira da eternidade é onde, a cada momento de nossas vidas, é tomada a decisão sobre o que queremos eternizar ou não.

A visão frankliana sobre o passado, portanto, implica a importância da responsabilidade humana, já que, o homem é sempre chamado, a cada instante, a dar o seu melhor, a realizar escolhas conscientes, a se relacionar da melhor forma com as pessoas, pois, como já foi dito, o passado salva o acontecimento da transitoriedade da vida. Para Frankl (2005a, p.100), “o arquivo eterno não pode ser perdido – o que é um conforto e uma esperança. Mas também não pode ser corrigido – o que é um alerta e uma advertência”. Frankl (2005a, p.100) cita uma frase de Lao-Tsé que traduz bem esse pensamento: “Quando finalizamos uma tarefa, tornamo-la eterna”.

Saber-se mortal, não prejudica em nada, a tarefa do homem enquanto ser livre e responsável, ao contrário, confere uma densidade maior em sua capacidade de realizar escolhas e posicionar-se diante do mundo. Para a Logoterapia, o homem não é (apenas) um ser para a



morte, e, sim, um ser para o sentido. O sentido transcende a morte, e a morte é, segundo Frankl (2003a, p.109),

(...) constitutiva de seu sentido. O sentido da existência humana funda-se em seu caráter irreversível. Daí que só se possa entender a responsabilidade que o homem tem pela vida quando referimos à temporalidade, quando a compreendemos como responsabilidade por uma vida que só se vive uma vez.

Para Frankl (1981), portanto, ter sido é a melhor forma de ser.<sup>53</sup> Frankl (2003a, p.65) concebe o tempo como um “ladrão” e como um “fiel depositário”. Partimos, até aqui, de duas dimensões para pensarmos acerca do tempo: o reino do real e o reino do possível. Contudo, podemos acrescentar mais uma dimensão para ampliarmos nossa compreensão: a dimensão do reino dos valores. Para Elisabeth Lukas (1989b, p.157), fiel propulsora da Logoterapia, o reino dos valores é “o conjunto de tudo aquilo que deveria ser e vir a ser”. Encontra-se, justamente, nessa tensão existente entre ser e poder-ser.

Antes de adentrarmos mais profundamente a questão dos valores, gostaríamos de destacar a respeito de uma das definições de sentido postas pelo próprio Frankl (2011a, p.81): “sentido é *o que se tenciona*”. Essa tensão pode ser proveniente de uma interrogação a mim dirigida por alguém, ou por uma circunstância que me interroga e anseia por uma resposta que só eu posso dar. Para Frankl (2005, p. 77), “o que se faz não é dar um sentido, mas encontrá-lo; encontrar, dizemos, e não inventar, já que o sentido não pode ser inventado, antes tem que ser descoberto”. Deve ser buscado de forma consciente. Portanto, a busca pelo sentido é norteada pela consciência do homem. Frankl (1978, p.19) afirma que a “consciência é o órgão

---

<sup>53</sup> Pereira (2013) pontua que essa é umas das maiores aproximações de Frankl à filosofia de Martin Heidegger (1889-1976). Em certa ocasião, Heidegger visitou Frankl e escreveu no verso de uma fotografia dedicada ao pai da Logoterapia: “*Das Vergangene geht. Das Gewesene kommt*” (Frankl, 1981, p.112). Posteriormente, Frankl (1978, p.105) traduziu para o inglês da seguinte forma: “*What is past, has gone; What is past will come*”. Em português seria: “O que passou, passou; O que é passado está presente (Frankl, 2005a, p.96). Existe outra tradução possível: “O passado distancia-se. O que foi aproxima-se” (Frankl, 1981, p.112).

do sentido, a capacidade de descobrir o sentido único e irreprodutível que se esconde em cada situação”.

Se sentido é o que se tenciona, podemos perceber, portanto, que Frankl (1978) critica a visão de homeostase do homem, compreendendo que é necessária uma tensão que se coloca entre ser e dever-ser. Se o homem é um ser aberto para o mundo, ele só se realiza se vive por algo ou por alguém. Ele não está interessado primariamente em nenhum tipo de condição psíquica de si mesmo, mas sim está orientado para o mundo, para o mundo de sentidos e valores potenciais que esperam ser realizados e atualizados por ele.

O de que o ser humano realmente precisa não é um estado livre de tensões, mas antes a busca e a luta por um objetivo que valha a pena, uma tarefa escolhida livremente. O ser humano precisa não de homeostase, mas daquilo que chamo de “noodinâmica”. Há muita sabedoria nas palavras de Nietzsche: “Quem tem um *por que* viver pode suportar quase qualquer *como*” (Frankl, 1985, p.95-96).

Para compreendermos melhor o pensamento do autor, apresentamos ao leitor a seguinte proposição de Frankl (2014, p.59): “(...) o ser humano, o *ser que é especificamente próprio ao* homem, o ser cujo modo de ser consiste no fato de que o que está em questão no homem *não é um fático, mas um ser facultativo*, não um precisar-ser-dessa-vez-de-tal-modo-e-não-de-outro, que é o modo como o homem neurótico compreende mal o seu ser-de-tal-modo, mas muito mais um sempre-poder-vir-a-ser-outro-modo”. Assim, frente ao eu fático está o eu facultativo.<sup>54</sup> Este “eu” representa desse modo o símbolo das possibilidades do eu. Notamos que o termo “facultativo” se refere à dimensão espiritual do poder-ser. As possibilidades são o cumprimento do sentido e a realização de valores, e são possibilidades que aparecem quando

---

<sup>54</sup> “A pessoa é existencial: isso significa que não é fática, nem pertence à facticidade. O homem, como pessoa, não é um ser fático, mas, sim, facultativo; ele existe de acordo com suas possibilidades, para as quais ou contra as quais pode decidir-se” (Pintos, 2007, p. 222). De acordo com Pereira (2013), tal afirmação compreende a quinta das dez teses sobre a pessoa estabelecidas por Frankl.

o ser humano afronta a necessidade inescusável de seu destino. Para Frankl (1978), assumir nossa responsabilidade é o sentido da nossa existência. O sentido da vida é, simples e profundamente, ser responsável, dar respostas. Portanto, quando o homem é irresponsável diante da própria existência, ele se despersonaliza, não chega a tornar-se, de fato, pessoa.

O sentido, para Viktor Frankl (1978) necessita ser descoberto, e, portanto, não pode ser inventado. Tal descoberta será fruto de uma busca consciente, pois o homem é guiado por sua consciência. Frankl (1985) ressalta que a consciência é intuitiva e criativa. Ela pode encontrar sentidos únicos capazes de contradizer até mesmo valores pré-estabelecidos. Para Frankl (1985) a verdadeira consciência nada tem a ver com “pseudomoralidade do superego” e menos ainda pode ser compreendida enquanto um processo de condicionamento.

O homem, para a Logoterapia, é capaz de encontrar sentido até mesmo diante do que Frankl (2004) chamou de tríade trágica: dor, culpa e morte. Tal afirmação não é proveniente apenas de uma proposição teórica do autor, mas de sua própria vivência como prisioneiro nos campos de concentração. Frankl notou que aqueles prisioneiros que, mesmo diante de tantas atrocidades, privações, humilhações, castigos e sofrimentos, conseguiam se manter vivos – não atentando contra a própria vida, como muitos faziam se jogando na cerca de arame, por exemplo, exceto os que eram mortos pelos nazistas, obviamente, - eram aqueles que possuíam um sentido de vida, um ‘para que’ viver. A seguir, compartilhamos a narrativa de Frankl (2004, p.55) sobre o que lhe conferia sentido em meio à barbárie do campo de concentração:

(...) Mas agora meu espírito está tomado daquela figura à qual ele se agarra com uma fantasia incrivelmente viva, que eu jamais conhecera antes na vida normal. Converso com minha esposa. Ouço-a responder, vejo-a sorrindo, vejo seu olhar como que a exigir e a animar ao mesmo tempo; e – tanto faz se é real ou não a sua presença – seu olhar agora brilha com mais intensidade que o sol que está nascendo. Um pensamento me sacode. É a primeira vez na vida que experimento a verdade daquilo que tantos

pensadores ressaltaram como a quintessência da sabedoria, por tantos poetas cantada: a verdade de que o amor é, de certa forma, o bem último e supremo que pode ser alcançado pela existência humana.

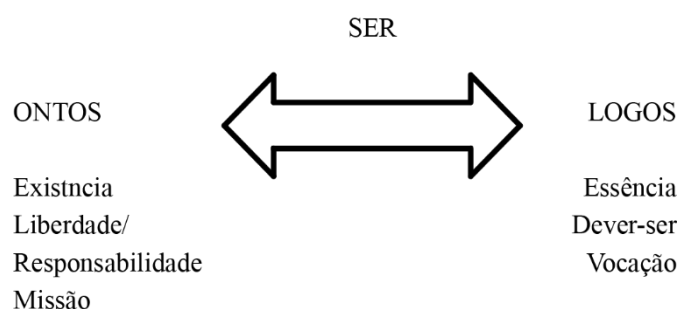
Frankl (2005, p.28) chegou também a afirmar que “as coisas mais idôneas para a sobrevivência nos campos de concentração eram as orientadas para o futuro – para uma tarefa ou para uma pessoa que, durante a espera, eram projetadas no futuro e para um sentido da vida que no futuro iriam realizar”. É primordial citarmos aqui que, a partir da visão antropológica adotada por Frankl, afirmamos que o homem é um ser que deve dirigir-se sempre para fora de si mesmo, “para um sentido a realizar, para outro ser humano a encontrar, para uma causa à qual se entregar, para uma pessoa a quem amar” (Frankl, 2005, p.28). Nesses elementos habita o sentido. Nada mobiliza tanto uma pessoa como saber que tem algo que a espera. A primária motivação humana é a vontade de sentido.

Portanto, a partir da Logoterapia e Análise Existencial, e em meio à uma contemporaneidade tão desejosa de sentido, e tão tristemente preenchida pelo vazio existencial, percebemos que cada vez mais as pessoas têm exacerbado na busca do autoconhecimento somente como um fim, acentuando somente o aspecto dos estados do ser. Nesse contexto, passa a se buscar apenas a autorrealização como um fim em si mesma, deixando de lado a vontade de sentido, um sentido pleno e profundo. A visão que se tem do mundo, a partir dessa visão, é a de que os objetos e realidades nele contidos são somente instrumentos mais ou menos úteis para a própria realização, satisfação dos próprios interesses e das próprias necessidades. Agindo assim, o homem distancia-se, cada vez mais, de sua essência autotranscendente, e afasta-se, portanto, da felicidade autêntica, e do sentido da vida. A autorrealização só é possível a partir da realização de sentido.

Precisamos nos perguntar “quem eu sou?”, “de onde vim?”, “para onde vou?”, “quem quero ser?” “o que fazer com a vida?” “a que dedicá-la?”, essas perguntas podem servir de

auxílio para a busca do sentido da existência. É necessária, por vezes, uma busca interior recorrendo sempre à história pessoal, aos interesses, aptidões e valores, mas relacionando tudo isso sempre à busca de sentido.

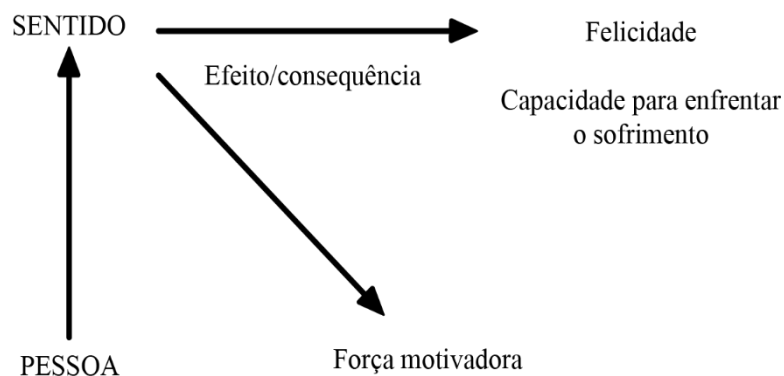
Frankl (1978, p.231) propõe uma tese: “O sentido da vida é a própria vida”. Como podemos compreender tal afirmação? O sentido da vida – aqui entendida como a vida fática, ou seja, eu ser como sou, ou o “ser”, a minha existência – é a própria vida – vida aqui entendida como a vida facultativa, ou seja, eu poder fazer algo daquilo que sou, ou o “dever-ser”, a minha essência. A diminuição entre a existência e a essência é de fato o sentido da vida.<sup>55</sup> Podemos ilustrar tal pensamento evocando o imperativo de Píndaro, segundo o qual o homem deve se tornar quem é; e avançamos um pouco mais. Frankl (1978) acrescenta com outra sentença que, segundo ele, é proveniente de uma afirmativa de Jaspers que diz que “a pessoa é caracterizada pelo tipo de relacionamento que mantém com as coisas, sua capacidade, enfim, de se aproximar autenticamente delas.” (p.13). A partir dessa ideia, podemos chegar à seguinte formulação: “Chega a ser o que só tu podes ser.” Ilustramos a seguir tal pensamento com as Figuras 5 e 6:



**Figura 5.** Existência e Essência

Fonte: Recuperado de: Marino, H.R. (2018). Minicurso: *Aconselhamento vocacional e sentido: caminhos do ser ao “dever-ser”*. In: IX Congresso Brasileiro de Logoterapia e Análise Existencial. Ribeirão Preto, SP.

<sup>55</sup> “Nisso se manifesta um caráter dialético, uma estrutura polar que na vida humana é ubíqua. O homem jamais “é”, “sempre chegará a ser”. Nunca alguém poderá dizer de si mesmo “sou aquele que sou”, apenas “sou aquele que chegarei a ser”, ou “serei o que sou” – “serei *actu*, segundo a realidade, o que sou *potentia*, segundo a possibilidade.” (Frankl, 1978, p.231-232).



**Figura 6.** O ser humano em busca de sentido.

Fonte: Recuperado de: Marino, H.R. (2018). Minicurso: *Aconselhamento vocacional e sentido: caminhos do ser ao “dever-ser”*. In: IX Congresso Brasileiro de Logoterapia e Análise Existencial. Ribeirão Preto, SP.

A busca de sentido nos acompanha em nosso desenvolvimento. É sempre um caminho que se percorre, portanto, do ser ao “dever-ser”. É um caminho de descoberta da identidade pessoal e do chamado, ou vocação, conforme Frankl (2003a) denomina. É também um caminho da resposta ao chamado, à vida que chama, que clama por respostas que somente nós podemos dar em cada situação vivida. A pessoa responde à vida na sua totalidade bio-psico-espiritual.

Frankl (1985) se antecipa em esclarecer que a busca pelo sentido da vida não se refere a um sentido abstrato, que engloba toda a vida de modo geral. Ao contrário, para o autor, ‘vida’ se refere à existência de maneira concreta e única de uma pessoa. Ele compara a ideia da tentativa de se encontrar o sentido da vida de modo generalizante a um jogo de xadrez em que um jogador, na busca de dominar o jogo, pergunta a um mestre enxadrista qual seria a melhor jogada. Obviamente, o mestre responde que não existe a melhor jogada, já que não está posto o jogo sem que haja a relação entre os jogadores e suas peças estabelecida a cada jogada. A melhor jogada só passa a existir se analisarmos cada jogada e todas as suas alternativas que aparecem a cada lance. Ou seja, só pode ser revelada e pensada a cada pequeno instante concreto do jogo. Da mesma forma, o sentido da vida é revelado a cada pequeno instante da vida de uma pessoa. A pergunta pelo sentido da vida só pode ser feita, portanto, “em toda sua concretude, na concretude do aqui e agora” (Frankl, 1985, p.70).

Assim como cada pessoa é única e irrepetível, cada circunstância de sua existência também o será. Em cada situação da vida, será gerada uma tensão composta pela tríade “real-possível-valor”. Podemos dizer, então, que o sentido é pessoal e situacional, e deverá ser encontrado por cada pessoa em cada momento vivido. Somos chamados a dar respostas às situações que se colocam diante de nós a todo instante, assim como o enxadrista é interpelado a escolher sua jogada a cada instante do jogo. Não é o enxadrista que se interpela a si mesmo para escolher a jogada. Da mesma forma, não é a pessoa que indaga acerca do sentido escondido em cada situação. É a própria vida que o interpela.

Portanto, Frankl (1978) rompe com o subjetivismo quando afirma que não é o próprio sujeito que se pergunta sobre o sentido da vida. Ele afirma ainda que não é a existência comparável a um teste de Rohrschach sobre o qual o sujeito projeta seus conteúdos inconscientes através dos borrões de tinta. Frankl (2003a) prefere a metáfora do quebra-cabeça, em que temos que encontrar a figura. Segundo o autor, “temos que virar o desenho de um lado para o outro, até acharmos sua silhueta, escondida (...). Ele está lá: é uma realidade objetiva” (Frankl 2003a, p.28). A figura não é, portanto, inventada por quem se propõe a montar o quebra-cabeça. Ela já existe, e deve ser encontrada a cada movimento do encaixe das peças.

De acordo com Pereira (2013), o pai da Logoterapia teceu considerações confrontando a psicanálise americana de sua época que julgava que os valores não passariam de “nada mais que” produtos dos mecanismos de defesa e formações reativas do sujeito. Sobre isso, Frankl (1991a, p.16) comenta: “No que me diz respeito, nunca e jamais me disporia a viver graças às minhas formações reativas ou a morrer em virtude de meus mecanismos de defesa”.

Para compreendermos o pensamento logoterapêutico, é fundamental citarmos que, frente às interrogações que nos faz a vida em cada situação, sempre haverá uma resposta

correta. Pereira (2013) esclarece ainda que “o sentido reside na reposta”<sup>56</sup> que precisaremos dar. A afirmativa *frankliana* a seguir esclarece o que aqui queremos dizer:

Uma situação, como “ $7+7=?$ ” constitui um sistema portador de uma lacuna (*gap*). É possível preencher esse espaço vazio de várias maneiras. O complemento “14”, no entanto, corresponde à situação, encaixa-se na lacuna, atende o que é estruturalmente exigido nesse sistema, nesse lugar, com sua função no todo. Outros complementos, como “15”, não se encaixam, não são os corretos. Chegamos, aqui, ao conceito de *exigências da situação*, à ideia de *caráter de necessidade (requiredness)*. “Exigências” de tal ordem possuem uma qualidade objetiva (Wertheimer citado por Frankl, 2003a, p.79).

Portanto, notamos que o sentido não é proveniente de uma construção social, nem tampouco forjado pela própria cultura.<sup>57</sup> Ele é encontrado na concretude da vida, como já foi dito. Há algo de profundo que habita o entendimento de cada pessoa enquanto um ser único e irrepetível, já que assim sendo, cada ser humano receberá um ‘chamado’ da própria vida – a esse chamado Frankl (2003a) denomina vocação – e poderá realizar possibilidades únicas de sentido que jamais se repetirão.

---

<sup>56</sup> “Sou responsável quando respondo corretamente. O autor faz um jogo de palavras com os significados dos termos em alemão *antworten, beantworten e verantworten*.” (Pereira, 2013, p.32).

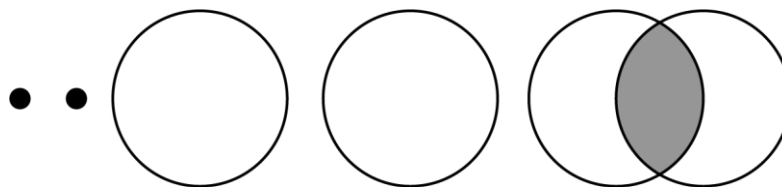
<sup>57</sup> Compartilharemos aqui com nosso leitor o que comentou Pereira (2013, p.32) sobre isso: “Frankl defende que a logoterapia está tão distante de um processo lógico-cognitivo quando de uma doutrinação moral (Frankl, 1985, p.99). O *logos*, diz Frankl, é mais profundo que a lógica (1967, p.168). Isto é, o *logos* da logoterapia – duplamente significando “espírito” e “sentido” – não deve ser identificado plenamente com a *ratio*, nem com o *intellectus* (Frankl, 2005, p.60). A experiência de uma vida com sentido não se refere, portanto, à possibilidade de justificar-se racionalmente a existência de alguém. Minha vida não vai ter sentido porque posso justificá-la logicamente, mas sim porque experimento valor de viver na realização dos sentidos únicos e concretos que se encerram a cada momento de minha existência, e isso não guarda relação de necessidade com minha capacidade cognitiva ou intelectual (ambas entendidas dimensionalmente como condicionantes – não determinantes – psicológicos). A figura do logoterapeuta, aí, distancia-se da do professor, do pregador, bem como do “pintor”. Com essa imagem, Frankl quer dizer que o terapeuta não deve “pintar” para o paciente o mundo da maneira como ele o vê. O ofício do terapeuta, diante da objetividade de um mundo com sentido, se assemelharia muito mais ao do “oftalmologista”, o qual auxilia o enfermo a “ver o mundo como ele é” (Frankl, 1967, p.57). A partir do que Frankl apresenta como o ofício do psicoterapeuta, depreendemos aspectos importantes acerca do papel do educador. Sobre isso, trataremos detalhadamente na seção a respeito da educação.



Podemos assim afirmar que, para Frankl (2003a), o sentido é único para uma pessoa igualmente única, e está entre os reinos do poder-ser e do dever-ser. O tempo pode ser compreendido ontologicamente estando sempre orientado para o passado, passado este que nos permite ‘salvar’ a transitoriedade da vida, a partir das escolhas de atualização que realizamos. Para Frankl (2003a), nem a morte é capaz de retirar o sentido da existência humana. Diante das várias possibilidades que se apresentam à pessoa existencial, a melhor delas, a mais adequada será sempre o sentido. O sentido é, portanto, “a manifestação pontual e personalíssima (*ad personam e ad situationem* como prefere o autor) do reino do valor, do logos supratemporal” (Pereira, 2013, p.36).

O fato é que o ser humano só se realiza ao se dedica a algo ou a alguém, na realização de valores. Aqui, finalmente retomaremos a temática do reino dos valores enunciada anteriormente, e veremos que Viktor Frankl foi desenvolvendo sua compreensão acerca dessa temática – especialmente em relação à distinção entre valor e sentido -, aos poucos. Fabry (1984) comenta que em sua juventude, Frankl chegou a considerar valor e sentido como sinônimos em suas produções textuais, porém, com o tempo passou a conferir uma abrangência maior ao que denominou de valores. Sentido e valor são, para o autor, “as duas faces do dever-ser” (Pereira, 2013, p.36).

Já destacamos nesse trabalho a característica pessoal e irrepetível do sentido. Destacamos igualmente que cada situação demandará uma resposta igualmente única. Contudo, existe algo que é universal, algo que Frankl (2003a, p.79) chamou de “universais de sentido” ou ainda de “possibilidades gerais de sentido”, que são os valores. Para elucidar melhor a questão, Frankl lança mão de uma metáfora geométrica que compartilharemos a seguir:



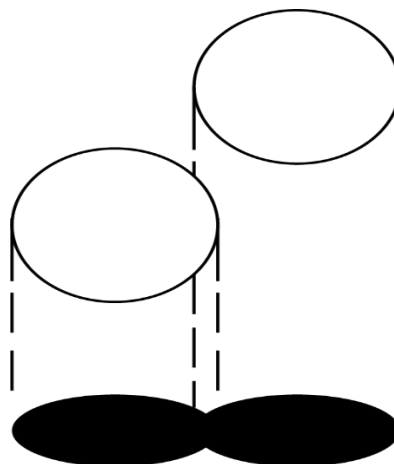
**Figura 7.** Valores: possibilidades gerais de sentido.

Fonte: Recuperada de: Frankl, V. E. (1988). *The Will to Meaning*. Nova Iorque: Meridian Books, p.56.

O autor representa a partir da Figura 7, o sentido como sendo um ponto e, portanto, adimensional. Ele prossegue o seu pensamento explicando que, ao longo da história da humana, foi ocorrendo a realização de sentidos únicos, que acabaram por nortear uma espécie de ordem geral de sentido, a que chamou de valores. Na Figura proposta, os valores são representados pelos círculos. Como os sentidos únicos são adimensionais, não podem compor intersecções, porém podemos pensar que pode ocorrer um choque de valores.

A Figura representa tal “choque” de valores (a intersecção), uma possível contradição que se coloca entre eles. Pereira (2013) argumenta que Frankl critica a ideia do choque entre valores representados dessa forma. Para ele, a representação dimensional não está correta pelo fato de se apresentar apenas bidimensionalmente. Frankl defende, portanto, um modelo tridimensional para tal representação, compreendendo os valores como esferas espaciais. Assim sendo, os valores não seriam passíveis de colisão.

A partir da Figura 7 que aqui dispusemos, temos a impressão de que os valores podem se sobrepor e, assim, gerar conflitos. Para Frankl (1988, p.57), “a impressão de que dois valores podem colidir entre si é uma consequência do fato de que uma dimensão inteira se encontra negligenciada”. Poderíamos então pensar: que dimensão seria essa? O autor responde: “É a ordem hierárquica dos valores. De acordo com Max Scheler, valorar significa preferir um valor em detrimento de outro.” (Frankl, 1988, p.57). Portanto, compreendemos que um valor estará disposto em uma escala de hierarquia. Ilustraremos a ideia com a Figura 8 proposta pelo autor:



**Figura 8.** Os valores e sua tridimensionalidade.

Fonte: Recuperada de: Frankl, V. E. (1988). *The Will to Meaning*. Nova Iorque: Meridian Books, p.57.

A Figura 8 evidencia o que Frankl (1988) quis ilustrar acerca dos valores expostos em sua tridimensionalidade. De acordo com Pereira (2013, p.38), os valores “atrelados que são à *conditio humane*, cristalizam-se nas culturas como universais de sentido, mas, exatamente por serem universais, não podem dar sempre conta do caráter de singularidade e irrepetibilidade de todas as situações”. O que se coloca nessa questão apresentada por Frankl (1988) é que podemos ter a impressão, em certas situações, de que os valores se colidem, porém, se analisarmos melhor, veremos que poderemos recorrer à hierarquização de tais valores.

Os valores são convicções profundas que orientam nossa vida. Influenciam, portanto, nossa forma de nos comportarmos, já que são como faróis luminosos que nos guiam em nosso caminho. Diante disso, depreendemos que os valores auxiliam o homem em sua busca pelo sentido. Porém, é necessário esclarecer que o sentido é sempre único e não depende de padrões valorativos pré-estabelecidos. O sentido é situacional, dinâmico e pode se modificar de momento para momento, de pessoa para pessoa.

Frankl (2003a, p.79) argumenta que o homem da atualidade – embora o autor tenha morrido em 1997, notamos que o cenário abordado pelo autor ainda é bastante atual – vive uma degradação de valores:

Essa degradação (dos valores), porém, vem a ser para o homem o preço pago por declinar de si os conflitos. Não se trata aqui propriamente de conflitos de consciência; de resto, tais conflitos não existem na realidade, pois é inequívoco o que a consciência dita a cada um. O caráter de conflito é, antes, inerente aos valores: na verdade, *ao contrário* do *sentido* das situações irrepitíveis e únicas de cada caso, que é *concreto* (e, como costume dizer, o sentido é sempre sentido não só *ad personam*, mas também *ad situationem*), os valores são, por definição, *abstratos universais de sentido*; como tais, não valem pura e simplesmente para pessoas inconfundíveis, inseridas em situações irrepitíveis, estendendo-se sua validade a uma área ampla de situações repetíveis, típicas, que interferem umas nas outras.

O logoterapeuta – e podemos pensar também no papel do educador que atua imbuído da visão de mundo proposta por Frankl, denominado logoeeducador – não impõe valores para ninguém. Ao contrário, ele deve auxiliar as pessoas a descobrir seus valores, rumo à integração da personalidade. Para Frankl (2003a), a gênese de tantos desesperos e conflitos do homem é justamente o fato de tornar um valor absoluto aquilo que é um valor relativo.

Precisamos citar nesse trabalho, que Frankl baseou sua conceituação de valor principalmente em um dos principais filósofos que se propôs ao estudo dos valores: Max Scheler, especialmente em sua obra *O formalismo na ética e a ética material dos valores*.<sup>58</sup> Derisi (1979) formula uma análise sobre a ética scheleriana: “Scheler transpõe o método fenomenológico para o âmbito dos sentimentos e da atuação moral. E elabora assim, sua teoria dos valores: estes desempenham, com respeito ao sentimento, a mesma função que as essências de Husserl, com relação à inteligência.” (p.35).

Portanto, de acordo com Miguez (2019, p. 151)

---

<sup>58</sup>*Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertethik* (1916, 1ª edição).

Os valores são essências dadas imediata e intuitivamente nos sentimentos espirituais, como um conteúdo a priori material (não formal) da ética; isto é, os bens sobre os quais repousam os valores constituem seu substrato material real, dados na própria intuição de uma vivência. Por isso Scheler propõe uma *ética material dos valores* que antecede uma ética formal, superando o formalismo moral proposto na ética kantiana. Nesse sentido, os valores são a fonte do *dever-ser* e de toda norma moral.

Assim, Frankl se baseia em Scheler e entende que o *dever-ser* é da ordem do não existente, porém, que pode ser “antecipado pela consciência intuitiva” (Miguez, 2019, p.152). Ou seja, é fundamental citar aqui que o *dever-ser* não é uma conduta moral normativa que estabelece a forma como o sujeito deve agir, ou as escolhas que deve realizar. Ao contrário, o *dever-ser* não é uma conduta universal prescrita a qual o sujeito deve se adequar. Aqui, ele não possui um ideal, um sentido *kantiano*. A realização do *dever-ser* passa sempre pelo crivo da pessoa que é livre e responsável, e que, portanto, decidirá o que será ou não atualizado na concretude de sua existência. A realização do *dever-ser*, em cada situação vivida, portanto, atribui sentido à própria existência humana.

Miguez (2019) oferece uma análise bastante pertinente acerca da temática dos valores em Frankl. Julgamos ser uma consideração importante a se compartilhar:

(...) Frankl não discute quais valores devem ser vividos, tampouco se a pessoa em dada situação está vivendo um valor ou um anti-valor, ao menos em primeira instância. A fenomenologia dos valores em sentido frankliano volta-se para o problema de como o homem, enquanto ser que valora sempre, encontra sentido nos diferentes âmbitos da vida: como realiza seu trabalho, como vivencia seus encontros e como enfrenta situações limites impostas por determinados estados internos somatopsíquicos ou pelas circunstâncias sociais.

O homem é, assim, um ser capaz de realizar valores. Os valores possuem um caráter mais universal e são transmitidos em meio às tradições de uma dada cultura. Porém, não são determinantes, pois podem ser sempre submetidos à liberdade e responsabilidade da pessoa existencial. Se há a possibilidade de hierarquização de valores, é fato que o homem valoriza sempre, e pode, assim, eleger um valor em detrimento de outro em dada situação. As escolhas valorativas humanas passam pelo crivo da consciência – apesar de ser possível ao homem recusar ouvir a “sua voz”. Tal questão para o âmbito educacional é fundamental, e em breve, abordaremos nesse trabalho acerca do ato educativo – objetivo central a que nos propusemos.

Abordaremos agora uma última questão fundamental antes de adentrarmos de maneira direta a questão da educação: as três categorias de valores propostas por Viktor Frankl, sem as quais não podemos avançar em nosso trabalho.

### **2.7: As três categorias de valores**

Os valores, como já foi dito, nos orientam para o sentido. A consciência pode iluminar o homem como um farol para que ele consiga descobrir sentidos únicos, ainda que tais sentidos contradigam valores previamente estabelecidos. A partir da consciência humana, portanto, pode-se chegar a transformar um sentido único em um valor universal.

Viktor Frankl (2011a), inspirado na filosofia de Max Scheler, sugere que é por meio de valores que o ser humano encontra o caminho rumo aos sentidos. Aquino (2012) analisa a visão frankliana e sustenta que a existência humana porta valores, assim como uma pedra porta o valor estético, que chamamos de escultura. Somos livres e responsáveis (capazes de responder a algo) para esculpirmos nosso próprio monumento existencial.

Os valores são valiosas incitações para a ação, e Frankl os divide em três categorias, a saber: valores de criação, valores de vivência e valores de atitude. Tais categorias são

consideradas pelo autor, como três vias potentes para se encontrar o sentido.<sup>59</sup> Sobre cada uma delas, detalharemos a seguir.

### **2.7.1: Valores de Criação (ou valores criativos)**

Os valores de criação dizem respeito à capacidade de dar algo ao mundo sob o aspecto de uma tarefa, um trabalho, uma obra. Dizem respeito, portanto, ao potencial criativo de cada um. Se cada pessoa existencial é única e irrepetível, ela é, portanto, capaz de criar coisas igualmente únicas e irrepetíveis. Segundo García Hoz (1987, p.27), “na medida em que a origem de alguma realidade original é o mesmo que ser criador; originalidade e criatividade se acham estreitamente vinculadas”.

Nesse sentido, a premissa de que cada ser humano é essencialmente singular, nos ajuda a compreender também que cada pessoa pode ofertar ao mundo algo que lhe é próprio. Portanto, os valores de criação estão relacionados à marca que cada pessoa deixa no mundo por meio de um trabalho concreto. Para Miguez (2019, p.158):

(...) Trata-se de uma resposta concreta e tão fundamental quanto o é o trabalho na existência. Dentro desse marco, a pessoa que se descobre insubstituível e única, percebe a transitoriedade da vida e a exigência, que só depende de si, de configurar-lhe sentido. Experimenta, então, a vida como missão-no-mundo.

O trabalho, como já afirmamos, é um potencial valor criativo, já que a partir dele o sujeito pode atuar no mundo, estabelecendo vínculos entre si e a comunidade. Porém, quando a pessoa realiza algum trabalho de forma mecânica, ela se despersonaliza, e o seu trabalho torna-se uma atividade desumanizada, esvaziada de sentido. É no mundo, no exterior a si mesma que a pessoa vai se tornando si mesma.

---

<sup>59</sup> Já em sua primeira obra intitulada *Ärztliche Seelsorge*, em 1946, Frankl já denominava de “três categorias de valores”, conforme citado por Miguez (2019, p.158).

Hannah Arendt (2008a) relaciona a ação humana no mundo à natalidade. Segundo a autora, a educação é necessária porque nascem pessoas no mundo. A partir do nascimento de um novo ser humano, o mundo se renova, se torna um mundo potencialmente mais original e criativo. Guimarães Rosa (2001, p.484) exclama: “Um menino nasceu – o mundo tornou a começar!” Segundo Arendt (2008a, p.17), “o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”.

O homem age no mundo, imprime nele um movimento, deixa no mundo sua marca, os rastros de seu caminhar na existência. Agindo assim, ele revela ao mundo suas especificidades, sua capacidade de criar, de tornar algo novo. Tal característica humana pode ser notada desde a infância. Sobre os valores de criação na infância, abordaremos com propriedade em um tópico específico, já que a própria literatura – assim como outras manifestações artísticas<sup>60</sup> - é considerada um valor criativo, e é um dos pontos centrais desse trabalho.

### **2.7.2: Valores de Vivência (ou valores vivenciais)**

Os valores vivenciais dizem respeito à capacidade de receber algo do mundo, como por exemplo, o amor. Se nos valores de criação a pessoa é capaz de ofertar algo de único ao mundo, nos valores vivenciais, ela irá tomar para si algo do mundo. Ao contemplar a natureza, por exemplo, a pessoa pode experimentar a beleza, ter despertada em si a sensibilidade; ao visualizar uma obra de arte pode vivenciar uma experiência estética mobilizadora, por exemplo. A pessoa existencial recebe do mundo, portanto, algo valioso, que já possui valor encerrado em si mesmo.

Para Miguez (2019) o desvelamento da admiração, emoção, assombro, serenidade, por exemplo, diante de algo belo, acabam por manifestar o valor da gratuidade, já que é algo

---

<sup>60</sup> Na realidade, a arte transita entre os valores criativos e os vivenciais. Segundo Miguez (2019, p.162-163), “(...) em todos os âmbitos da experiência humana se realizam as três categorias de valores, com predomínio de uma delas em determinada situação.”



ofertado ao sujeito pelo mundo. O mundo das artes também pode ser considerado enquanto valor vivencial. Porém, será no encontro com outro ser humano que se dará a maior riqueza da existência. O trabalho, como vimos anteriormente, é grande possibilidade para se realizar valores criativos; e o amor é a experiência humana mais potente capaz de possibilitar a realização de valores vivenciais por excelência.<sup>61</sup>

Segundo Miguez (2019, p.163), “o amor concretiza valores de vivência, pois possibilita a aproximação com um *tu*, naquilo que tem de peculiar, singular e irrepetível, isto é, o amante capta o amado em seu *ser-assim* (*So-sein*); por isso é insubstituível”. Elegemos aqui duas citações de Frankl de que gostamos muito a respeito do amor e da sua visão no âmbito de tal temática para a Logoterapia: “para o amante, o amor enfeitiça o mundo, transfigura-o, dota-o de um valor adicional. O amor aumenta e afina em quem ama a ressonância humana para a plenitude dos valores” (Frankl, 1983, p.185). E ainda:

Não há de aceitar-se, pois, a mentira de que o verdadeiro amor é cego, ou torna cego. Isso vale, quando muito, relativamente à paixão. O verdadeiro amor, pelo contrário, faz com que o ser humano veja com mais nitidez e em profundidade. Ele o torna clarividente e o faz profético. Ver, portanto, as potencialidades valorativas do ser amado implica ver também o que haja ultrapassado os limites da mera possibilidade. É ver, ademais e acima de tudo sobre o que se comentou, algo que ainda não se transformou em realidade, mas está por realizar-se” (Frankl, 2019, p. 72).<sup>62</sup>

Perceber o outro e abrir-me à convivência, perceber o seu valor, ter a consciência desperta a partir de tal interação, são fundamentais para o desenvolvimento de cada pessoa. A educação, portanto, proporciona intensamente – ou pelo menos deveria – a autotranscendência

---

<sup>61</sup> Segundo Miguez (2019), Frankl desenvolve amplamente a temática do sentido do amor, elencando três dimensões da afetividade do homem: “sexualidade, erotismo e amor -; desenvolvendo o tema da maturidade psicosexual, até a elaboração de diretrizes para uma pedagogia sexual” (p.163). Porém, não abordaremos tal análise por fugir do escopo do nosso trabalho.

<sup>62</sup> Frankl (2019, p.72) cita uma frase de Dostoievski: “Amar significa ver a outra pessoa assim como Deus a pensou”.

que nos permite enxergar o outro, aprender com os demais, aceitar regras comuns, aprendermos a solucionar conflitos que se impõe. Na seção dedicada à educação, voltaremos a tocar nesse tema tão importante.

### **2.7.3: Valores Atitudinais (ou valores de atitude)**

É a última categoria de valores presente na Logoterapia. Os valores atitudinais dizem respeito à capacidade de posicionar-se frente aos sofrimentos inevitáveis da vida. Dizem respeito, portanto, à capacidade de superação humana, à capacidade de autotranscendência.

Para Frankl (2003b), a vida sempre vale a pena, e, mesmo em meio ao sofrimento, o homem é capaz de descobrir um sentido. “Cabe-lhe mostrar aquilo de que é capaz o homem até na derrota” (p.21). Ou como disse em sua famosa afirmação amplamente citada: “Quando a circunstância é boa, devemos desfrutá-la; quando não é favorável devemos transformá-la e quando não pode ser transformada, devemos transformar a nós mesmos.” (Frankl, 2004, p. 137).

Diante de “situações-limite”<sup>63</sup> sobre as quais não se pode atuar para modificar, diante de sofrimentos extremos, de limitações que se apresentam por meio de situações por vezes imodificáveis, o homem é capaz de transcender, de encontrar sentido justamente em seu sofrer e em sua dor. Uma frase de Dostoievski citada por Frankl (2004, p.89) expressou bem tal pensamento: “Temo apenas uma coisa: não ser digno do meu tormento”.

Os valores atitudinais não possuem relação direta com o senso religioso, ético ou moral. Diante da interrogação feita por Nietzsche sobre o “para que sofrer?”, eis que Frankl (1994b, p.140) responde que a questão está em como o ser humano lida com o sofrimento que lhe

---

<sup>63</sup> Compartilharemos aqui com o leitor uma citação interessante de Miguez (2019, p.166) sobre o termo “situações-limite” adotado por Frankl: “O conceito de “situações-limite” utilizado por Frankl foi desenvolvido por Karl Jaspers. “Jaspers se interessa especialmente pelas ‘situações-limite’ ou fronteiriças (*Grenzsituationen*), que não podem ser modificadas, que pertencem à *Existenz* mas significam a passagem para a transcendência – determinação histórica da existência, morte, sofrimento, luta, culpa” (Marías, 2004, p.487)”.

acomete: “neste como do sofrimento está a resposta ao para quê do sofrimento”. Ou seja, o ser humano é capaz de tomar atitudes, responder de maneira adequada ao que lhe acontece, e assim, encontrar sentido e desenvolver sua personalidade.

O homem é, assim, um ser capaz de resistir, de fazer diferente, de encontrar sentido em meio ao seu próprio desespero. É capaz de ser resiliente, e sobre esse conceito, resgatamos a visão de Silveira e Mahfoud (2008) que compreendem a resiliência como a “capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade” ou mesmo como “capacidade de enfrentar a dificuldade e sair fortalecidos desta prova” (p.569).

Miguez (2015) cita que o curioso é que Frankl, antes que as pesquisas sobre resiliência aparecessem no cenário científico, já desenvolvera ideia semelhante, a partir do seu *experimentum crucis*: “a força de resistência do espírito”, entendida como a capacidade humana de opor-se (no sentido de “colocar-se diante de”, “confrontar”) às situações mais adversas e condições de opressão que acometem o homem. Em virtude do autodistanciamento<sup>64</sup>, o homem é capaz de tomar distância não só de uma situação, mas também de si mesmo, o que lhe permite tomar posição com relação aos próprios condicionamentos biológicos, psicológicos e sociológicos (Frankl, 2005a, p.23). Nas palavras do autor:

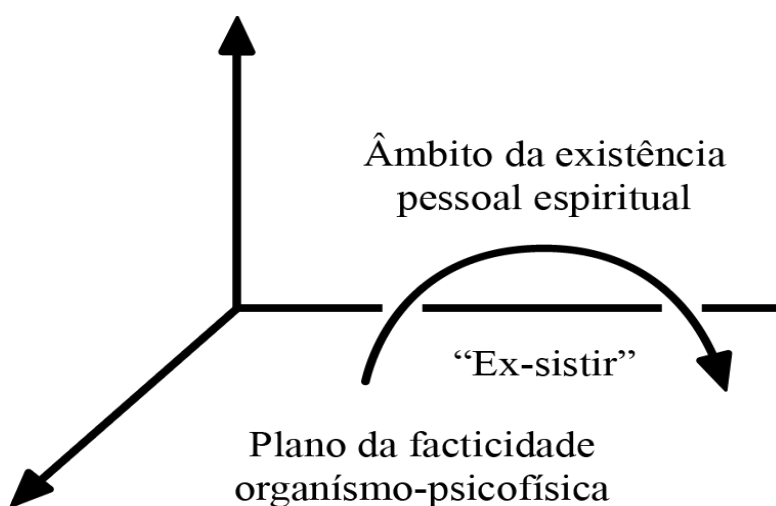
Evidentemente, o campo de concentração foi minha prova real de maturidade. Foi o *experimentum crucis*. As autênticas faculdades humanas ancestrais da autotranscendência e autodistanciamento foram verificados e convalidados em forma

---

<sup>64</sup> O conceito ‘autodistanciamento’ é um importante conceito desenvolvido por Frankl (2005a) como sendo a capacidade do homem distanciar-se de si mesmo para dominar alguma situação, se colocando acima dela. É uma característica, portanto, própria do ser humano. Um exemplo de autodistanciamento é o humor, a capacidade que o homem tem de rir de suas próprias derrotas. Outro exemplo seria a autocompreensão, pois através desse processo, o homem pode, compreendendo a si mesmo, não agir mais com agressividade e, diante de uma situação conflituosa, dominar seus impulsos agressivos, para só então decidir como agir. (Frankl, 2005a).

existencial nos campos de concentração. Maiores possibilidades de sobrevivência tinham aqueles que estavam orientados para o futuro, para um sentido cuja realização os esperava mais adiante. Em relação a mim mesmo, estou convencido que para a minha própria sobrevivência, foi um fator importante a decisão de reconstruir o manuscrito perdido (Frankl, 2003a, p.86-87).

A seguir ilustraremos o conceito supracitado:



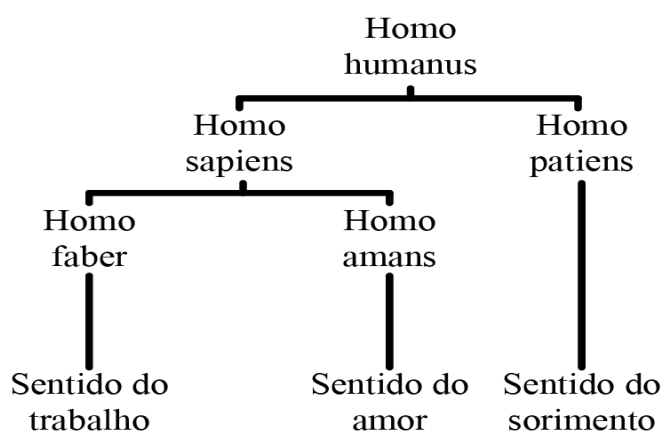
**Figura 9.** Autodistanciamento.

Fonte: Recuperado de Frankl, V.E. (1995). *Logoterapia e Análise Existencial: texto de cinco décadas*. Em: J. P. Santos (Trad.). Campinas: Editorial Psy II, p.64.

Em uma sociedade que parece tentar eliminar o sofrimento a todo custo, a Logoterapia e Análise Existencial se mostra como um sinalizador que aponta o sofrimento como condição inerente ao homem. Não se pode deixar de sofrer sem deixar de ser homem. Eliminar o sofrimento inevitável seria, portanto, eliminar a própria humanidade do homem. Ademais, o sofrimento propicia ao homem encontrar-se consigo mesmo, repensar sua existência, dar sentido à própria vida, viver com intensidade, apreciar o conteúdo da realidade da vida, e crescer diante da sua própria biografia.

As três categoriais de valores aqui citadas são vias igualmente potentes de sentido. Entretanto, Frankl (1994b) afirma que os valores de atitude são mais elevados que os outros dois. Para sustentar tal afirmação, o autor explica que o homem, enquanto *homo sapiens* pode

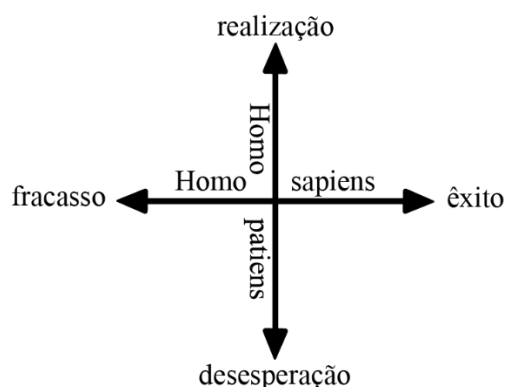
se bifurcar em outras duas classificações: *homo faber* – aquele que encontra sentido a partir do trabalho e de suas produções ofertadas ao mundo – e *homo amans* - aquele que encontra sentido amando a outrem, a partir de um encontro verdadeiro. Além disso, o homem é, também e inevitavelmente, *homo patiens*– aquele a quem é possível encontrar sentido em meio ao sofrimento inevitável que se lhe impõe. “Homem, atreve-te a sofrer, porque a vida é paixão!” (Frankl 1994a, p.256). A figura a seguir ilustra essa ideia:



**Figura 10.** Sobre o Homem e o Sentido.

Fonte: Recuperada de: Miguez, E.M. (2019). *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida*. Curitiba: Brazil Publishing, p.168.

Para Frankl (1994a), portanto, o *homo sapiens*, especificamente enquanto *homo faber*, poderá se movimentar em direção a duas realidades concretas: êxito e fracasso. Já o *homo patiens* transitará em torno de outros dois eixos: realização e desesperação. Isso pode ser concebido conforme o exposto em um gráfico (ver Figura 11), em que o eixo vertical inclui a relação entre realização e desesperação e o horizontal, êxito e fracasso. Fica claro que a realização é, assim, “compatível com o fracasso; e o êxito não é incompatível com a desesperação” (Miguez, 2019, p.168).



**Figura 11.** Homo sapiens x Homo patiens.

Fonte: Recuperada de: Miguez, E.M. (2019). *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida*. Curitiba: Brazil Publishing, p.168.

Na educação, é bastante pertinente levarmos em conta o universo dos valores, já que, os educandos vão sempre lidar com a necessidade de criação, convivência e inter-relacionamento, e capacidade de superação de seus próprios limites para o bem de seu desenvolvimento integral. Sobre a educação a partir da visão da Logoterapia e Análise Existencial detalharemos a seguir.

## 2.8: Educação

*“Educação é uma ciência cujo objeto é o ser humano, já que só ele pode modificar sua maneira de ser, pode refletir, pode experimentar condicionamentos biológicos, psíquicos ou sociais e adotar atitude frente a eles (...) só a educação tem por objeto acompanhá-lo (o ser humano) à máxima plenitude de ser pessoa.” (Iglesias citado por Miguez, 1998, p.15).*

A crise atual na arena educacional, o vazio existencial, o mecanicismo presente no ato educativo que acaba por cindir o conhecimento e o próprio sujeito cognoscente, nos faz perceber a urgência de se pensar a educação de forma mais ampla e dotada de sentido, considerando o homem enquanto ser bio-psíquico-espiritual (Frankl, 2016a).

A crise educacional é analisada por Hannah Arendt (2011) partindo de três ideias-base, a saber: a primeira delas é a falta de autoridade dos pais e professores sobre a criança e o jovem que, ao abdicarem da autoridade, acabam por propiciar o surgimento de pequenos tiranos, ou “pequenos imperadores”, que, de acordo com César e Duarte (2010), exigem que o mundo gire

em torno de si mesmos. César e Duarte (2010) discutem o pressuposto de Arendt (2011), afirmando que ao renunciarem à autoridade que lhes é devida, os pais e professores adotam a postura de simples espectadores sob o argumento de não poderem traumatizar as crianças e jovens. Agindo assim, sem perceberem, submetem as crianças e jovens ao desgoverno de si mesmos, que serão influenciados mais facilmente por seus pares.

A segunda ideia proposta por Arendt (2011) para justificar a crise educacional é o psicologismo, sobre o qual Frankl tece críticas anteriormente apresentadas nesse trabalho. Para a autora, o psicologismo acabou por influenciar fortemente a pedagogia, os professores acabaram por perder-se da matéria a ensinar, e a formação docente começou a ser negligenciada. Retirando do professor sua autoridade proveniente da competência que possui em sua área de formação, chegou-se a dois extremos igualmente nocivos: o permissivismo e o autoritarismo.

No tocante à diferenciação entre autoritarismo e autoridade, Labaké (1986, p.124) compreende “autoridade como serviço à vida”. Arendt (2011, p.239) elucida:

Quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação. (...) No caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma de autoridade. A autoridade do educador e as competências não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel responsável pelo mundo.

A terceira ideia que Arendt (2011) comenta é a substituição do aprender pelo fazer, ou, segundo explicam César e Duarte (2010, p.832) é a ideia “de que se não pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio, (...) substituindo, tanto quanto possível, o

aprender pelo fazer”. Nesse cenário, a reflexão é deixada em segundo plano, e o sentido do ato educativo é esvaziado em prol de garantir certa ‘produtividade’. Para César e Duarte (2010), a crise educacional na visão *arendtiana*, portanto, é devido à perda de autoridade, ou ao “abandono da infância à própria sorte, a precária formação dos professores e ao pragmatismo educacional” (p.832).

Labaké (1986, p.20-25) lista as manifestações da crise educacional quais sejam:

a crescente dificuldade para a transmissão de valores com sua subjetivação: os avanços da tecnologia confrontando critérios e valores, (...), hiperinflação da atitude crítica, sem embasamento racional ou emocional, e com lamentação, alargamento do estado de adolescência, com o adiamento da responsabilidade diante da liberdade. Além disso, o enaltecimento da condição adolescente. Tendência ao debilitamento dos vínculos e compromissos estáveis; tédio e apatia, que são sinais do vazio existencial segundo Frankl (2011b, p.107); condutas autodestrutivas, como: delinquência juvenil e mesmo infantil; dependência química, aumento alarmante de suicídios entre jovens e adolescentes; tendência à massificação e ao consumismo; evasão escolar; aparecimento de uma subcultura adolescente; distintas formas de violência; proliferação do barulho, da velocidade, da “correria” e do risco perigoso, com a incapacidade do silêncio; subjetivação total dos valores, como síntese; desvalorização da figura do educador e da tarefa do educar.

Toda crise deve proporcionar, entretanto, uma reflexão. A partir da crise, se pode encontrar sentido para realizar, inclusive, mudanças necessárias. Apostamos no pensamento de Viktor Frankl para nos ajudar a responder, ao menos inicialmente, essa questão fundamental: “qual o sentido da educação?”



### **2.8.1: Logoeducação<sup>65</sup>: contribuições de Viktor Frankl para uma pedagogia do sentido**

Este estudo apresenta uma investigação teórica sobre as possíveis contribuições da Logoterapia e Análise Existencial para o campo da Educação – especificamente a Educação Infantil. A princípio, abordaremos sobre a Educação de uma maneira geral, para só então adentrarmos a arena da Educação Infantil.

Partindo dos pressupostos teóricos apresentados acima, nos apropriaremos também da visão de alguns teóricos que dialogam com as concepções logoterapêuticas a respeito do ato educativo - e que muito enriquecem o nosso trabalho - tais como a fenomenóloga Edith Stein (2012).

Stein (2012, p. 576) entende a educação como “(...) a arte suprema cujo material não é nem a madeira e nem a pedra, mas a alma humana”. A autora explicita que uma antropologia filosófica clara e coerente é fundamental para qualquer educador, já que a educação pode ser concebida como uma prática social humanizadora, cujo movimento busca, além de trabalhar o processo de tornar-se humano, potencializar o processo de tornar-se autenticamente quem se é. A partir dessa convergência teórica, podemos afirmar que, na visão da Logoterapia, a educação é, portanto, um bendito exercício de esperança orientado para o futuro, ou seja, atua na tensão entre o ser e o dever-ser. Sobre essa definição buscaremos detalhar no presente trabalho.

A educação impescinde relação. O ser humano é um ser que se relaciona com outros seres - humanos ou inumanos -, com o conhecimento, com a cultura e consigo mesmo. Para Rus (2015, p.43), “insistir na dimensão relacional da educação é lembrar que cada indivíduo só se desenvolve e se torna verdadeiramente aquilo que deve ser graças às influências

---

<sup>65</sup> Frankl não usou o termo “logoeducação” em sua obra. Acredita-se que a expressão tenha sido utilizada pela primeira vez na América Latina. Tal termo é utilizado pelos logoterapeutas para sinalizar a aplicação da Logoterapia à Educação e será adotada no presente trabalho.

formativas recebidas de seu meio, na medida em que o ser humano não vem ao mundo acabado”.

O autor, a partir dessa afirmativa citada, evidencia outro aspecto fundamental do humano: seu inacabamento. De acordo com Oliveira (2015), os aspectos inacabados presentes no humano são esculpidos por ele mesmo e a partir das relações estabelecidas com outros sujeitos. O humano é, portanto, paradoxalmente “múltiplo, plural (...) totalmente singular, individual, peculiar, sujeito que se metamorfoseia constantemente” (Oliveira, 2015, p. 11). E é especialmente por meio da educação, portanto, que o homem poderá “tornar-se autenticamente humano e se tornar autenticamente si mesmo” (Rus, 2015, p.46). Esta é a questão fundamental presente no ato educativo.

Tal como concebe Pulino (2015), podemos compreender a educação como “um ato de acolhimento, de cuidado” (p.3). Quando pensamos em acolhimento e em cuidado, vislumbramos a existência daquele que irá realizar essa tarefa, e que já habita o mundo, a cultura, as crenças e valores socialmente compartilhados a mais tempo: a figura do outro.

Se analisarmos etimologicamente a palavra ‘educar’, perceberemos que ela implica a presença do outro. Sobre isso, Aquino (2012, p.161) elucida que:

A palavra ‘educar’ origina-se do latim *educare*, que, por sua vez, está relacionado ao verbo *educere* constituindo-se do prefixo *ex* (fora) e *ducere* (conduzir, levar). Nessa perspectiva, a educação seria o ato de “conduzir para fora” ou levar a pessoa do educando para o mundo, o que significaria uma autêntica autotranscendência.

Podemos também analisar que *ducere* (conduzir, levar, alimentar) se reporta à transmissão do antigo, ao saber da tradição e à própria incorporação da cultura. A partir desses pressupostos, compreendemos que, ao nos relacionarmos com um outro, somos convidados o tempo todo a olhar para nós mesmos, mas necessitaremos fazer esse exercício igualmente

importante de autotranscendência, de assumirmos que há outras maneiras de estar, de pensar, de encontrar sentido frente aos acontecimentos e situações.

A Logoterapia e Análise Existencial, conforme apresentamos ao leitor até aqui, oferece pressupostos filosófico-antropológicos valiosos que subsidiam a prática educativa. Apresentaremos, agora de forma mais direta e detalhada, os fundamentos propostos pelo autor que sustentam a visão a respeito da educação, o que denominamos de *logoeducação*, ressaltando que a Logoterapia não se configura enquanto método de ensino, e sim enquanto uma concepção educativa, uma maneira de se pensar a educação.

Corroboramos com a ideia de que a educação precisa ser integradora, e considerar todos os aspectos da ontologia humana. Dessa maneira, a visão de Frankl contribui e muito para uma compreensão mais ampla do ser humano, e, portanto, do ato educativo. As críticas do autor às visões reducionistas do homem, ou ao que ele chamou de sub-humanismo, que reduzem o ser ou “amputam” uma de suas dimensões, o niilismo que entende o homem como sendo “nada mais que”, acabam por se refletir na realidade como uma das causas da apatia.

A Logoterapia e Análise Existencial emergiram em um contexto clínico psicoterapêutico, se propondo a tratar um tipo específico de neurose que Frankl (2016) denominou neurose noogênica. Contudo, conforme pontua García (2009, s.p.), a logoterapia é “mais do que uma psicoterapia”, possui uma vocação pedagógica. Tal vocação educativa se mostrou logo no início da atuação de Frankl quando se propôs a trabalhar com a juventude de Viena, que apresentava altos índices suicidas. Naquela ocasião, Frankl percebeu que se tratava muito mais de uma questão social do que puramente psicológica individual. Assim, segundo Miguez (2019), a Logoterapia e Análise Existencial se ocupou de orientar-se à prática, já que nasceu como uma resposta possível às situações de crise. O próprio Frankl (2005a, p.166-167), dizia que a logoterapia é uma forma de “educação para a responsabilidade”. Posteriormente, o

médico vienense se preocupou em desenvolver sua teoria e sua prática destacando o problema da consciência, da responsabilidade, dos valores e do sentido da vida.

Em 1963, Frankl realizou uma conferência denominada “A dimensão valorativa no ensino”, e afirmou que “a orientação do homem aos valores e ao sentido pode ser considerada sua mais profunda força motivacional”. (Frankl, 2011b, p.84). Miguez (2019), analisando o pensamento *frankliano* sobre a educação, esclarece o perigo de, enquanto educador, acabar por oferecer uma visão reducionista do homem, que reverberará em uma prática educativa cada vez mais esvaziada de sentido. Assim, Frankl (2011a, p.84) afirmou que cabe à educação realizar “confrontações cosmovisivas”, ou seja, oferecer um olhar crítico sobre a concepção do mundo (*Weltanschauung*) para assim, possibilitar a descoberta do próprio sentido da existência em cada situação. Nessa situação, Frankl (2003a) dizia haver um “giro Copérnico” quando o paciente notava novas possibilidades diante de uma situação. Da mesma forma, a educação possibilita ao homem olhar o mundo sob novo aspectu.

A sociedade em que vivemos estimula a competição, a produtividade em ritmo acelerado, e acaba por gerar a sensação de perda do sentido. Em meio a esse cenário, a educação deve buscar “favorecer a depuração da consciência ética, de sorte que o homem se sensibilize o suficiente para poder captar o postulado inerente a cada situação” (Frankl, 1994a, p.20).

A partir da afirmação sobre a vocação pedagógica da Logoterapia e Análise Existencial, portanto, percebemos o surgimento de publicações e trabalhos que abordam a interface entre Logoterapia e Educação, tais como Bruzzone (2008, 2011), Miguez (2014, 2019), Aquino (2015), Freitas (2018). É preciso compreender que, a rigor, a logoterapia representa uma intervenção clínica destinada a curar um tipo específico de neurose (as chamadas neuroses noogênicas); em um sentido mais geral, é um método integrador usado em uma ampla gama de desconfortos psicológicos e existenciais (Frankl 1978; Frankl 2001; Frankl 2005a), mas no sentido profilático e preventivo, é uma forma de “educação em responsabilidade” (Frankl

2005b, p. 69), desenvolvida em um momento em que o senso de falta de sentido - que pode ser considerado normal e quase "fisiológico" em alguns estágios e situações da vida - é exacerbado e talvez exasperado graças à precariedade e incerteza em que a sociedade contemporânea está envolvida. De acordo com Bruzzone (2011, p.169), educar para a responsabilidade é, portanto, “estimular a consciência confrontando-a com deveres e valores, a fim de estimulá-la a tomar posições e a transcender-se”.

Sobre a Logoeducação, Freitas (2018) explicita seu caráter elucidando que se trata de uma “educação existencial, antropologicamente fundada, pois inclui a dimensão noética na educação” (p.43). O objetivo da logoeducação é, dessa forma, “ordenar e orientar a pessoa para a finalidade e o sentido concreto de sua existência pessoal” (p.43), possibilitando ao educando descobrir a si mesmo e realizar o sentido da própria existência, sempre na tensão entre o ser e o dever-ser. Além disso, Freitas (2018) assegura que a logoeducação “abre o campo visual de valores do educando para que ele se dê conta, por meio da própria consciência, das inúmeras possibilidades de realização de valores e de sentido que estão ao seu alcance realizar” (p.43). Por meio da logoeducação, o educando é estimulado a realizar o que sua consciência capta como oportunidade de sentido, e ele torna-se cada vez mais capaz para se decidir por algo livremente. A logoeducação também visa, segundo Freitas (2018), formar o educando no que diz respeito aos aspectos cognitivos, técnicos e operacionais para que ele consiga realizar da melhor maneira o sentido descoberto em cada situação.

A logoeducação não está orientada apenas para a deficiência, para o que falta em cada indivíduo, para seus erros e fracassos; ela busca enxergar, antes de tudo, o educando enquanto pessoa, em sua integralidade. E, por ser pessoa, é capaz de lidar da melhor maneira com suas deficiências e dificuldades. Cabe ao educando, nessa visão, decidir que “sentido concreto quer consumir e que valor pessoal quer realizar – e antes quê -; se ante algo ou ante alguém crê a pessoa a ser responsável” (Frankl, 1965, p.61-87). Por meio da logoeducação, o educando é

visto como uma pessoa que deve estar aberta ao mundo, aos valores. Por fim, Freitas (2018) esclarece que “a Pedagogia do Sentido não anula as contribuições de outras abordagens pedagógicas, antes, estas contribuições são reinterpretadas, reavaliadas e reumanizadas por ela.”

Precisamos, ao nos propor a desenvolver um trabalho como esse, nos interrogar acerca de algumas questões que García (2009, s.p.) propôs acertadamente: o que significa educar hoje? Como a Logoterapia e Análise Existencial, ou a logoeducação, pode contribuir para a educação? Será possível uma fórmula educacional capaz de possibilitar que todos encontrem o sentido da própria existência, e ao mesmo tempo, que todos compartilhem sentidos e valores? Afinal, para que educamos?

Durante o percurso desse trabalho, nos fizemos essas perguntas, e buscaremos algumas alternativas para respondê-las ao longo dessa tese. Frankl (2005b, p.67) nos dá algumas pistas sobre a questão educacional ao afirmar:

Atualmente, a educação não pode mais seguir suas diretrizes tradicionais, mas deve promover a capacidade de tomar decisões de forma independente e autêntica. (...) Uma consciência viva e vital é a única coisa que pode permitir ao homem resistir aos efeitos do vazio existencial, chamados conformismo e totalitarismo.

A Logoterapia e Análise Existencial parte da premissa de que, em meio ao vazio existencial vivenciado em nossa sociedade, o papel da educação não se limita a “fornecer ciência”, conforme afirma Frankl (2003a, p. 104), mas busca também e principalmente “afinar a consciência”, já que a educação deve estar, conforme mencionamos anteriormente, orientada para a responsabilidade. A consciência sem responsabilidade é vazia, já que é necessário dar-se conta do que é necessário realizar, compreendendo e assumindo a própria tarefa existencial. Para Frankl (1994b, p.47):

(...) a consciência vaga de responsabilidade se converte na consciência específica de cada missão, na experiência vivida de sua colocação dentro do mundo como uma tarefa pessoal muito concreta. Nada faz com que o homem supere tanto, nada é capaz de ativá-lo mais, nada lhe faz superar as moléstias ou dificuldades tanto, como a consciência da responsabilidade pessoal, a experiência vivida de sua missão especial.

Se no campo da psicoterapia existe o logoterapeuta, nos apoiamos em Bruzzone (2008) para adotar o termo *logoeducador* – conforme supracitado – como sendo o educador que norteia sua prática e sua reflexão a partir dos pressupostos da logoterapia e análise existencial. Se pararmos para analisar, contudo, veremos que até mesmo o logoterapeuta, embora atue clinicamente e possua ferramentas psicoterapêuticas para desempenhar sua função, é um logoeducador, na medida em que busca educar o seu paciente para a responsabilidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e para seu processo contínuo de humanização. Para Bruzzone (2008), o logoeducador deve ter em vista sempre o amplo horizonte da pessoa humana, ou seja, deve conceber “a profundidade do ser humano e seu abismo de mistério” (p.8).

A logoterapia aplicada tanto no contexto clínico como no educacional, parte, portanto, sempre de uma antropologia filosófica adequada e coerente, ainda que se trate de contextos que exigem atuações distintas. Frankl (2002, p. 104) ao tratar sobre educação, é bastante claro na definição:” a tarefa da educação não é transmitir conhecimentos e noções, mas afinar a consciência para que o homem possa reconhecer as demandas contidas em cada situação”, isto é, o aguçar da consciência possibilita que o homem se torne pessoa, de fato, e que consiga encontrar sentido em cada pequena situação vivida, aprendendo a realizar escolhas de forma responsável.

Não podemos ignorar a realidade em que vivemos. O problema do vazio existencial que se colocava diante de Frankl na década de 30 não está circunscrito somente na referida década.

Atualmente, no século XXI, percebemos que a problemática do vazio existencial e da falta de sentido é bastante presente, e é percebida de maneira ainda mais “gritante”, com o avanço das novas tecnologias. Por isso a Logoterapia se mostra como uma ciência necessária e que muito pode contribuir como uma medida também de prevenção do vazio existencial que se coloca cada vez mais crescente em nossa sociedade.

Segundo Frankl (2007, p.62-64), existem fatores patogênicos que favorecem a instalação da crise e do vazio existencial, que são: “a natureza provisória do comportamento, a atitude fatalista diante da vida, a mentalidade coletivista e o fanatismo”. A partir dessa colocação, podemos pensar que a educação, como prática humanizadora, e que, portanto, não está dissociada do homem e de sua realidade, enfrenta duros desafios diante da ausência de projetos de vida, do império do aqui-agora, do ritmo frenético em que vivemos que ensina que tudo deve ser conquistado brevemente com o mínimo de esforço possível, e a crise causada pela massificação e alienação, onde os indivíduos acabam por abrir mão de sua liberdade para se adequarem a vieses totalitários e intolerantes das mais diversas ordens: religiosas, filosóficas, ou políticas.

Frankl (1992, p.9) repetia algo extremamente pertinente: “cada época tem sua neurose e cada época precisa de uma psicoterapia”. A partir dessa sentença, podemos afirmar que cada época necessita, também, de uma pedagogia. Propomos-nos aqui a afirmar a pedagogia do sentido, focada não apenas em remediar, mas em prevenir o vazio existencial e a ausência de sentido. Essa ‘pedagogia’, embora encontre fortes bases na Logoterapia, ainda não existe de fato, não está pronta, não se encontra em manuais, deve ser construída. E se assim concordamos, concordamos também com o fato de que é necessária uma ação educativa no sentido de combater a falta de sentido, apostando sempre na descoberta de valores e do sentido da vida. Lukas e Fabry (2006, p.28) citam Frankl a respeito do caráter profilático da logoterapia nessa passagem: “Ainda consigo ver minha tarefa estendida, no sentido de que devo imunizar



pessoas saudáveis em tempo contra o desespero, apontando, no sentido da logoprofilaxia, que a vida faz um sentido incondicional”.

Quem se propõe a educar, se propõe a educar pessoas. Portanto, afirmar o sentido da vida é, de certa forma, afirmar que há sentido na educabilidade do homem. Na realidade, a educação é premissa fundamental para qualquer outra ação que se possa depreender. O homem é um ser que se relaciona, e se relacionando, aprende. Para exercer a própria liberdade, portanto, há que se aprender – e assim se reconhecer - a ser livre. A exercer sua liberdade. Há que se aprender a ser responsável, a se decidir, a arcar com suas escolhas, a lidar com as dúvidas e os sofrimentos que a vida impõe. Há que se aprender. Aprendendo, podemos descobrir sentidos e incorporar valores. Formamos comunidade – termo este utilizado por Frankl (1978).<sup>66</sup>Defendemos, portanto, que a Logoterapia pode ser considerada uma pedagogia da consciência e do sentido, e que a partir da base oferecida por esse saber, podemos possibilitar que uma nova forma de conceber a educação e de educar seja criada.

Conforme o arcabouço teórico proposto pela Logoterapia e Análise Existencial que buscamos apresentar até aqui, notamos que a educação deve estar dirigida para a dimensão física, para a dimensão psíquica, e para a dimensão espiritual – e que esta última é totalmente desconsiderada nos modelos educacionais majoritários. Na dimensão espiritual existe o que já detalhamos no presente trabalho: a vontade. E se trata sempre de uma vontade livre que deve ser educada. Somente por meio da educação da vontade o homem poderá, de fato, se tornar quem se deve ser: ele mesmo. Daí o papel fundamental da educação.

De acordo com García Hoz (1960, p.25), a educação é “o aperfeiçoamento intencional das potências especificamente humanas”. Segundo o pedagogo espanhol, a educação traz

---

<sup>66</sup> “Se chamarmos de “coletivo” tudo que se opõe ao verdadeiro sentido de “comunidade”, tornar-se evidente que todo sociologismo se baseia, no fundo, num pensamento coletivista. Digamos, de passagem, que nos casos em que o pensamento coletivista leva a uma valorização coletivista, o padrão de medida passa a ser a utilidade social, ficando de fora a dignidade pessoal” (Frankl, 1978, p.223).

consigo dois processos: o de integração da pessoa com a cultura e com a sociedade, e o de diferenciação a fim de se chegar a uma identidade pessoal, à própria personalização. É interessante notar que, à medida que o logoeeducador vai tomando consciência e levando a cabo seu projeto existencial no âmbito profissional, ele exerce sua liberdade e sua responsabilidade e acompanha outras pessoas – os educandos - em seus processos de responsabilidade. Podemos afirmar, assim, que a Logoterapia é uma forma de conceber a educação de maneira libertadora, já que a partir de seus pressupostos, afirmamos que o homem pode vencer seus próprios condicionamentos e assumir uma atitude em relação a eles.

O processo educacional é, em toda medida, um processo libertador, já que ao humanizar o homem, permite que ele caminhe do “ser” ao dever-ser. Devemos, portanto, receber o conhecimento do mundo e buscar, a partir do acolhimento desse conhecimento compartilhado, transformar em algo que somente cada pessoa humana poderá transformar para assim, ofertar novamente à comunidade. Sem a cosmovisão oferecida por uma contundente antropologia filosófica, o ato educativo corre o risco de converter-se num conjunto de atividades desconexas que, em lugar de unificar a pessoa, a desagrega, vela o sentido da vida, e debilita a capacidade de ordenação da própria vida a uma multiplicidade de solicitações.

O homem necessita de instintos que lhe digam o que deve fazer, diferentemente dos outros animais que já são programados pela natureza para fazerem o que fazem. Os animais, portanto, possuem uma gama de instintos mais rica e, portanto, são mais aptos a atenderem prontamente às próprias necessidades não precisando da reflexão, da experiência, tampouco da aprendizagem para as satisfazerem. O homem, contudo, é mais pobre no que diz respeito aos instintos. Assim, é menos apto a atender suas próprias necessidades. Necessita da reflexão, da experiência e da aprendizagem. Ao longo de todo o processo civilizatório, o homem foi por meio da experiência e da aprendizagem, construindo tradições para facilitar sua ação no mundo. Para Frankl (1991b), o sintoma de mal-estar vivenciado pela sociedade atual, o vazio

existencial, a perda do sentido, está intimamente ligado à perda da tradição. Com a perda da tradição, o homem perde o farol que aponta para o sentido, perde de vista os valores universais. Perder a tradição significa também perder a autoridade, já que ocorre a desvalorização da memória enquanto narrativa culturalmente construída.

De acordo com Arendt (2011), a perda da memória contribui enormemente com a crise educacional. Um povo sem memória é um povo que perde a dimensão mais profunda da própria existência. A educação não pode se valer apenas do novo. Ela está sempre na dinâmica entre o novo, o que pode ser criado, e a tradição, o que foi comunicado de antemão. Portanto, é fundamental estar presente no ato educativo a tradição transmitida pelas gerações passadas, para que, só assim, possam ser criadas distintas ações.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (Arendt, 2011, p.242).

Miguez (2019, p.35) aponta com clareza o caráter conservador e inovador da educação, afirmando a necessidade de se conduzir o educando de uma circunstância a outra, partindo sempre da “inserção em mundo já existente, por meio da incorporação da cultura”. Porém, é fundamental ter em vista que até mesmo a incorporação da cultura “deve incitar a realização de potencialidades únicas e originais, dada a irrepetibilidade de cada ser humano”.

Para Frankl (1991b), portanto, a perda da tradição acaba por resultar no vazio existencial cujos sintomas mais evidentes são o tédio e a apatia. Nesse cenário, o componente intencional das emoções é seriamente comprometido, e o impulso vital humano tende a desaparecer. É gerada, portanto, uma indiferença pelo mundo, por si mesmo, pelo outro, e parece inexistir qualquer iniciativa capaz de alterar o curso da própria vida. Assim, perdemos

o contato direto com nossa própria existência. Não permanecemos instalados na realidade em que vivemos. O homem, que antes possuía aguçada sua capacidade intuitiva sensível a fim de identificar os fenômenos, permanece completamente desorientado e confuso. Os contatos reais passam a ser substituídos, cada vez mais, pelos virtuais, tudo parece converter-se em meios em nome de se conseguir fins ilusórios. A aceleração do ritmo de vida, de trabalho, a liquidez das relações, tal como definiu Bauman (2004), tudo isso acaba por colaborar para uma perda da unidade psíquica do próprio homem.

Diante de toda problemática até aqui apresentada, defendemos nesse trabalho, a necessidade de se educar do conhecimento à consciência, ou seja, utilizar o conhecimento para apontar para fora de si mesmo, para o mundo, para as necessidades da humanidade. Segundo Lukas (2012, p.102), é necessário trazer à consciência “estruturas de valor que foram soterradas, da consciência de projetos pessoais...objetivos transpessoais, que ultrapassam a própria pessoa.” Afirmamos que a Logoterapia e Análise Existencial pode se constituir em uma logoeducação, em inspiração para uma pedagogia da consciência e do sentido, capaz de possibilitar ao homem buscar sentidos e incorporar valores. Concordamos com Miguez (2019) ao afirmar que o grande desafio da educação está em refletir urgentemente sobre o sentido de se educar, para só então pensar em métodos plausíveis para se educar.

O escopo desse trabalho pretende abordar o cenário da Educação Infantil. Desse modo, após apresentarmos um panorama geral sobre a visão que adotamos sobre a educação, seguiremos aprofundando nas especificidades da educação de crianças a fim de alcançarmos nosso objetivo previamente exposto.

## **2.9: Infância(s) e a Educação Infantil**

*“Quando somos criancinhas, não precisamos de contos de fadas: só precisamos de contos. A vida é por si mesma bastante interessante. Uma criança de sete anos fica impressionada quando lhe contam que Tommy abriu a porta e viu um dragão. Mas uma criança de três anos fica impressionada quando lhe contam que Tommy abriu a porta.”*  
(G.K. Chesterton)

Até aqui, vimos que o ser humano só é plenamente humano na realização de sentido. A vida apresenta diante de nós, a cada instante, situações diante das quais precisaremos nos posicionar, nos decidir, escolher, questionamentos que precisaremos responder. Como, porém, responder a tais questionamentos da vida? É preciso percorrer um caminho. Encurtar, conforme mencionamos anteriormente, a distância entre a existência e a essência do ser.

Ao percorrermos esse caminho, iniciaremos o processo de busca pelo sentido, de elaboração de um projeto de vida, entendendo pouco a pouco o lugar que devemos ocupar no mundo, nossa própria identidade e missão. Diante de todos esses desafios, possuímos como auxiliar nossa consciência. Por isso, se torna fundamental iniciarmos uma busca interior, recorrendo à nossa história pessoal, interesses, aptidões e valores. Mas como seremos capazes de elaborarmos um projeto de vida? Como poderemos alcançar o refinamento de nossa própria consciência? Como conseguiremos nos enxergar enquanto pessoas? Como identificaremos nossos próprios interesses, aptidões e valores? Arriscamos a dizer, apoiados na visão *frankliana*, que é justamente aí que deve atuar a educação.

A educação, portanto, nos personaliza. Todo ser humano é chamado a buscar sentidos e a realizar essa aspiração. É papel da educação se constituir em um espaço/tempo de criação, de exploração da realidade, de aprendizagem com sentido. Para García Hoz (1993, p.1), no contexto da Educação Infantil,

(...) a imitação infantil deve-se entender como base para a iniciativa pessoal, a adaptação deve-se entender como marco social no qual cada criança possa desenvolver sua originalidade, a aprendizagem é a base material para a criatividade, a brincadeira é a melhor preparação para o trabalho.

O logoeeducador deve, portanto, evidenciar aos educandos “a relação contínua entre o ser e o dever-ser, o que Frankl (2010b) denominou de noodinâmica, isto é, dinâmica da existência humana” (Aquino, 2012, p.161). O logoeeducador não é aquele que indica o sentido,

e sim o parteiro do sentido, sendo os educandos aqueles que irão buscar os sentidos que lhes são próprios.

O pedagogo espanhol Victor García Hoz, propõe uma forma de ver a educação denominada de “Educação Personalizada”. Para ele, a educação é sempre dirigida a auxiliar o educando em seu processo de tornar-se pessoa, e, portanto, deve ser personalizada, significando que é orientada sempre para a pessoa do educando. Assim, deve se propor “chegar à pessoa do aluno, à sua indiosincrasia, à sua condição total de pessoa física, psíquica, emocional, social e transcendente” (Oliveira, 2018, p.8). Essa forma de conceber a tarefa educativa compreende que o educando – que aqui, no contexto da Educação Infantil, se trata da criança - deve ser protagonista do processo de aprendizagem. É ressaltada a singularidade de cada sujeito, e a importância de o educador reconhecer “o caráter singular de cada pessoa, e da possibilidade e do direito que o homem tem de governar sua própria existência.” (García Hoz, 2018, p.34). O fundamento da Educação Personalizada dialoga com o da logoeducação, e é, portanto, o conceito de pessoa.

Em Frankl (1983), compreendemos a premissa de que ser responsável nos leva a afirmar nossa individualidade; do contrário, a pessoa acabará por despersonalizar-se. A Educação personalizada, assumindo visão semelhante à Logoeducação, elucida que o educando deve ser orientado para a capacidade de ser responsável, assumindo sua condição de ser único e irrepetível, reconhecendo os condicionamentos de sua liberdade, para que possa fazer uso de sua livre decisão. Somente sendo um ser livre, apesar dos condicionantes, o educando poderá tornar-se de fato autônomo. Assim, a tarefa de educar é, portanto, cumprir a missão de humanizar, com a esperança de alcançar a tão esperada saúde e transformação do mundo e da vida. O compromisso da logoeducação e da educação personalizada é a orientação para os valores, atitudes e para o sentido, aguçando a consciência do educando de que ele é um ser integral, livre e responsável, capaz de se tornar quem de fato se pode ser.

Antes, porém, de aprofundarmos sobre a questão da Educação Infantil, é fundamental nos fazermos as perguntas: de que infância estamos falando? Quem é a criança que necessita ser educada? É óbvio que não pretendemos aqui dizer que todas as crianças são iguais, ou que existe apenas uma infância sobre a qual nos debruçaremos a estudar. Sabemos que cada criança é um ser único e irrepetível, conforme já afirmamos anteriormente. Falamos aqui de infâncias e não de uma exclusiva. Precisamos, portanto, compreender as crianças enquanto “agentes produtores do espaço que gestam e dão significados a suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens” (Lopes, 2008, p.68).

A infância é comumente encarada por muitos pesquisadores como uma etapa da vida humana, com características peculiares que a diferenciam de outros estágios do desenvolvimento seja no aspecto biológico, social ou psíquico. Tais características acabam não só por demarcar a infância, mas por padronizar os indivíduos “em faixas etárias, em classificações tipológicas, em categorias de estudo” (Leal, 2008, p.42).

A infância também é referenciada em vários estudos como sendo o período inicial da vida humana. Trata-se, segundo Leal (2008) “do período da palavra inarticulada, período que circunscreve a apropriação de um sistema de comunicação composto por signos e sinais destinados a produzir uma fala, a fazer-se ouvir” (p.42). De acordo com a autora, a compreensão que temos sobre a infância deve ultrapassar a ideia de que ela seja apenas o período inicial da existência, ou o “prólogo da vida humana” (p.25), o início de tudo. Leal (2011) assinala que, sob o viés fisiológico, a infância tende a ser considerada a partir de suas questões biológicas e de um funcionamento próprio. Sob o olhar da psicologia, a tendência é considerar a infância considerando a análise do pensamento, dos elementos sensíveis que se manifestam, do comportamento peculiar do infante. Se o viés for sociológico, o olhar seria lançado sobre os aspectos grupais, e assim por diante.

Leal (2011, p.25) destaca, que em todas essas visões sobre a infância é comum o fato de ela ser vista como “marco inicial da vida humana, período principiador de saberes, metáfora da inauguração de um processo de aprendizagem e ensino” e parece estar intimamente relacionada ao tempo. A demarcação temporal própria de sua condição é indicada por “início, princípio, inauguração, aprendizagem e ensino” (p.25). Assim, tempo e infância permanecem relacionados e compõe os “esquemas interpretativos” (p.25) que temos sobre a realidade.

O que desejamos inferir aqui é justamente que a compreensão da infância deve ultrapassar a noção temporal que a ela é costumeiramente atribuída. Porém, ainda que a infância sobre a qual nos referimos não se encerre apenas em sua compreensão temporal, há uma forma interessante de compreensão da infância partindo do conceito de tempo que pode enriquecer nossa visão.

Gomes e Carneiro (2013) salientam três maneiras de se entender o tempo enquanto: *chrónos*, *aión*, *kairós*. Etimologicamente, *chrónos* é uma palavra grega, também vista em latim como *tempus*, cuja raiz – *tem*– denota a ação de cortar. *Aión* (palavra grega) ou *aeuon*, *aetás* (latim) quer dizer “sempre”. *Kairós*, por sua vez é uma palavra grega, cujo significado é “o momento oportuno”. Em latim, *momentum*, referindo-se ao instante.

Gomes e Carneiro (2013) versam que *chrónos* era visto como uma divindade da ordem cronológica. *Aión* aparece em Heráclito como jogo, brincadeira, é o tempo da “criança criança” (Kohan, 2004; Pulino, 2012), e *Kairós* era a divindade do tempo relacionada ao momento oportuno: a possibilidade de decidir-se entre várias escolhas. Em minha pesquisa de mestrado (Oliveira, 2015), optei por discorrer principalmente sobre *aión*, já que nela se dá o encontro entre arte e infância. Ainda focalizarei em *aión* nesta proposta de pesquisa, porém, elejo um novo interesse investigativo, o entendimento de *kairós* para se pensar em uma educação infantil voltada para o sentido.



Monteiro (2005) compreende *kairós* como sendo “o tempo que se deve ser aproveitado, saboreado, sentido, bem utilizado porque é o *momentum* que se tem e que se é” (p.60). *Chrónos*, por sua vez, era visto na mitologia grega como um devorador que pouco se importava com as pessoas, passando de maneira devastadora sem pedir a permissão de ninguém, engolindo instantes. Para Gomes e Carneiro (2013), *chrónos* acaba por “negar a singularidade do sujeito” (p.167), já que acabamos por nos preocupar com o tempo do relógio para realizarmos nossas atividades, e pouco paramos para nos perceber, e para realmente sermos quem somos. Dessa forma, a correria imposta, a pressa exacerbada, o cumprimento intenso de prazos, acaba por roubar o sentido do que fazemos.

É claro que nossa sociedade – incluindo a criança nela inserida - necessita de certa ordem, de limites estabelecidos para convivermos socialmente, porém é preciso ter clareza de que o homem não pode ser mensurado ou enquadrado em normais gerais o tempo todo. As crianças precisam vivenciar a dimensão temporal que permite voltar-se para si, para suas escolhas de maneira consciente, para a temporalidade de *kairós*. Na mitologia grega, *Kairós* era descrito como alguém que só tinha cabelo na testa, e era calvo no restante do crânio, assim sendo, não poderia ser apanhado novamente ao virar as costas (Dinucci, 2008).

Gomes e Carneiro (2013, p.89) conceituam *kairós* como “momento exato para agir, ou melhor dizendo, o momento exato em que somos livres para optar e responder ao questionamento que a vida nos faz”. As crianças são curiosas, promovem nascimentos com suas perguntas. Elas colocam em dúvida o mundo, o que já está posto. Possuem um olhar desacostumado, desnaturalizado, e inauguram realidades com suas interrogações. É preciso que a educação infantil seja lugar de perguntas, lugar de se ampliar o mundo colocando em xeque as certezas estabelecidas. Lugar de autonomia, de se pensar de maneira livre, destemida e coletiva. Porém, muito mais do que perguntam as crianças sobre o sentido da vida, é a vida que pergunta (Frankl, 2004).

A distinção apresentada por Kohan (2004) e Pulino (2012) entre história, tempo cronológico (*chrónos*), tempo oportuno (*kairós*) e devir – tempo *heraclitiano* da criança “criançasando” – (*aión*) ajuda a pensar a infância em seu potencial. Conforme explicitamos no início de nossa exposição e conforme a visão de Kohan (2004) “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência” (p.54). Por vezes, as instituições de ensino tentam inscrever a infância no *chrónos*, preocupando-se apenas com o tempo hábil para realizar atividades que devem ser feitas dentro do que é esperado. As dimensões de *kairós* e *aión* permanecem esquecidas nas escolas. Tais dimensões temporais acabam por caracterizar modos de se pensar a infância.

Tal como Leal (2011), buscamos compreender a infância a partir da “intensidade dos fluxos pelos quais ela emerge” (p.13). A autora salienta que as concepções construídas e compartilhadas majoritariamente em nossa sociedade sobre a infância, sempre relacionam infância à ideia de falta, de carência, de impossibilidade, incompletude e fraqueza. O famoso estudo apresentado por Phillipe Ariès (1960/1981) intitulado *História Social da Criança e da Família* narra de maneira bastante clara as formas de funcionamento das sociedades ditas tradicionais e os lugares que as crianças assumiam nesse funcionamento, de acordo com o tempo histórico em que estavam inseridas. A noção de dependência, de incivilidade, de submissão, de falta, ou mesmo de promessa para o futuro estavam bastantes presentes. O autor, por meio do estudo da infância através da iconografia, percebe que as crianças são sempre vistas como adultos “simplesmente reproduzidos a tamanho reduzido” (Ariès,1960/1981, p.57). De acordo com García Hoz (1993), a infância, durante o século XVI, era comumente retrata a partir da ideia de graciosidade, atraía os olhares para si, e a partir disso, a infância passou a alcançar um certo protagonismo na educação. Segundo o autor:

A distinção entre o mundo das crianças e o dos adultos se iniciava, reforçando-se nos séculos XVIII e XIX com a filosofia da Ilustração e suas preocupações educativas,

personificadas em Rousseau e Pestalozzi. Os estudos de psicologia da criança, desenvolvidos extraordinariamente a partir do final do século XIX, contribuíram enormemente para fortalecer a idéia da criança como um sujeito singular, com características próprias, diferentes da do ser humano nas seguintes etapas da vida. (García Hoz, 1993, p.4).

Apesar disso, percebemos que, o pensamento da criança como um ser faltante, incapaz e inferior, ainda se faz presente na sociedade atual, já que, em alguns contextos educativos, as práticas revelam efetivamente a visão que se tem sobre a infância e o que se pode esperar dela. Desejamos aqui, contudo, ampliar nosso olhar sobre a infância e, a partir desse entendimento, afirmar nosso desejo de, antes de olharmos para os problemas das crianças, olharmos para elas, acolhê-las em suas dificuldades e em seus êxitos, deixar-nos surpreender pela novidade da infância trabalhando com a potência, com a dimensão saudável do humano. Em consonância com Leal (2011), desejamos lançar um olhar detalhista sobre a infância, para além do que é costumeiro, pois a infância reclama esse olhar. “A nossa escuta pretende-se mais afirmativa do que crítica; mais propositiva do que denunciativa” (p. 27).

A nós, interessa pensar a infância em sua “temporalidade própria, em sua característica instauradora, na diferença que propicia e, portanto, naquilo que escapa as distinções categorizantes” (p.27). Dessa forma, percebemos que a infância traz consigo algo da ordem da experiência, da surpresa, do risco, algo que não se pode antecipar. E assim, para Leal (2011, p.28), essa forma de considerar a infância confronta a “ideia pedagógica de antecipação, controle e avaliação de um pressuposto desenvolvimento infantil. O controle pedagógico da infância rivaliza com a ideia de experiência da infância aqui sugerida e contextualizada (...)”.

Jorge Larrosa (2001) nos auxilia nessa compreensão ao compartilhar a noção de infância e da criança que nasce como: “(...) interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade” (p.282) e afirma, apropriando-se dos

pressupostos filosóficos de Hannah Arendt (2008a) que afirma que ao nascer, a criança provoca, inevitavelmente, a experiência radical da novidade, de algo outro. É a própria experiência alteritária que se coloca.

E é um outro porque é sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou que queremos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios (Larrosa, 1999, p.187).

Aqui se coloca um paradoxo interessante: ao mesmo tempo em que a criança é diferente do adulto, ela a ele se assemelha. De acordo com García Hoz (1993), as crianças se assemelham aos adultos, pelo fato de participarem “como o adulto da natureza humana e de sua condição de pessoas” (p.4). Ao mesmo tempo, são absolutamente diferentes do adulto, na medida em que “tem um modo ou alguns modos peculiares de realizar suas ações” (p.4). Assim sendo, “há uma igualdade fundamental dos homens e existe uma desigualdade funcional entre eles” (p.4).

García Hoz (1993), admitindo que exista um modo próprio de funcionamento da criança, afirma que “a atividade da criança pode ser interpretada como abertura ao mundo exterior no terreno do conhecimento e no da ação material” (p.6). A criança é ávida por conhecer a realidade que a cerca em termos objetivos e transcendentais. A abertura, de certo modo, já indica sua capacidade de transcendência. Piaget (1987) ressaltou que a criança assume uma postura, a princípio, egocêntrica, ao voltar-se para si mesma. García Hoz (1993, p.6) acentua que, o egocentrismo é

(...) a projeção da experiência de si mesmo para interpretar a realidade, é um fenômeno típico da infância; mas não só tem significação puramente estética. É, evidentemente, uma aprendizagem, predominantemente uma aprendizagem social, mas significa também a tentativa de chegar a um “domínio e controle do ambiente”.

A criança deseja conhecer o mundo, conhecer a si – inicialmente pelo olhar que os outros têm dela mesma - e atuar nesse mundo, imprimindo sua marca absolutamente única e irrepetível. Para L’Ecuyer (2015, p.31), “a curiosidade é o desejo de conhecimento”. As crianças são naturalmente curiosas, desejam conhecer as coisas pela primeira vez ou conhecê-las novamente. Para L’Ecuyer (2015, p.31), “as crianças pequenas encantam-se porque não veem o mundo como algo habitual, e sim como um presente”.

Em consonância com essa concepção, Kohan (2010) reflete sobre infância trazendo o conceito filosófico: verdade. Para ele, tal conceito aponta para a alteridade. Portanto, Kohan (2010) afirma que “não há verdade sem alteridade” (p.8). O autor tece seu pensamento epistemológico e conclui que “a infância é um dos nomes da alteridade” (p.8), levando-nos a pensar que a criança nos coloca em uma dimensão alteritária, é o outro de nós, é a diferença que se coloca e que nos cala, é a verdade que já não pode ser revelada ou circunscrita em nossos saberes.

Entretanto, no acolhimento da criança na escola, comumente, o educador só a vê como aquela criança que ele idealiza a partir da concepção pré-estabelecida de criança que ele internalizou como aquele ser determinado pela expectativa do adulto, da cultura, e não a criança como novidade, criativa, aberta a novas possibilidades identitárias (Pulino, 2001).

Queremos afirmar aqui que, para além das diferentes infâncias que precisamos levar em conta, existem elementos antropológicos que são comuns a todas elas, que nos dão pistas de seu funcionamento, e que muito contribuem para o ponto de partida de um educador infantil. Moingt (1995), citado por Esclarín, (2006, p.65), afirma que “o ser humano nasce com a

vocação de chegar a ser pessoa”. Para García Hoz (1993 p.1), mais do que nos preocuparmos com o problema filosófico ontológico de se o homem é pessoa desde a gênese da sua existência, faz-se necessário compreendermos que “(...) a vida da criança tem as características essenciais próprias da pessoa humana” (p.1). Sendo assim, a educação voltada para a pessoa, ou personalizada tal como denomina o autor:

(...) não será simplesmente uma adaptação às características individuais da criança, de cada criança, coisa que necessariamente se dá por suposta, senão também a consequência de que o pequeno ser humano deve ser tratado como uma pessoa; ou seja, com o respeito devido e com a idéia clara de que a vida, os atos, dos primeiros anos condicionam fortemente a existência inteira do homem (García Hoz, 1993, p.1).

Nesse sentido, García Hoz (1993), afirma que a criança deve ser ajudada a ser cada vez mais capaz de dominar os objetos e coisas que estão diante delas, para que assim, paulatinamente, consigam dominar a si mesmas e transcender a sua própria existência, sendo capazes de compartilhá-la com outras pessoas. Para o autor, “viver com plenitude a vida propriamente infantil é a melhor preparação para viver com plenitude a vida adulta” (p.1). Ele enfatiza que é um grande erro se considerar a criança como “um adulto em miniatura” (p.1), já que ela é, antes de tudo, “um ser humano que já tem sua própria personalidade (...)” (p.1).

A tensão citada por Frankl (2016) entre o ser e o dever-ser,<sup>67</sup> sobre a qual atua a educação, diz respeito a uma tensão no sentido de “tender a”, se mover em direção do sentido. É o que ele chamou de noodinâmica. O homem está, de fato, em busca constante de sentido. O sentido e os valores o ajudam a se humanizar. A apreensão do sentido é, primeiramente,

---

<sup>67</sup> “O “poder-ser” da liberdade não pode cair no vazio, mas deve ser completado pelo “dever-ser” da responsabilidade, uma vez que é a condição para se realizar o passo das potências aos atos. A liberdade é teleológica, é transitiva, isto é, a pessoa é “livre para” dispor do próprio destino e responder à vida mediante ações das quais se torna responsável. O importante para a análise existencial – sobretudo em sua vertente educativa – é que a pessoa se torne consciente da própria responsabilidade e a faça valer no cumprimento de cada uma de suas tarefas. E quanto mais compreender o caráter de missão que a vida tem, mais significativa lhe parecerá a sua”. (Miguez, 2015, p.75)

intuitiva e não reflexiva. Para participar do processo educativo de crianças, precisamos, portanto, possibilitar que ela se desenvolva em sua tridimensionalidade: em sua dimensão física, psíquica e espiritual.

Entender que a educação deve atuar entre a tensão do ser e dever-ser, não é, de forma alguma, afirmar que a criança é um *ainda-não*, no sentido pejorativo do termo adotado por Andrade (1998). É fato que a criança já é. Durante séculos, conforme mencionamos anteriormente, ela foi vista como um ser humano inferior, um humano em miniatura, um ser incompleto, incapaz e imperfeito. Ou, conforme explicita Sarmiento (2008, p.19), “seres sociais em trânsito para a vida adulta”. É fato que as crianças eram *invisibilizadas*, desconsideradas e deslegitimadas de seus plenos direitos sociais.

Ao afirmamos que a criança, por meio da educação, deve chegar a ser o que “deve-ser”, entretanto, estamos afirmando que a criança – assim como todo ser humano, independente do momento em que esteja - deve ser sempre desafiada a se desenvolver plenamente, atualizando suas potências, chegando a ser, a cada pequeno instante, o melhor que pode ser para si, para os outros e para o mundo. A tarefa existencial da criança, inicialmente é, portanto, a formação da própria identidade. Se descobrir pessoa. Receber dos outros – de seus pais, cuidadores, professores, familiares - um olhar cuidadoso e empático, receber cuidados básicos no que diz respeito à suas necessidades primárias de higiene, sono, alimentação, ordem e afeto, para que assim, consigam desenvolver integralmente sua personalidade.

A criança pequena está vivenciando a preponderância do *bios*, da dimensão física, dos sentidos e sensações. Ela não está ainda circunscrita na linguagem, e, portanto, reage ao mundo, muitas vezes, de forma bastante peculiar e diferente da de um adulto. Precisamos, enquanto educadores, partir sempre da compreensão de que a criança *é*, no presente, que existe enquanto sujeito de direito e de desejo, que está também em busca de sentido, e que traz o novo, podendo intervir no mundo ao mesmo tempo em que recebe dele suas intervenções (Pulino, 2001).

Educar para a criatividade é, assim, possibilitar que a criança possa oferecer algo de si ao mundo, algo que só ela pode ofertar, de maneira única, irrepetível e absolutamente nova. Frankl (2010, p.134) cita Goethe que afirma: “Se tomarmos os homens tal como eles são, fazemo-los piores. Ao contrário, se os tratarmos como se fossem o que deveriam ser, produzimo-los onde cumpre conduzi-los”.

A vida é, portanto, uma oportunidade para algo importante, e a educação deve revelar esse pressuposto aos pequenos. De acordo com Aquino (2015, p.20), “a escola deve ajudar o jovem na descoberta de seu projeto existencial”. Deve haver espaço para perguntas, para questionamentos, para reflexão. Por que quero um dia a mais? Quem eu sou? O que faço de melhor? A partir disso, o que só eu posso ofertar ao mundo que, se eu deixar de fazer, ninguém mais o fará?

Para Miguez (2014, p.99), a dimensão noética no âmbito educacional deve “mobilizar na pessoa sua liberdade e responsabilidade perante os condicionamentos que lhe são próprios, bem como mobilizá-los para a dinâmica formativa que se insere na polaridade ser e dever-ser”. Assim, “a educação será sempre uma tensão inevitável entre o que somos e o que estamos chamados a ser” (Labaké, 1986, p.7). Miguez (2011, p.98) tece ainda importantes considerações sobre a educação:

O processo formativo se insere exatamente nesse espaço existencial entre o ser e o dever-ser, que caracteriza a via não em sentido biológico apenas, mas em sentido biográfico (...) e, portanto, a educação é uma ação que desemboca na responsabilização pessoal por desenvolver o sentido da própria vida.

É preciso também promover uma educação para a convivência, em que as crianças façam a experiência de cooperação, solidariedade, ajuda mútua, e sejam sensibilizadas a perceber a relação entre o mundo do valor e da cultura. Enquanto educadores, precisamos de



um olhar atento, presente, para notarmos e estimularmos os interesses de cada um, entendendo que os interesses são pistas potentes que revelam como a pessoa se abre ao mundo.

Miguez (2019), ao analisar questões pertinentes à Educação Infantil, elucida que atualmente, a autoridade exercida do educador para com o educando passou a ser considerada como algo ruim – confunde-se com facilidade autoridade com autoritarismo - como um ato coercitivo, e até mesmo, em alguns casos, como algo a ser abolido, entendendo que a criança deveria por si só saber o que é melhor para si. Então, de um lado temos o autoritarismo, que sujeita a criança a obedecer por obedecer, enxergando-a como um ser absolutamente incapaz. Aí não há intenção educativa de fato.

A partir do autoritarismo a criança não desenvolve a própria vontade. Ouvimos no senso comum por diversas vezes a frase “criança não tem que querer!”. Essa frase expressa um grande erro. A criança deve querer. Ela deve ser orientada, por meio da educação, a querer o bem. Ela precisa ser educada para que, assim, consiga fazer com a sua própria vontade, o que é melhor. Inicialmente, o educador deverá ser uma espécie de vontade auxiliar de seu educando. Posteriormente, entretanto, conforme for crescendo e amadurecendo, a criança será capaz de dirigir por si mesma sua vontade para o bem, e aprenderá a escolher melhor, a tomar decisões mais acertadas sobre si e sobre os outros.

Por outro lado, encontramos a permissividade, que também não possui qualquer orientação educativa. Agindo dessa maneira, age-se de forma reativa a tudo o que a criança faz. Assim, deixa-se de educar de fato a criança para o melhor que ela pode ser. As regras, em tese, quando bem definidas e colocadas em prol de um melhor desenvolvimento, não existem para tolher ou para anular a criança. A criança continua sendo única e irrepetível. Porém, por meio de regras –que não necessitam ser extensas e numerosas –ela irá conseguir se orientar melhor para, por meio de bons hábitos, desenvolver bem a sua personalidade.

Diante desse panorama, percebemos que uma logoeducação é aquela em que se educa a partir da autoridade, e não do autoritarismo ou da permissividade. A educação confere sentido à própria existência, fazendo com que as crianças percebam que tudo o que há nelas deve ser dado, integrado, ofertado para a promoção de uma sociedade mais humana. Segundo Frankl (2011a, p.64), o educador precisa proporcionar ao educando “uma quantidade sadia de tensão, essa tensão evocada por um sentido a preencher, (que) é inerente ao ser humano e é indispensável ao bem-estar mental”. O sentido, assim, tensiona, movimenta, mobiliza.

Sobre a perda da autoridade no âmbito educacional, Arendt (2011, p. 243) sinaliza que é justamente uma das causas da crise educacional. Para a autora:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte obsoleto e rente a destruição.

Na visão *arendtiana*, portanto, o ato educativo é sempre um ato de responsabilidade por parte do educador de apresentar o mundo às crianças e, ao mesmo tempo, velar pela singularidade delas, que se apresentam ao mundo sempre como promessa de novidade, como potencial de renovar o mundo. Nesse sentido, a autoridade, como mencionamos anteriormente, é fundamental no ato educativo, e só pode ser vista enquanto autoridade uma pessoa que ama. Aquele que ama, educa, deseja extrair do ser amado o que ele tem de melhor e o melhor que poderá se tornar. Assim, Frankl (2005a, p.70) afirma que, se o homem é um ser autotranscendente, deveríamos compreender que a autotranscendência é, não apenas a busca pelo sentido, mas sim a busca por “um outro ser humano, uma outra pessoa a ser amada”. Educar, portanto, é amar no seu sentido mais pleno.

É preciso “educar para a coragem de enfrentar dificuldades” (Freitas, 2016, p.9), para lidar com tensões e retirar delas um aprendizado existencial. Uma educação infantil que tenha “medo” dos conflitos, que busque silenciá-los ao invés de se aproveitar deles para a reflexão e para o desenvolvimento das próprias crianças, uma educação que busque a ausência de tensões – como se fosse possível -, oferecendo às crianças intensas facilidades a todo o momento, poucos desafios e exigências, é, portanto, uma educação estéril. Não ensina as crianças a se superarem, a extraírem de si o melhor que podem ser. Por outro lado, não se pode tensionar demais, ofertando à criança um excesso de demandas, afazeres, cobranças sem sentido e até mesmo intensa sobrecarga de atividades curriculares e extracurriculares. Se assim for, a educação será um reforçador para as crianças de que a vida não tem sentido, pois não estará a serviço do crescimento pessoal delas.

O que defendemos aqui é uma educação infantil para o sentido, uma educação, de acordo com Bruzzone (2011, p.170), “centralizada na intencionalidade e na autotranscendência”, e que possa se constituir enquanto uma resposta preventiva eficaz frente ao vazio existencial, à ausência do sentido da vida, e “à inquietude decorrente do narcisismo e do niilismo do nosso tempo”. Afirmamos uma educação de crianças dirigida para o amor, que afirme “a capacidade de amar, de se sentir útil, indispensável e valioso para algo ou alguém, em algum momento ou lugar (...) com coragem para enfrentar desafios e fortalecido diante das adversidades” (Freitas, 2018, p.47). Para Lukas (2005, p.52):

O amor é necessário, mas não somente o que se recebe, mas o que se reparte. Uma educação que se excede na satisfação de necessidades está implantando uma atitude de exigência nas mentes jovens que durará toda sua vida. Exigir alegria ao ganhar ou ausência de frustração ao perder é algo que não se ajusta à realidade. No marco de tais exigências, qualquer sofrimento se converte rapidamente em lamentação que aumenta ainda mais o pesar. Por outro lado, uma educação que faça com o jovem se sinta

necessário contribuirá para o fortalecimento diante das decepções e também o ajudará a extrair o melhor de qualquer dificuldade.

Para Frankl (2019), é rechaçada a máxima de que “o amor é cego”. Segundo o autor, o amor “aguça a visão” (p.160), “é clarividente” (p.160), “(...) o valor que vê, permitindo que resplandeça em plena luz, ainda não é uma realidade, mas mera possibilidade.” (p.160). Frankl (2019) afirma ainda, conforme citamos anteriormente o caráter profético do amor. Nesse sentido, percebemos que o amor é “um ato metafísico” (Frankl, 2005a, p.173), e assim, afirmamos que o educador é, em certo sentido, também metafísico, já que deve possuir a capacidade de ver além do que se lhe apresenta, cultivando a esperança de que seu educando se torne, de fato, pessoa. De acordo com Bruzzone (2008), sem esse olhar de antecipação e de exercício de esperança, não pode existir educação. A educação, portanto, está centrada na possibilidade de decisão, na capacidade de escolha enquanto ato autônomo e responsável. O ato educacional constitui-se, portanto, enquanto um esforço de “cultivar no sujeito educacional o desejo de cuidar de si mesmo” (Mortari, 2002, p.16), e esse cuidado de si pode ser compreendido antes de tudo como o ato de “preencher a própria vida de sentido” (Mortari, 2002, p.20).

Atualmente, tanto na educação formal quanto na informal, percebemos que a educação de crianças é reflexo da maneira como elas são vistas e tratadas socialmente. Ou se trata a criança enquanto um ser inferior, que de nada sabe, que não tem voz, e, portanto, não deve opinar, ou são tratadas como pequenos imperadores que devem ser atendidos prontamente sempre que assim desejarem. Ambas as posturas causam prejuízos no que diz respeito à educação dos pequenos. As crianças, de acordo com Miguez (2019), precisam de referências para se situarem no mundo. Se, enquanto educadores, não implementarmos a responsabilidade em educação, estaremos ferindo a própria autonomia das crianças.

Miguez (2019) assinala que o logoeeducador deve ter em mente seu papel que não se limita apenas em instruir, ensinar e formar, mas em se importar. Se importar requer assumir uma atitude de escuta generosa e sensível, uma abertura ao diálogo. Frankl (1988) dizia que, em psicoterapia, o que trata o paciente é, antes de tudo, a personalidade do terapeuta. Para ele o método psicoterápico deve sempre levar em conta a individualidade do paciente e a personalidade do terapeuta, tendo em consideração os múltiplos fatores que os envolve. Assim, “mais e mais a relação EU-TU pode ser vista como o centro da questão” (Frankl, 1988, p.8). Dito de outro modo, no âmbito educacional o fundamental é a relação que se estabelece entre educador e educando. O educador é a figura do mediador e, portanto, agirá a partir do que o educando é, antes de atingir o que ele sabe, faz ou diz. Será observando e vivenciando o reflexo da forma única e irrepetível do educador ser e estar no mundo que o educando vai se percebendo também em sua singularidade. Podemos afirmar então, fenomenologicamente, que o educador deverá ser o que denominamos anteriormente de vontade auxiliar, ou de “técnico da intencionalidade” (García, 2009, s.p).

Faz-se, portanto, fundamental e urgente, a promoção de uma educação infantil que movimente os dinamismos intencionais – a busca de sentido – e existenciais – de decisão responsável – e que busque a autonomia e autodeterminação. Na contramão da fragmentação dos saberes que impera nas instituições educativas em nossa sociedade em geral, está o sentido, habitando justamente nas conexões do conhecimento e em uma dimensão transcendente aos fatos dos próprios saberes particulares.

É preciso promover uma logoeeducação que busque coadunar o conhecimento formal à questão dos valores e sentidos, abarcando também a dimensão noética. Assim, é importante que o (logo)educador auxilie as crianças a refletirem sobre suas escolhas, incentivando e possibilitando a autonomia dos pequenos, além de confrontá-los com sua própria consciência,

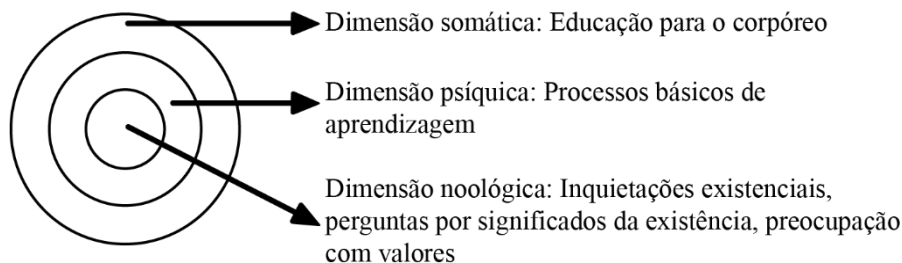
de maneira lúdica e de modo que seja compreensível a eles, a fim de que possam ir tomando mais consciência de si mesmos.

Aquino (2012) aponta que “é tarefa do cuidador do “ser” dialogar por meio de questões socráticas para ampliar a percepção dos valores que estão latentes nas situações e descobrir qual deles brilha mais na consciência da pessoa humana.” (p.162). Corroboramos com a ideia de Aquino (2011), de que a Logoterapia versa que o significado não reside no sujeito ou no objeto em si, ao contrário, reside na relação entre ambos. Sendo assim, precisamos evitar “os perigos de reduzir a questão dos valores em um aspecto exclusivo do sujeito.” (p.62).

Frankl (2011a) afirma que o vazio existencial por parte dos estudantes acaba sendo reforçado por um modo de educar reducionista, mecanicista e por uma filosofia de vida relativista. Uma tríade importante para auxiliar o educando a superar a ausência de sentido é: a família, a escola e a espiritualidade.

A família é o primeiro núcleo psicossocial no qual a criança está inserida. É lá que ela aprenderá os valores culturais transmitidos geracionalmente. Lukas (1992) salienta que a família deve oferecer “um certo conteúdo de sentido aos seus membros” (p.107). A escola, por sua vez, é um espaço/tempo que deve encorajar a criança a ir, aos poucos, se descobrindo, se desenvolvendo em vários aspectos, e descobrindo seu próprio projeto existencial. É a escola que irá orientar a criança a como desenvolver as mais diversas habilidades (psicomotoras, afetivas, cognitivas, sociais, e por que não, espirituais) para que ela possa colocar em prática seu projeto existencial, sua constituição enquanto sujeito livre e responsável, que atua no mundo. Portanto, reafirmamos que, além de educar no aspecto formal do conhecimento, a escola precisa direcionar sua prática também como meio de prevenção do vazio existencial, “educando para os valores mais elevados da existência humana” (p.163).

A educação infantil precisa ser de fato, uma educação integradora, que considera todos os aspectos da ontologia humana. Representaremos a seguir uma figura que exemplifica o que aqui dizemos e propomos:



**Figura 12.** Dimensões do humano.

Fonte: Recuperada de: Aquino, T.A.A. (2012). Educação para o sentido da vida. *Logos & Existência*, 1 (2), 160-172. Recuperado de: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/15198/9039>, p.163.

Considerando a tridimensionalidade do humano, e entendendo a necessidade de se propor uma educação de crianças que seja integral, fica evidente compreender o quão insuficiente e reducionista pode ser uma educação que desenvolva apenas uma ou duas dessas dimensões. Percebemos que atualmente a educação está reduzida apenas ao psicofísico, e a dimensão noética vem sendo deixada de lado. “O espaço educacional também deveria proporcionar um momento para o que o logo-educando pudesse refletir acerca das questões existenciais, que teriam sua origem no núcleo espiritual da pessoa humana” (Aquino, 2012, p.164).

À medida que a criança consegue se desenvolver em seus aspectos psicofísicos, ela será cada vez mais capaz de manifestar elementos de sua dimensão espiritual, e a educação é o meio pelo qual essa manifestação se tornará facilitada. Em outras palavras, se faz interessante a proposição de uma metáfora que compara o psicofísico da criança a um instrumento musical que necessitará ser afinado, para só então expressar sua peculiaridade sonora.

Quando se considera também a dimensão noética, temas como a finitude, a temporalidade, por exemplo, podem e devem encontrar espaço no ato educativo. As crianças são curiosas, estão pensando o mundo pela primeira vez, aprendendo intensamente sobre si

mesmas, sobre os outros, desenvolvendo seus processos identitários, testando limites, se espelhando em seus pares e nos adultos com os quais convivem. Portanto, Frankl (2011a) afirma que o educador não deve ensinar os valores, e sim vivenciá-los. Sem considerarmos a dimensão noética, estamos, na verdade, desconsiderando que o homem é de fato um ser humano, uma pessoa existencial.

Se não acreditarmos na dimensão propriamente humana, ficamos paralisados diante das incapacidades e deficiências cognitivas e emocionais dos nossos alunos; imobilizados diante dos determinismos genéticos, psicológicos ou sociais; estagnados diante das nossas próprias limitações, enquanto educadores. E se não confiarmos na capacidade humana de afrontar e superar as adversidades e imperfeições, não estaríamos em condições de apelar ao noético do educando (e em nós mesmos) para que ofereça seu poder de resistência ao psicofísico (Freitas, 2018, p.87-88).

Aquino (2012) ressalta que é importante que o logoeeducador opte sempre por uma educação sem reducionismos, que entenda que a educação deve sempre promover aberturas, possibilidades para educar para a autotranscendência, a fim de que a criança aprenda que não está sozinha na existência, que precisa aprender a se relacionar, a lidar com o outro que lhe é diferente, e a aprender a manejar os conflitos instaurados. É importante também uma educação que dê espaço para que as crianças façam perguntas, questionem o mundo, e busquem compreender muito mais o “para que” das coisas do que o “por que”, ou seja, uma educação teleológica.

Pouco damos espaço para que as crianças expressem o que esperam da vida, de si mesmas, para que consigam lidar com as frustrações inerentes de todo o processo de tornar-se humano. É necessário educar para a resiliência, além de possibilitar espaços para que sejam abordadas questões existenciais a fim de possibilitar a busca de sentido. É preciso educar para



o sentido, educar para os valores, por meio de uma prática dialógica em que haja uma troca entre o saber do adulto educador, e da criança.

Entendemos que as crianças não são seres incompletos, incapazes, não são apenas sujeitos que necessitam de conhecimento. Necessitam também de encontrar e realizar vivências significativas e plenas. Ao enfatizarmos aqui o papel da educação no processo de humanização, enfatizamos também na importância da educação para o desenvolvimento humano, não só no que diz respeito à transmissão de conhecimento, mas também como formadora de sujeitos capazes de responder aos seus anseios de maneira plena de sentido.

Se Viktor Frankl (2011a), inspirado pela filosofia de Max Scheler, sugere que são por meio de valores atitudinais, vivenciais e criativos que o ser humano encontra o caminho rumo aos sentidos, gostaremos de ressaltar a importância da literatura - valor criativo - no trabalho com crianças para uma educação para o sentido. De acordo com Souza e Gomes (2013), o educando necessita perceber uma conexão entre o que se aprende e o que se vive, unindo teoria e prática, pois se assim não for, perderá facilmente o interesse pelo ensino. A literatura auxilia nessa aproximação entre vida e ensino.

Sobre a literatura como um valor e como possibilidade de sentido na Educação Infantil, abordaremos a seguir em nossa última – mas não menos importante – seção teórica.

## **2.10: Literatura**

*Digo ao senhor: e foi menino nascendo. Com as lágrimas nos olhos, aquela mulher rebeijou minha mão... Alto eu disse, no me despedir: - “Minha Senhora Dona: um menino nasceu – o mundo tornou a começar!...” – e saí para as luas (Rosa, 2001).*

A circunstância em que vivemos atualmente foi ditada por um evento absolutamente imprevisível e avassalador: estamos em meio a uma pandemia que nos exige ir contra a nossa própria natureza enquanto seres sociais, em busca da preservação de nossa saúde. E o que antes era compromisso se mostrou completamente adiável. O que parecia necessário,

forçosamente se desvelou supérfluo, e o que se escondia sob a aparência de superficialidade se desnudou profundeza.

Nosso lar, para muitos de nós, território quase desconhecido pela pressa com que por ele transitávamos, sem muitas vezes tempo hábil e atenção dirigida para lidar com a reclamação de sua demanda, de repente, circunstancialmente, se descortinou diante de nossos olhos como de fato um lar que não é absolutamente mantido sozinho e que, se antes parecia esvaziado, agora se mostra transbordando presença. Presença que reclama serviço, disposição, entrega em um *looping* quase infinito. E, de uma hora para outra, nos vemos em nossos lares sob a mesma “aparente” condenação de Sísifo: rolar por toda a eternidade uma grande pedra de mármore com nossas próprias mãos até o cume da montanha. A cada vez que parecemos estar quase alcançando o topo, a pedra parece rolar novamente montanha abaixo até o ponto de partida, como que arrastada, impelida por uma força irresistível, invalidando completamente o duro esforço empreendido.

O cenário pandêmico para muitos parece revelar uma dura sentença: a de que estamos – para muitos injustamente, desgraçadamente - inevitavelmente fadados à finitude. Em meio a todo turbilhão e caos mundial, tivemos que empregar esforços novos, longos, repetitivos e muitas vezes aparentemente fracassados. Esforços esses que, à primeira vista, parecem um emaranhado vazio de sentido, transbordante de angústia, de asfixia, impossível de se encaminharem para algo útil ou proveitoso. Parece não haver sequer opção de desistência ou recusa em seu cumprimento. É preciso agora sobreviver em meio a essa “condenação” de Sísifo.

Em meio a perdas de pessoas amadas, a noticiários desesperançosos e alarmantes, ao medo que se espalhou e que acabou por revelar a hierarquia dos amores humanos, as pessoas se veem imersas a essa pesada circunstância. Os filhos, que antes iam à escola e permaneciam, na maior parte das vezes, um longo período longe dos olhos de seus pais, agora se tornaram

mais visíveis do que nunca em suas potências e falhas, afinal de contas, muito foi tirado, entretanto, paradoxalmente, uma nova esperança reclamou lugar em nosso ser: a possibilidade de, aos poucos, se limpar o olhar e perceber, paulatinamente, quem de fato são esses filhos, suas dificuldades, as lacunas em sua educação, em seus afetos, em seu comportamento. Lacunas essas que, quase sempre dizem respeito inicialmente às lacunas e inseguranças de seus pais que agora parecem audaciosamente e constrangedoramente se revelar.

Percebemos, talvez agora mais do que nunca, que somos realmente seres miseráveis, limitados, finitos. Controlamos muito pouco do que nos acontece, mas ainda assim, inspirados pelas afirmações de Frankl (1978), podemos depreender que o que há é a possibilidade de respondermos como iremos reagir diante das circunstâncias da vida. A grande pedra de mármore precisa ser rolada quer queiramos ou não. A tarefa existencial de cada um de nós precisará ser levada à cabo. Somos convidados a olharmos para nossa circunstância com atenção, sem descuido e percebermos o que faremos diante disso, e de que modo rolaremos essa pedra ladeira acima.

“Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela, não me salvo a mim”, já dizia o escritor e filósofo espanhol Ortega y Gasset (1914/1966, p.332, tradução nossa). Precisamos, assim, conferir um caráter salvífico diante da convocação à loucura e à insanidade em que vivemos. O que tanto nos inspira em Viktor Frankl que aqui sustenta essa tese e seus pressupostos é, além de sua primorosa e importante obra, sua biografia que foi inicialmente apresentada neste trabalho. Mesmo no campo de concentração, lugar onde ninguém podia escolher absolutamente nada, Frankl foi sinal vivo de que é possível ao homem encontrar o sentido da existência, porque o sentido não tem a ver com os ruídos ilusórios de nossa materialidade que parecem insanamente querer nos convencer de que somos eternos, inatingíveis, de que controlamos toda a nossa realidade e só podemos alcançar a felicidade se tivermos diante de nós todas as opções possíveis.

O sentido reside justamente na contramão desses (des)propósitos. A vida e a obra de Frankl nos mostram que o homem precisa trabalhar no fiel cumprimento de seus deveres cotidianos, e que, ao rolar insistentemente sua pesada pedra de mármore, misteriosamente, silenciosamente, vai vendo o sentido descortinar-se diante de si. O sentido da vida, portanto, não é uma estrela que brilha no fim da estrada que se percorre, mas a reunião dos pequeninos momentos vivenciados na estrada do tempo. O sentido reside no suor humano vertido nas ações cotidianas e na atenção humilde às circunstâncias que a vida vai apresentando paulatinamente. Estar em casa, servir à família, exercer a maternidade e a paternidade, se comprometer com a educação dos filhos, tudo pode realmente fazer sentido. O sentido precisa da narrativa para se plenificar.

Ali, diante daquele abismo aparente que intenta sugar nossa força vital, ali, tendo que trabalhar em *home office* ou presencialmente arriscando sua própria vida em prol do sustento dos seus, ali. Será que é justamente ali que o sentido poderá ser encontrado? Resta uma escolha, uma única que não nos será tirada: escolhermos quem seremos diante de nossa circunstância. Frankl (1978) afirma eloquentemente que somos chamados a ser úteis e felizes na circunstância exata que nos permeia.

Será possível amar a própria circunstância em um momento como esse? Será possível trabalhar na lapidação dessa pesada pedra de mármore que temos que rolar a cada instante vivido? “Se não eu por mim, quem o será? Se não agora, quando?” - a famosa máxima de Hilel ecoa em espiral dentro de cada pessoa. Se não cumprimos nossa tarefa existencial na concretude cotidiana, correremos o risco de cairmos no poço da infelicidade que será tampado ao apagar as luzes de nossa existência. O vazio existencial encontrará espaço para aninhar-se.

As colocações e a vivência de Viktor Frankl são como luzeiros a iluminarem nossa consciência: é preciso despertar dentro da nossa própria vida, da nossa trajetória que é só nossa. Não podemos viver a vida de outro. Não podemos mais fugir de nossa tarefa existencial que

nos é inesperadamente proposta. É preciso finalmente narrar na primeira pessoa. É justamente a vida de cada pessoa humana que chama para que cada um a preencha, coloque enchimentos e contornos. Precisamos eleger bem, ser pessoas livres e responsáveis.

O ser humano não é chamado a apenas sobreviver, mas a existir, no sentido mais pleno do termo. O que desejamos afirmar aqui é que para existir, de fato, enquanto pessoa, é preciso narrar. A substância da vida humana é a narrativa. Por isso Frankl se faz tão notável: ele narrou sua existência na primeira pessoa. Foi capaz de resistir, de encontrar sentido mesmo em meio ao peso esmagador da barbárie, apontando que a liberdade é possível ao homem.

O psiquiatra vienense oferece uma interessante metáfora a respeito do ser humano que queremos resgatar aqui. Frankl (1994b) comenta a respeito do avião que, quando está em solo pode taxiar, pode se locomover como um automóvel. Nesse momento, avião e automóvel desempenham funções muito similares, assumem a mesma dinâmica. Entretanto, o avião possui a capacidade de sair da bidimensionalidade, dessa vivência mais achatada, e alçar voo, entrar na dimensão tridimensional. É exatamente isso que nos constitui enquanto pessoa humana. Se não tivéssemos essa capacidade especificamente humana – capacidade esta que se dá na dimensão noética - estaríamos diante de um animal, de um modelo de máquina. A partir dessa interessante metáfora, podemos pensar na função exercida pela arte. A arte teimosamente lembra o homem de que ele não é apenas matéria, não é máquina, não foi feito para ser um simples animal determinado pelos apelos psicofísicos. Ela de fato relembra o homem de que ele é chamado a viver na verticalidade da vida.

A arte tem a capacidade de, a partir da exposição de experiências humanas eternas, válidas, constantes e perenes, traduzí-las em uma linguagem estável, quase que “cristalizada”, para que sempre que o homem necessite, possa recorrer até a expressão artística – seja ela pintura, escultura, música, teatro, cinema, fotografia, texto literário – a fim de, a partir do olhar

àquela experiência humana, consiga também olhar e estabilizar a si mesmo e ir, aos poucos, se libertando do caos, da insegurança e da incerteza através da apreciação artística.

Podemos dizer, portanto, que a arte pode libertar o espírito humano e o ajudar a transcender. Ela, de certa maneira, desvela o mistério da existência, ao apontar ao homem que ele não é apenas matéria, e sim, espírito. A verdadeira arte abre guerra, assim, ao reino da tirania da materialidade àquilo que é imaterial, estável e eterno. O mundo em que vivemos parece sempre confuso, decomposto, traiçoeiro justamente por ser absolutamente instável. O artista, através de seu ofício, de seu amor, técnica e engenho, nos permite vislumbrar a percepção dos movimentos internos humanos, e, portanto, quando o homem contempla uma obra de arte, começa a ver elevado o seu espírito para o domínio e para o reino da estabilidade, da segurança e dos valores.

Entre as diversas expressões artísticas destacamos aqui a narrativa, a literatura como o nosso foco investigativo. Uma pergunta brota de súbito e rouba a cena: como poderemos refletir e avaliar o modo como vivemos se não conseguimos sequer imaginar um modo distinto de viver? Outra pergunta aparece sem ser chamada só para render assunto: e, se não conseguimos nem ao menos imaginar uma outra maneira de viver e conduzir determinados aspectos de nossas vidas, como poderemos chegar a viver diferentemente?

Brito e Cruz (2017, p.26) apontam a primazia da narrativa na constituição humana e na ordenação de todas as coisas:

Deus criou o mundo por sua Palavra. Ele falou, e o mundo se fez. E não só isso. A terra sem forma e vazia foi ordenada e preenchida por sua Palavra. O que era caos tornou-se jardim. Pensar no mundo secundário, no *Belo Reino*, como o chama Tolkien, é também uma maneira de pensar no poder ordenador das palavras. Se o mundo contemporâneo é caótico - e vemos evidência disso todos os dias nos jornais - , voltar-nos para a literatura, e para os contos de fadas em particular, nos dá um

vislumbre da ordem. O *Belo Reino* é feito de palavras. As palavras vencem o caos.

Um passeio pelo reino das fadas, por esse mundo feito de palavras, é também uma profissão de fé no poder da linguagem.

A palavra ordena o mundo. Por ela os movimentos internos do homem podem também ser ordenados (ou desordenados). Dessa maneira, a literatura nos oferece repertório para que possamos compreender a estrutura do mundo e os movimentos interiores humanos. Ela abre portas secretas, orientam nossos passos a partir de enredos fantásticos, nos permite acessar os rastros deixados por nossos ancestrais, rastros esses que não mais enxergamos pelo excesso de luzes que nos cegam, mas que permanecem presentes. Se hoje parecemos viver em meio ao caos, parece-nos mais que apropriado recorrer à literatura para vencê-lo.

Sem dúvida alguma, narrar é, em última instância, educar. Assim, afirmamos que a educação possui uma indissociável relação com a narrativa. Tal compreensão se faz presente no pensamento *arendtiano*, apontado no início dessa tese, que nos aponta para o fato de que as crianças nascem, e a elas é apresentado o mundo, a cultura a que pertencem, histórias e saberes previamente enunciados. Ao mesmo tempo, cada criança nascente oferece ao mundo possibilidades de novidades singulares, à medida que podem atuar no mundo de maneira única.

De acordo com Lang (1892), na antiguidade, antes de produzir quaisquer tipos de “jornais, sermões, romances e longos poemas” (p.23), os homens contavam histórias. Narravam acontecimentos fantasiosos para ajudá-los assim a lidar com a realidade. O pensamento dos homens era comparado ao das crianças, por assim dizer, já que “eles acreditavam que as bruxas podiam transformar pessoas em animais, que animais podiam falar, que anéis mágicos podiam tornar invisível quem os possuísse - acreditavam, enfim, em todas essas maravilhas que se leem em histórias” (p.23).

Sabemos que a literatura – em prosa ou poesia – era, portanto, narrada e não escrita, era ouvida e não lida. Assim, eram guardadas na memória, no coração, por isso falamos ainda hoje

em “saber de cor” ou mesmo “decorar”, ou seja, “saber de coração “. Nos primórdios da humanidade, antes mesmo do surgimento da escritura, as pessoas se reuniam para contar e ouvir histórias. Algumas dessas histórias traziam lições, outras serviam para entretenimento nas longas e frias noites ao redor do fogo após um duro dia de trabalho. As histórias eram contadas, perpassavam gerações, e falavam de um mundo muito diferente, habitado por “magos, bruxas, seres estranhos e heróis valorosos, onde o impossível era possível.” (Brito, 2016, p.17).

Brito (2016) afirma que as narrativas foram, assim, as “primeiras conselheiras da humanidade” (p.17). Muitas não possuem autoria conhecida, pois foram transmitidas de geração e geração e, iam adquirindo novas nuances, afinal “quem conta um conto aumenta um ponto”. Grande parte delas só foram escrituradas tempos depois. Existem o que podemos chamar de grandes classes de narrativas e falaremos a seguir sobre elas.

Brito (2016) pontua existir cinco grandes classes narrativas a saber: os mitos, as lendas, as histórias folclóricas, os contos de fadas e as fábulas. A autora comenta ainda que os mitos são as histórias mais antigas a que temos acesso. Eles revelam o modo como nossos ancestrais compreendiam o mundo e seus mistérios. O foco é explicar a origem das coisas criadas. As lendas também pertencem às grandes classes narrativas e são tão antigas quanto os mitos. Elas se fazem presentes na infância da humanidade, por assim dizer. Ao contrário do mito, a lenda narra acontecimentos reais que se passaram e as grandes conquistas dos heróis de um determinado povo.

As histórias folclóricas, por sua vez, narram os costumes, as tradições de determinada comunidade de pessoas. O termo “folclore” é derivado do alemão e significa “conhecimento do povo”. Essas histórias foram passadas de pais para filhos e cada povo, em cada canto do mundo, possui suas histórias folclóricas. De acordo com Brito (2016), os contos de fadas começaram a ser escritos durante os séculos XVI e XVIII. A autora afirma que esses contos eram, em sua maioria, histórias tradicionais do povo que, ao serem escritas, passaram a assumir



formas mais embelezadas e polidas. As histórias eram escritas principalmente para os adultos, mas serviam para entreter também as crianças.

Por fim, as fábulas, são histórias mais curtas cujos protagonistas são em geral encarnados por animais, plantas ou objetos inanimados que agem como seres humanos. Trazem uma moral com objetivo de ensinar alguma lição no final. As fábulas mais popularizadas são as de Esopo (nascido no final do século VII a.C. ou no início do século VI a.C.). Já no século XVII, as fábulas renasceram em berço francês, a partir de Jean de La Fontaine (1621-1695), que modernizou as fábulas de Esopo.

O fato é que o leitor busca maravilhar-se com as narrativas, sejam elas mitos, lendas, histórias folclóricas, contos de fada ou fábulas, e com o encantamento que elas conferem à vida. Uma experiência precisa ser narrada para ser partilhada. Para ser narrada, precisa ser constituída por uma palavra, a palavra literária, que é para onde apontamos nesse trabalho. Sabemos que, ao narrar histórias e ao ouvi-las, as pessoas tinham a oportunidade de refletir, reelaborar sua própria vida, acrescentar novas ideias sobre algo a fim de que o fato narrado se tornasse mais convidativo aos ouvintes, compartilhavam também lições preciosas de vida que se perpetuavam de geração em geração.

Apresentar à criança os saberes até então construídos e nomeados é, portanto, uma tarefa dos adultos, e a literatura é um recurso potente para levá-la a cabo. A partir das provocações feitas por Arendt (2008a), podemos pensar que é necessário promover um diálogo com o passado para que novos caminhos possam emergir. Arendt (2011) sinaliza o problema da perda da tradição – questão amplamente pontuada também por Viktor Frankl<sup>68</sup> - e o perigo

---

<sup>68</sup> Frankl cita em diversos momentos a perda da tradição como um dos fatores que compõem o vazio existencial. Miguez (2015) apresenta uma leitura interessante a respeito dessa temática sob a ótica frankilana. Ela elucida que a perda da tradição “está na gênese do mal-estar da sociedade atual, acarretando problemas noéticos e existenciais, ligados a conflitos de valores e ao sentimento de vazio existencial, que atinge cada vez mais pessoas. No entanto, sua ruína não determina – apenas pode condicionar – a capacidade humana de encontrar sentido para sua existência. Ainda que a tradição e todos os valores universais desaparecessem, a vida seguiria potencialmente significativa, uma vez que os sentidos únicos e singulares permaneceriam “ílesos”, pois estão irredutivelmente vinculados a uma pessoa singular e a uma situação específica – os sentidos são *ad personam e ad situationem*.” (Miguez, 2015, p.25).

de uma sociedade que se esquece absolutamente de seu passado, culminando na contribuição para o estabelecimento da crise no mundo moderno. De acordo com Nascimento (2019, p.109),

A crise no mundo moderno fragiliza a transmissão dos assuntos humanos: quando não contados, não ouvidos pelas futuras gerações, nem convertidos em estórias, eles se quebram muito facilmente. Face ao fim da tradição, que esvanece os assuntos humanos, reificados nas obras de arte, na cultura e, também, apresentados às crianças na educação, torna-se evidente uma crise geral.

A autora, em sua análise sobre a crise da educação, afirma que tal crise está fundada no naufrágio da autoridade e da tradição em nossa sociedade. Para ela, não é possível “caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (Arendt, 2011, p.245). Nesse sentido, a autora afirma que o educador se configura enquanto autoridade, “representante do mundo” (Arendt, 2011, p.239), e se assemelha ao contador de estória, ao *storyteller*, “aquele que diz o que é (...) sempre narra uma estória, e nessa estória os fatos particulares perdem sua contingência e adquirem algum sentido humanamente compreensível” (Arendt, 2011, p.323). De acordo com Almeida (2011, p.212):

Para a educação, a impossibilidade de “dizer o sentido”, uma vez por todas, significa, por um lado, que não podemos simplesmente informar os alunos a respeito do sentido de algo. Apenas podemos apostar que, ao entrarem em contato com nossa forma de pensar o mundo e nossa tentativa de encontrar um sentido nas histórias do passado, eles se sintam impelidos a pensar o mundo à sua maneira. Por outro lado, introduzir os novos no mundo é, em grande parte, introduzi-los à memória da comunidade, mesmo que não haja uma memória única e reconhecida por todos, mas apenas fragmentos.

Ao assumir o papel de um contador de estórias, ou *storyteller*, o educador narra as experiências do mundo para os educandos. A partir disso, os educandos podem encontrar

sentido ou não no que é narrado e apresentado, compreender as gerações anteriores, e pensar na própria forma de se posicionar diante do mundo. Para Aguiar (2001, p.219):

O *storyteller* convida o ouvinte ou leitor a penetrar nas várias facetas de um acontecimento, deixa livre, não fecha. Cabe ao ouvinte/leitor tomar a decisão quanto à posição que adotará. Como o pensamento, a narração não é retilínea e convida cada um a recontar a história. Aliás, Arendt sempre dizia que cada geração tem que recontar o passado. Da mesma forma é o pensamento. Pensar para Arendt não se trata de uma verdade, é um processo sem fim, remete a um repensar.

A narrativa, assim, se mostra como uma espécie de remédio frente à mortalidade do homem, já que por meio dela, as histórias podem ser transmitidas intergeracionalmente. Portanto, por meio da educação, “os vivos podem conviver com os mortos imortais” (Nascimento, 2019, p.118). Narrar o mundo, é, então, uma maneira potente de resistir ao desamparo, à destruição, à mortalidade e ao esquecimento, pois a partir da narrativa os seres humanos se tornam capazes de serem responsáveis diante de si mesmos, das próximas gerações e do mundo.

Frankl (2005b, p.67) esclarece que a educação visa oferecer condições ao homem para que ele possa, a partir de uma consciência bem formada, aguçada e sensível, suprir a falta de referências que possa haver em seu percurso. Para o autor, portanto:

(...) a principal tarefa da educação, em lugar de ver-se satisfeita com a transmissão de conhecimentos e tradições, é a de aperfeiçoar essa capacidade que permite ao homem descobrir sentidos únicos. A educação, na atualidade, já não pode seguir seus modelos tradicionais, ao contrário, deve promover a capacidade de tomar decisões de maneira independente e autêntica.

Educar é também narrar. A narrativa nos permite recordar nossa própria história, e recordar – do latim *re-cordis* – significa “voltar a passar pelo coração”. Assim, recordar a

própria história é um caminho, uma passagem necessária entre o que éramos, o que somos, e o que seremos. Entre o que somos e nossas possibilidades de realização. A literatura, portanto, possibilita, de certa forma, a descoberta da nossa própria história, a reflexão sobre nossas aspirações, sobre nossas dificuldades e sobre formas de superá-las, e até mesmo a descoberta das próprias aptidões. A partir disso, podemos assumir uma tarefa diante do que a vida nos pede. Podemos afirmar que a literatura permite o conhecimento de si e auxilia na elaboração de um projeto de vida.

As artes literárias - poesia, prosa, estórias, contos, fábulas, mitos, etc. - são maneiras fantásticas de narrativas capazes de colocar em prática uma educação para o sentido. Peseschkian (2011) ressalta que a literatura possui a capacidade de ser espelho para os sujeitos que a leem, além de apontar conflitos e situações que fazem pensar e se colocar no lugar dos personagens, permitindo ampliar a noção de empatia, de resiliência, e criatividade. A literatura também nos permite entrar em contato com costumes e tradições peculiares perpassados pela cultura, além de possibilitar que pensemos de uma forma diferente, sob novos aspectos. Entramos na dimensão *aiônica*, na dimensão da infância, que também pode ser habitada pelos adultos por meio da escritura.

Por intermédio da relação humana com a literatura, é possível ao homem cultivar a própria imaginação, expandindo-a e se aproveitando dela para saber lidar com as mais diversas situações que lhes possam acontecer. A imaginação é um valor noético fundamental à nossa humanidade, e começa a ser amplamente desenvolvida já na infância. Ela pode ser considerada como “a faculdade de todas as percepções” (Brito e Cruz, 2017, p.20), já que (principalmente para o artista), é possível, através do ato imaginativo e criativo, adentrar no reino dos valores universais e das verdades que residem no mundo e o que o compõem por meio de suas leis naturais.

Brito e Cruz (2017) comentam que C.S. Lewis (1898-1963) compreendia a fantasia enquanto nutrição da imaginação que permite que, tanto as crianças como os adultos alcancem uma percepção mais limpa, mais verdadeira da realidade do que a mais “realista” das literaturas<sup>69</sup>. Assim, por exemplo, as narrativas “imaginativas de violência e dor prepara os leitores para enfrentar os verdadeiros perigos da vida real, tais como a morte, a violência, as feridas, a covardia e o mal.” (p.20).

Vislumbramos, novamente, aquilo que já afirmamos: que a arte, especialmente a literatura que aqui queremos evidenciar, possui a capacidade de capturar o que é permanente frente a um mundo de grandes impermanências. Estamos constantemente em busca da ampliação do nosso ser, e a literatura nos permite, assim, ver as coisas sob um outro aspecto antes não vislumbrado. Pode auxiliar o homem na fundamental tarefa de não ser mais um ser amputado ou caricatural, mas sim tornar-se, de fato, pessoa.

Leal (2011, p.72) cita a respeito do conto, enquanto uma forma de narrativa. Para a autora, “além do conteúdo, do tema narrado, vale muito num conto o jeito de narrar, a arte mesma de contar uma estória, o problema mesmo de sua autenticidade, vitalidade e valor”. Assim, o conto está posicionado em um campo tensional entre ficção e realidade. E aí habita sua riqueza, no fato de se tratar “de uma narrativa que coloca sob a suspeita o próprio relato que a constitui”, e assim, “a problematização do relato deixa em aberto um espaço para se pensar no inenarrável, nos limites do dizível.” (p.72).

Para Leal (2011, p.72) será sempre “nas encruzilhadas do que se diz” que encontraremos “as possibilidades de novos caminhos” (p.82). Nisso reside a beleza da arte literária. E, segundo Louis Lavelle (2012, p.180), “a beleza simboliza a irradiação da vida espiritual nas coisas”. O autor ressalta ainda que a beleza consegue ultrapassar a própria

---

<sup>69</sup> Lewis, C.S. (1982). *On Three to Write for Children*. In: *Of This and Other Wordls*. Londres: Collins.

consciência individual, e nela, “a atividade do espírito se exprime e se contempla ao mesmo tempo”. (p.180).

Será possível, no entanto, pensarmos uma literatura que envolva adultos e crianças? Para Leal (2011) é possível pelo fato de que adultos e crianças dividem, sob alguns aspectos, uma vida que é dotada de riqueza e complexidade. Defendemos neste trabalho a possibilidade de dizer, de uma nova forma, a infância. E, para Leal (2011, p.93), “dizer, de um outro jeito, a infância, é pensá-la como um fluxo de vida que nos passa (...) a infância é ainda uma passagem verbal necessária para o encontro daquilo que já não pode ser dito da mesma forma” (p.93). Para a autora, a infância acaba por se tornar “a expressão de uma palavra que perdeu a voz e, inaudível, exige uma forma tonal, expressiva do que se sente, além do que se pensa”. (Leal, 2011, p.93).

Quando o escritor narra a infância, ele, de alguma maneira, se faz criança, incorpora a infância, e, conforme esclarece Leal (2011, p.94), não incorpora simplesmente a sua própria infância, “mas a infância de qualquer um, a infância do mundo, a infância do dizer”. Aí habita a riqueza da literatura, já que ela é “capaz de levar a linguagem até o seu limite, até sua extremidade, naquele momento anterior ao falar aprisionado do discurso” (Leal, 2011, p.94). A autora traz uma ideia interessante a respeito de uma literatura para crianças, ao afirmar que nessa escrita, ocorre “a morte de um mundo adulto. Um mundo que já conhece as coisas, onde tudo já está identificado, classificado, denominado, valorado” (Leal, 2011, p.168). Se, portanto, afirmamos nesse trabalho a infância como mais do que mera etapa do desenvolvimento, afirmamos ainda que a literatura pode se constituir enquanto meio para se dizer de uma infância enquanto acontecimento e novidade radical.

A aproximação entre literatura e infância se dá justamente no “envolvimento lúdico”, no “brincar com palavras e ideias, próprias da infância do pensar e da infância do dizer, do ler, do escrever” (Leal, 2011, p.204). Assim, entendemos que a literatura em seus mais variados

gêneros pode se constituir em um recurso potente de alargar o mundo do infante, possibilitar uma logoterapia que se preste a educar para o sentido, que aponte para valores, para as dimensões somática, psíquica e psicológica humanas. As artes literárias são valores criativos que permitem o livre trânsito nas temporalidades de *kairós* e *aión*. Permitem aguçar a criatividade e a consciências dos pequenos para serem sujeitos livres, autônomos, capazes de escolher e de encontrar sentido, e estimula a brincadeira, o desenvolvimento da linguagem, da socialização, da cognição e dos afetos.

A literatura é carregada de historicidade e de cultura, e permite que as crianças se coloquem na trama, imaginem desfechos inusitados, façam perguntas sobre os personagens, imitem cada um deles, se identifiquem com um ou com outro, julguem suas ações, e se percebam enquanto seres pensantes, capazes de realizar também escolhas, e de responder às situações que se colocam diante delas na vida.

Através dos variados gêneros literários podemos fomentar a reflexão sobre o sentido da vida, a partir de enredos criativos e fantásticos que conferem uma ideia sobre o mundo e sobre o próprio homem. Alguns autores realizaram trabalhos interessantes destacando a literatura no campo da Logoterapia: Damásio, Silva e Aquino (2010), Feitosa e Gaudêncio (2014). Damásio, Silva e Aquino (2010) citam no livro *Logoterapia e Educação: fundamentos e prática*, possibilidade de trabalho da Logoterapia no contexto escolar com adolescentes, e para tratar das questões existenciais, utilizaram fábulas e contos. Feitosa e Gaudêncio (2014) fizeram um interessante estudo sobre os contos de fadas e a Logoterapia. É interessante notar que através da literatura, existe a possibilidade de narrativas de experiências vividas ou imaginadas, a condição humana pode ser pensada, ou seja, é um recurso potente para se transitar “entre o real e o imaginário na busca de se conhecer a sua própria história ou de como conhecer-se, visto ser um mistério a si próprio” (Feitosa & Gaudêncio, 2014, p.155).

A literatura é um valor criativo, mas que possibilita que outras categorias de valores descritas por Frankl sejam refletidas: as atitudinais e as vivenciais. A partir da escritura do artista, é possível analisarmos os outros valores ali presentes, tais como lidar com o sofrimento, com a perda, com a dimensão do homem que padece, além disso, os valores vivenciais são visíveis, pelo fato de nos conectarmos conosco mesmos e com as relações e vivências que os personagens instauram em seus percursos.

Sendo assim, trazemos a arte literária para pensar este trabalho científico, e mais ainda, para pensarmos acerca da educação de crianças pequenas, tarefa extremamente desafiadora. Ainda há uma dicotomia que impera nas práxis educativas entre razão/emoção, cognição/imaginação, mente/corpo. Em meu trabalho de mestrado realizei uma crítica em relação a essa postura dualista, que acaba por privilegiar na Educação Infantil a razão, esquecendo-se de ressaltar também a imaginação e os aspectos criativos e afetivos das crianças. Se tal dicotomia ainda não foi de fato superada, o que dirá a sugestão de uma terceira dimensão humana igualmente importante tão deixada de lado nos processos educativos: a espiritual ou noética?

Mesmo em meio a uma pandemia, cenário em que nos restam poucas possibilidades de escolha, podemos encontrar o sentido da existência, pois o sentido não tem a ver com ter todas as opções ou o “controle” do mundo. Ao contrário, precisamos fazer justamente aquilo que estamos fazendo, nos atentando para o “como”. Como eu faço esse café? Como eu dou um beijo nos meus filhos que estão em casa comigo em tempo integral? Como eu faço para lidar com tudo que se apresenta a mim diante dessa realidade que eu não escolhi? O sentido de vivenciar os efeitos de uma pandemia, de estar em casa, da elegância da concretude da vida, do serviço, da convivência familiar, dos dramas, do caos, da paternidade e da maternidade.

Esse trabalho que se volta à vivência literária dos pais no processo de educar seus filhos em casa diante do cenário pandêmico nos ajuda a refletir na necessária tarefa que os pais



possuem: a de ajudar seus filhos a serem elegantes, capazes de fazerem bom uso de sua liberdade, de escolherem responder à vida na circunstância concreta que se tem. Somos pessoas chamadas a deixarem rastros, a serem úteis, felizes nessas realidades que nos envolvem. Assim, vamos percebendo que o sentido da vida não está no campo dos pensamentos e propósitos, mas na realidade concreta, nas pequenas escolhas cotidianas. Precisamos, assim, assumir o estatuto do que é ser humano. E nesse processo, precisamos da linguagem, precisamos da literatura para nos humanizarmos.

Gostaríamos, ainda, de tratar a respeito do conceito de literatura apresentado por Antônio Cândido (2011). Para o autor, a literatura é ampla e abrange as várias criações poéticas, ficcionais ou dramáticas já produzidas na sociedade de todos os tempos e culturas. Ele defende a ideia de que a literatura é, assim, uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (p.176), e que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (p.176). Cândido (2011) comenta, inclusive, que não existe nenhuma pessoa humana que consiga viver sem sonhar. E o elemento ficcional ou poético, assim como a cacidade onírica, é o propulsor da literatura em todos os seus gêneros e está presente em cada um de nós, independentemente do nível de instrução que se tenha, da classe social ou de qualquer outra classificação. Sendo assim, a literatura se afirma enquanto “necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (p.177).

Cândido defende que, assim como não pode haver sanidade sem o sono, não há harmonia social sem a literatura, que é o sono coletivo dos nossos ancestrais e que “confirma o homem na sua humanidade” (p.177). Assim, “a literatura não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p.178).

A arte literária possui o papel de afirmar, negar, anunciar, denunciar, corroborar ou combater, possibilitando que o homem viva de forma dialética suas próprias questões existenciais. Ela é contraditória, e por isso, humanizadora. Cândido (2011) aponta três faces da literatura que julgamos importante resgatar aqui:

1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (p.178-179).

O autor versa que costumamos atribuir à literatura apenas o terceiro aspecto no que se refere à sua ação sobre nós mesmos, como se ela fosse um mero instrumento que leva ao conhecimento e à instrução. E esse é um grande engano. Os três aspectos apontados atuam em nós simultaneamente e são fundamentais. Como mencionamos anteriormente, a organização da linguagem que se dá na literatura ordena o nosso caos interior, mesmo que não nos demos conta disso, e torna mais límpida, apurada e precisa nossa visão do mundo e de nós mesmos. Para Cândido (2011, p.180) “toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido”. O autor traz a ideia de que a literatura não é privilégio de algum grupo social, político ou econômico. Ela é, antes de tudo, uma necessidade constitutiva de todo ser humano. Assim, a literatura:

(...) é uma necessidade universal imperiosa, e porque fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. Em todos esses casos ocorre a humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão (p.182).

A literatura não é privilégio, portanto. É direito. Um direito que humaniza. Ao tratar de tal aspecto humanizador, Cândido (2011) esclarece que se trata justamente de configurar no homem aquilo que o tornará quem ele é por meio da reflexão que se promove, da aprendizagem de um novo saber, do despertar de uma boa disposição para com os outros, do afinamento das próprias emoções e do aumento da capacidade de lidar com as mais diversas circunstâncias que compõem a existência humana, além de ampliar no homem o reconhecimento da beleza, o senso de proporção das coisas, da complexidade do mundo, dos seres que o compõem e da capacidade de cultivar o humor.

Sobre a capacidade de humor, podemos salientar que, até mesmo os chistes, as anedotas, se mostram importantes formas de narrar as vivências e resistir ao caos que muitas vezes se impõe. Na obra “Em busca de sentido”, Viktor Frankl (1985) conta que combinou com um colega de campo, cirurgião de profissão, de inventar pelo menos uma piada por dia, referenciando não apenas o presente difícil que estavam vivenciando, mas especialmente a um cenário imaginário futuro, relacionado à prática médica compartilhada por ambos. Frankl (1985) percebeu que o contraste de percepções entre o que é terrível e o que é engraçado é expressão da capacidade do ser humano de relativizar o sofrimento e, portanto, de ressignificá-lo.

O homem é composto de contrastes e paradoxos. Porém, as histórias infantis, especialmente as contadas para crianças bem pequenas, são bastante simples. Há personagens totalmente bons e personagens totalmente maus. À medida que as crianças vão crescendo, geralmente vão tendo acesso a histórias mais elaboradas. Nessas histórias, o herói apresenta em si reflexos de bondade e de maldade imbricados. O herói titubeia assim como o ser humano, que não é cristalino o tempo todo. Os heróis da mitologia grega, por exemplo, são sempre fantásticos. Zeus, ao mesmo tempo que é um deus, apresenta desejos carnis. Os heróis mitológicos desnudam a complexidade humana. O mesmo ocorre nas narrativas bíblicas: Davi

é considerado um grande e virtuoso rei, mas ao mesmo tempo um adúltero e assassino. O próprio Cristo, encarnando o ápice do heroísmo, chora e se angustia em seu *Getsêmani*. O herói encerra em si essa ambivalência.

A mitologia também apresenta possibilidades de romances; apresenta arquétipos e não há a clareza do espaço em que as narrativas acontecem. Elas oferecem apenas os traços das possibilidades. A vida humana, similarmente, não tem a clareza da história, porque ainda está em curso. Tal fato desencadeia a incerteza de se a história é boa ou ruim. Não podemos ainda vislumbrar. Estamos narrando nossa história até o último sopro de nossa breve existência. Fagulhas de esperança crepitam em nosso peito: a história ainda pode ser ajustada.

Os pais, enquanto educadores de seus filhos, deverão fazer com que percebam que o ajuste é possível. A história de um homem é aquela que ele quiser contar. Afinal, toda história é boa, desde que seja bem contada. Pegar a criança pela mão, olhar em seus olhos, gastar tempo com ela, ouvir suas histórias (repletas de antagonismos, protagonismos e coadjuvâncias): eis a tarefa de um educador. Muitas vezes serão os descansos, os bastidores, os camarins, os cenários em que se desenvolverão as narrativas. A vida pode estar acontecendo bem ali. Bem ali, em casa, em meio a uma pandemia, com um cenário não muito propício.

Para que, afinal, estou vivendo? Como padecer? Como projetar? Precisamos levar a sério responder a essas perguntas. Quando uma criança, portanto, é exposta a rasas histórias, ela terá pouquíssimos recursos para compreender a vida, porque não estará familiarizada às narrativas. A literatura nos permite, portanto, conhecer a estrutura da realidade que é composta por início, meio e fim. Os autores, ao descreverem minuciosamente seus cenários, nos ensinam, ainda que não percebamos claramente, a descrevermos também nossos cenários e movimentos interiores e exteriores. A partir dessas reflexões, podemos vislumbrar o tamanho de um educador. Não é à toa que Frankl (2010a) se referiu a seus mestres como gigantes, que elevaram sua visão.

A vida é narrativa, é uma história que está sendo contada. Todas as histórias têm estrutura semelhante: protagonistas, antagonistas, missão, amigos, cenário, personagens secundários, tempo, idumentária. A criança tem uma vida. Porém, ela ainda não sabe contar a própria história. Ela não conhece o tamanho da pessoa humana, suas possibilidades, seus limites. Passará a conhecer por intermédio das narrativas. A infância é, assim, uma história que vem sendo contada. Durante o percurso dessa pesquisa, algumas perguntas se apresentam diante de mim: quais são os cenários em que essas crianças se movem durante essa pandemia, em casa, com seus pais? Quais são os cenários nos quais as famílias se movem nesse contexto? Quem são esses pais, e quais as suas vivências com seus filhos dentro de casa?

Com essas questões em mente, formulamos os objetivos da pesquisa que serão apresentados a seguir.

## **Capítulo 3: Objetivos**

### **3.1: Objetivo Geral**

Compreender, à luz da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl, a experiência literária vivenciada entre pais e filhos de 3 a 5 anos no contexto pandêmico do coronavírus.

#### **3.1.1: Objetivos Específicos:**

1. Investigar as contribuições da Logoterapia e Análise Existencial para a educação de crianças;
2. Analisar as vivências literárias, no contexto familiar, para o desenvolvimento e a educação de crianças de 3 a 5 anos durante a pandemia da COVID-19;
3. Possibilitar um espaço/tempo de diálogo existencial com os pais por meio de uma roda de conversa virtual a respeito das vivências literárias com seus filhos no contexto pandêmico em questão.

## Capítulo 4: Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa e empírica, de inspiração fenomenológico-existencial, ancorada no arcabouço teórico da Logoterapia e Análise Existencial proposta por Viktor Frankl. A Logoterapia e Análise Existencial, conforme elucidamos ao longo deste trabalho, apresenta como proposta a busca pelo sentido, e para Frankl (2011a, p.69): “o sentido pode ser evocado apresentando perguntas provocativas na linha de um diálogo maiêutico, em sentido socrático.” Porém, aqui, não pretendemos entrar em discussões com o interlocutor, já que não se trata de um processo de puro raciocínio lógico. É preciso entender que o *logos* enquanto tal é muito mais amplo do que a lógica.

De acordo com o próprio Frankl (2016, p.312), “quando se fala de *logos*, no contexto da logoterapia, o que se tem em mente é o espírito e, para além dele, o sentido”. Assim, amparados pela Logoterapia e Análise Existencial, adotaremos a postura de utilização de perguntas enquanto recursos potentes, suscitando posicionamentos diante da resposta do interrogado. Carelli (1992) cita que Frankl se utilizava de perguntas e de argumentações para auxiliar seus pacientes no processo de reestruturação do “campo perceptivo-cognitivo e o seu sistema de convicções (inferências e avaliações)” (p.60).

Defendemos neste trabalho, assim, que a grande contribuição da Logoterapia para a educação reside justamente em dois aspectos: o primeiro é o de salientar que o conceito de *logos* é um conceito amplo que deriva para a possibilidade de trabalhar o conhecimento nos vários aspectos pré-intelectivos, racionais, emotivos e estéticos, a fim de se alcançar a descoberta do sentido e a incorporação de valores. O outro aspecto se refere à visão antropológica filosófica proposta por Frankl (1978), que sustenta nova compreensão educativa que aqui apresentamos.

Em relação à antropologia filosófica *frankliana*, detalhamos seus principais pressupostos ao longo da fundamentação teórica deste trabalho e, sabemos que ela dialoga

diretamente com a base que o próprio autor utilizou para apresentar sua visão: a fenomenológica. É em consonância com tal base que adotamos o método de pesquisa que será explicitado a seguir.

#### **4.1: Método**

Pretendemos aqui apresentar o método adotado nesta pesquisa, e para tal, consideramos pertinente o resgate da etimologia da palavra “método”, que, de acordo com Ales Bello (2017) é uma palavra grega que denota caminho. A palavra método também é composta por “*odos*” que designa estrada e “*meta*”, que designa “por meio de, através” (p.21). A autora elucida, portanto, que o método demonstra a necessidade que temos de percorrer um caminho para chegarmos a compreender o sentido das coisas que nos são apresentadas. Seguir um método, então, é trilhar um caminho pelas pegadas de alguém que o conhece, de um condutor.

Nesta intersecção possível entre a abordagem frankliana e a fenomenologia de Husserl, optamos pela adoção do Método Fenomenológico de Investigação em Psicologia, proposto por Giorgi e Sousa (2010). Antes da explicação de tal método, precisaremos ressaltar alguns aspectos importantes ao leitor acerca da fenomenologia para conferir a devida clareza em relação ao caminho percorrido.

A Fenomenologia Clássica é uma abordagem filosófica proposta por Husserl (1859-1938), que sustenta que a produção de conhecimento em uma pesquisa acontece a partir da relação entre pesquisador e objeto. É importante ressaltar que, quando se deu a gênese dos métodos de pesquisa qualitativos, estes eram ainda mais difíceis de serem aceitos e validados pela comunidade científica e pela conjuntura cultural, e ainda hoje percebemos certa inferiorização por parte de alguns para com tais métodos. Giorgi e Sousa (2010) relatam que, nesse contexto, a Psicologia vivia o auge da adoção ao método experimental, na busca de ser reconhecida e firmada enquanto disciplina científica. Assim, buscou-se, no caso da investigação fenomenológica, desenvolver uma aplicação própria para a Psicologia, sem que



esta pudesse se render a um processo de introspecção. De acordo com Giorgi e Sousa (2010, p.75):

A decisão foi de que o método da Psicologia Fenomenológica, aplicado ao contexto de investigação, iria analisar descrições das experiências de outras pessoas que não as dos investigadores. Não queremos com isto afirmar que o método, na sua vertente fenomenológica, remeta para uma perspectiva introspectiva.

Os autores seguem ressaltando que, enquanto o objetivo da fenomenologia husserliana é o de “analisar a descrição da experiência vivida na “atitude natural”” (p.75), o método fenomenológico psicológico busca recolher apenas o que aparece no fluxo de consciência de outros sujeitos, mantendo sempre disponível a possibilidade de uma visão crítica dos pares.

Em relação ao passo a passo proposto pelo método, apresentaremos uma ilustração a seguir para melhor esclarecimento e voltaremos a trabalhar com mais detalhes em nossa análise:



**Figura 13.** Quadro das diferenças entre os métodos filosófico e psicológico.

Fonte: Recuperado de: Giorgi, A.; Sousa, D. (2010). *Método Fenomenológico de investigação em Psicologia*. Lisboa, Portugal: Fim de Século, p.78.

Portanto, ao se adotar a metodologia fenomenológica, de acordo com Fragata (1965), o pesquisador chega ao conhecimento do seu objeto de pesquisa a partir de sua própria vivência e da sua consciência orientada àquele objeto. O olhar investigativo, portanto, não é lançado sobre a coisa em si, tampouco sobre a subjetividade do olhar daquele que vê, mas se volta para a relação estabelecida “entre o eu e o mundo, na realidade enquanto percebida por alguém” (Van der Leeuw, 1964).

O foco na relação tal como é proposto só é factível devido à atitude de *epoché* ou *epokhé* (εποχή), que se trata de colocar entre parênteses todo e qualquer conceito prévio que se tenha a respeito de determinado objeto de investigação, a fim de voltar-se inteiramente e atentamente para o fenômeno em si, e extrair dele seu núcleo essencial. É a conhecida “suspensão de juízo” proposta pela fenomenologia. Tal suspensão busca evitar que haja sobreposição de construção de categorias em relação ao fenômeno que se deseja investigar, a fim de que seja favorecida a identificação da sua estrutura própria (Ales Bello, 1998, 2004; Van Der Leeuw, 1964; Zilles, 1960).

Dessa forma, ao assumir a postura de *epochè*, o pesquisador consegue, então, se desvencilhar da armadilha de se atentar ao que parece “óbvio”, e consegue, assim, se colocar disponível para manter o foco na vivência do sujeito, na visão de mundo que ele apresenta e em sua maneira de se posicionar diante das circunstâncias que lhe rodeiam (Ales Bello, 1998).

Esta tese de doutorado se propôs a compreender as vivências entre pais e filhos em um contexto específico já apresentado, portanto, julgamos necessária a conceituação do que são essas vivências dentro da ótica fenomenológica. Em consonância com o que nos diz Ales Bello (2004) e Van der Leeuw (1964), vivência é justamente o que se apresenta à consciência, ou ainda, a união que resulta entre o ato exercido pelo sujeito e o fenômeno por ele apreendido.

#### **4.1.2: O Método Fenomenológico de Investigação em Psicologia**

O método aqui escolhido para a realização dessa pesquisa é o método fenomenológico de investigação em Psicologia (Giorgi e Sousa, 2010), já que nossa investigação se deu no âmbito psicológico e não filosófico. Sabemos que a Psicologia Fenomenológica de Husserl não é uma ciência empírica, mas sim uma filosofia pura. Salientamos que o método fenomenológico de investigação em psicologia preza por seguir o conceito da consciência intencional, e altera em alguns aspectos o método filosófico, a fim de que se possa aplicar ao contexto da investigação científica.

De acordo com Giorgi e Sousa (2010), no método aplicado à Psicologia, o pesquisador inicia a pesquisa a partir das descrições de experiências de outros sujeitos. O segundo passo é desenvolver a redução fenomenológica-psicológica e, ao mesmo tempo, adotar uma perspectiva psicológica acerca do tema investigativo escolhido. O terceiro e último passo se dá quando o pesquisador parte para a busca da essência do seu objeto de estudo “através da variação livre imaginativa, na qual a análise eidética é enquadrada pela perspectiva psicológica do investigador, que define sínteses de significados psicológicos sobre o tema, não uma essência que reclame uma validade apodíctica.” (Giorgi e Sousa, 2010, p. 74).

Segundo Neto (2013, p.225), ambas as visões – logoterapia e fenomenologia – apostam na “captação do dado da experiência imediata” como forma potente de se alcançar o objeto de pesquisa. Portanto, durante nosso percurso de pesquisa, buscamos responder à questão principal aqui colocada a respeito de compreender a experiência literária vivenciada entre pais e filhos de 3 a 5 anos durante a pandemia da COVID-19, a partir das contribuições da Logoterapia e Análise Existencial.

Abordamos nesse trabalho, sustentados pelo pensamento de Frankl, a possibilidade de uma educação de crianças voltada para a dimensão espiritual do homem. Diante dessa realidade, retomamos o entendimento de que o espírito é compreendido enquanto pura

atualidade, e assim sendo, conforme pontua Figueiredo (2008), se faz necessário um método que possibilite abordar essa dimensão espiritual do homem.

É justamente a visão antropológica do autor – que dialoga com vários outros autores já citados anteriormente nesse trabalho - a maior riqueza epistemológica encontrada na Logoterapia e Análise Existencial, já que confere ao homem uma dignidade própria de sua condição.

A aproximação da abordagem *frankliana* à fenomenologia se dá já no próprio conceito de espírito anteriormente abordado em nossa fundamentação teórica. A partir dessa proposta psicoterápica, depreendemos existir bases teóricas suficientes que nos permitam pensar em uma pedagogia do sentido e em uma educação para a responsabilidade e para o sentido da vida.

Conforme salienta Neto (2013, p. 226), “a metodologia fenomenológica em Logoterapia implica no reconhecimento e na afirmação da relação como condição de existência e, portanto, como fundamento ontológico”. Nessa perspectiva, o foco está no encontro existencial, na capacidade de se firmar um diálogo autêntico a fim de mobilizar no sujeito suas próprias vivências e experiências valorativas e a busca pelo sentido.

A "experiência interna" dum vivência simples e isenta de preconceitos teóricos, não nos estará antes a ensinar mais que, por exemplo, a alegria evidente de ver um pôr do sol tem não sei quê de "mais real" do que, digamos, um cálculo astronômico sobre o suposto momento em que a terra virá a chocar contra o sol? Poderá ser-nos dado algo de mais imediato do que a experiência de nós mesmo - a auto-compreensão de nosso ser-homem enquanto ser- responsável? (Frankl, 2005, p. 71)

É sabido, assim, que a Logoterapia busca possibilitar que o sujeito se reconheça enquanto um ser responsável, e tal fato está dirigido para uma ação espiritual que se dá sempre em relação a um Tu, ou a alguma circunstância que se lhe apresenta e diante da qual será necessário posicionar-se.

## **4.2.: Procedimentos Metodológicos**

### **4.2.1: Contexto da Pesquisa**

A presente pesquisa inicialmente seria desenvolvida em uma escola pública de educação infantil, a partir de observações participantes em sala de aula, de entrevistas com as professoras de crianças de 3 a 5 anos, e de uma roda de conversa com as professoras e as crianças participantes, para a criação de um espaço/tempo fértil para a experiência da literatura como possibilitadora de sentido para uma educação que considerasse o ser humano em sua integralidade: em suas dimensões física, psíquica e espiritual, tal como apresenta Viktor Frankl (1978).

Porém, a pesquisa precisou passar por uma reformulação em virtude da pandemia do coronavírus que teve início aqui no Brasil, mais especificamente em março de 2020. O cenário que encontrei como pesquisadora era preocupante: as escolas fechadas – sem previsão de retorno – e a necessidade de as pessoas permanecerem em casa para preservarem sua saúde. Além disso, muitas incertezas, medos, mudanças radicais de rotinas para muitas famílias, pessoas enfrentando dolorosas perdas. Assim, diante de tudo o que vivenciamos naquele período, optamos por modificar o foco do nosso estudo e realizar nossa investigação por meio de plataformas virtuais.

Nos deparamos, assim com a impossibilidade de realizar a pesquisa conforme pensamos originalmente: não nos parecia uma tarefa fácil conseguir contato com professores que estavam em casa, e com as crianças que teriam que interagir conosco de forma virtual. Tudo era uma grande novidade à época, e ficamos por um tempo pensando em como solucionar essa questão da melhor maneira – de repente, nos fizemos o seguinte questionamento: por que realizar a pesquisa com os pais? E por que não?

Acreditamos que os pais – e quando dizemos “pais”, nos referimos aos responsáveis pela criança - são os primeiros educadores de seus filhos. As famílias exercem papel

fundamental no desenvolvimento de suas crianças em todos os aspectos, inclusive no desenvolvimento da linguagem especialmente ao longo de seus primeiros anos de vida. Além disso, é a partir da convivência entre pais e filhos, por meio de narrativas cotidianas, que se estabelecem relações mais sadias e afetivas, e é a partir do desenvolvimento da linguagem que as crianças irão, inclusive, estruturando seu próprio ser no mundo e vislumbrando o sentido das coisas. Portanto, concluímos, por meio do aporte teórico oferecido por Frankl, que a educação é muito mais do que escolarização. Ao contrário, envolve a formação do ser como um todo, enquanto pessoa, e deve orientá-lo para o sentido, para que a existência se assemelhe cada vez mais à essência do ser.

Ademais, com o contexto pandêmico em que vivíamos – e ainda vivemos, mas atualmente com um novo cenário – as crianças permaneciam em casa com seus pais em tempo integral, e passaram a não frequentar as escolas. Nesse sentido, optamos por não adiar a realização da pesquisa, tendo em vista a oportunidade única de uma investigação científica em uma realidade atípica como essa que talvez não voltasse a se repetir, além da disponibilidade da pesquisadora, que já não poderia adiar a pesquisa, levando em conta os prazos estabelecidos pelo programa de doutorado, e as circunstâncias de sua vida pessoal.

Nos propusemos, portanto, a investigar as experiências literárias vividas entre pais e filhos de crianças entre 3 a 5 anos de idade, considerando esta etapa inicial tão importante do desenvolvimento infantil, da gênese da linguagem e os desafios que se apresentam nesse contexto educativo. Os pais estavam juntos de seus filhos em casa em tempo integral. O que poderia acontecer nesse cenário? Quais seriam essas vivências permeadas pela literatura? Centramos aí nosso objeto de investigação e optamos por realizar a pesquisa de forma virtual.

#### **4.2.2: Participantes da Pesquisa**

A fim de alcançar nosso objetivo, os sujeitos participantes desta pesquisa foram 4 casais de pais de crianças de 3 a 5 anos de idade. Primeiramente, a pesquisadora fez o convite em

grupos de pais em redes sociais (*facebook, whatsapp*) em que já possuía acesso para participarem da pesquisa. No convite realizado pela pesquisadora, foi esclarecido que seria dada prioridade, para seleção dos participantes, aos primeiros que manifestassem interesse, levando em consideração o critério estabelecido da faixa etária dos filhos.

Participaram desse estudo os 4 primeiros casais de pais que manifestaram interesse, e que cumpriram os requisitos necessários de participação. Todos eles eram casados, moravam com seus filhos, e, no momento da pesquisa, ou eram donas de casa, ou estavam trabalhando em *home-office*, em função da pandemia. Àquela altura, três das crianças haviam tido suas matrículas das respectivas escolas canceladas, e os pais se aventuraram em ensiná-los em casa, já que não acreditavam na viabilidade e efetividade de aulas online para crianças pequenas; 2 crianças permaneceram matriculadas na escola, e seguiam tendo aulas de forma remota com a complementariedade realizada pelos pais, e 1 criança já estudava em casa antes do contexto pandêmico – pelo fato dos pais optarem pelo *homeschooling* ou educação domiciliar – e assim permaneceu tendo apenas alguns aspectos da rotina alterados.

Na Tabela 1 a seguir, relativa ao quadro dos participantes dessa pesquisa, apresentaremos algumas de suas características:

**Tabela 1.**

*Quadro dos participantes da pesquisa*

*Nome	Idade	Escolaridade	Profissão	Estado Civil	Quantidade total de filhos do casal	Quantidade de filhos de 3 a 5 anos	Nome e Idade
Karina e Joel	26 anos; 31 anos	Nível Superior	Pedagoga (atualmente dona de casa); Engenheiro Mecânico.	Casados	2	1	Gael (4 anos)
Sofia e Leonardo	33 anos; 34 anos	Nível Superior	Bibliotecária; Contador/ Advogado.	Casados	1	1	Gustavo (5 anos)

Carolina e Santiago	32 anos; 34 anos.	Nível Superior	Psicóloga (atualmente dona de casa); Engenheiro Eletricista.	Casados	4	3	Helena (5 anos), Cristina (3 anos) e Paulo (3 anos)
Joana e Renato	37 anos; 38 anos	Nível Superior	Jornalista; Engenheiro Eletricista.	Casados	4	1	Murilo (5 anos)

\* Nomes fictícios para garantir o sigilo e preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

### 4.3: Etapas da Pesquisa

Inicialmente, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS). (CAAE 42392420.0.0000.5540, número do Parecer: 4.626.850). O parecer consubstanciado do CEP-CHS encontra-se no Anexo D deste trabalho. Após o aceite, demos início à pesquisa que contou com as etapas a seguir:

#### 4.3.1: Levantamento bibliográfico

Realizamos um levantamento bibliográfico por meio do estudo das obras de Viktor Frankl e de outros teóricos logoterapeutas, bem como de autores que trabalham com a temática de Logoterapia e Educação, Literatura, Logoterapia e Infância, com o intuito de possibilitar a ampliação da visão sobre o tema investigativo. Como o estudo enfatiza a literatura como valor criativo que aponta para o sentido a ser buscado, foi feita também uma seleção de alguns textos literários por parte da pesquisadora a fim de enriquecer o momento de roda de conversa com os participantes da pesquisa, e os amplos sentidos que emergem da relação entre infância, educação e literatura.

Foram pesquisados também livros e artigos de periódicos nacionais e internacionais que tratam das articulações aqui investigadas, consultados a partir das palavras-chave: logoterapia;



sentido da vida; infância; educação; valores criativos; artes literárias; literatura; pedagogia do sentido.

A partir dessa busca, foram selecionados os textos científicos que tratam do tema para serem lidos e sintetizados em fichamentos, para posterior elaboração da tese. Inicialmente, caracterizamos o desenvolvimento histórico e conceitual acerca da infância, da educação infantil e das possíveis contribuições da Logoterapia por meio da literatura. Posteriormente, construímos o posicionamento, a técnica e o manejo advindos desta pesquisa.

#### **4.3.2: Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Com o entendimento alcançado na investigação inicial e com a aceitação e apoio da orientadora rumo a significativa mudança no corpo da pesquisa, buscamos contato com os participantes via e-mail – os e-mails foram coletados no momento do aceite dos mesmos diante do convite realizado em dois grupos de redes sociais (*facebook e whatsapp*) sobre parentalidade em que a pesquisadora tinha prévio acesso -, combinando as datas das entrevistas. Após esclarecimentos por parte da pesquisadora e assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (ANEXO A), as entrevistas se deram por meio de plataforma virtual (a partir da decisão conjunta dos participantes e da pesquisadora, optou-se por utilizarmos a *Plataforma Zoom*). As entrevistas semiestruturadas foram feitas com cada casal participante – 4, no total. A pesquisadora deixou claro que, caso um dos pais não pudesse ou manifestasse que não desejasse participar da mesma, seria respeitado sem qualquer prejuízo. Porém, todos se mostraram bastante interessados em participar e participaram de todas as entrevistas individuais propostas. A seguir, detalharemos como se deram as entrevistas.

#### **4.3.3: Entrevista Semiestruturada**

Nesta etapa, portanto, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas (norteador da entrevista presente no anexo C) nas datas agendadas com cada casal participante. As entrevistas foram realizadas virtualmente via *Plataforma Zoom*, e foram gravadas, mediante autorização

prévia de cada participante por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (ANEXO A).

Diante do olhar teórico e metodológico que adotamos nesse estudo, é importante ressaltar que a entrevista fenomenológica de caráter semiestruturada não busca testar hipóteses pré-estabelecidas pelo pesquisador; não há a ilusão de uma neutralidade do entrevistador ou a necessidade de eliminar aspectos subjetivos que possam aparecer. De acordo com Giorgi e Sousa (2010, p.80): “o uso da entrevista fenomenológica não é apenas a aplicação de um instrumento de recolha de dados diferente, reflecte, em si mesmo, uma concepção diferente de produção de conhecimento, de construção de significado sobre a ação humana”. Nesse sentido, a entrevista fenomenológica se torna uma oportunidade da criação de um “espaço inter-relacional, dialético e de conversação entre sujeitos” (Giorgi e Sousa, 2010, p.80).

Além disso, a entrevista fenomenológica semiestruturada possibilita a aproximação entre entrevistador e entrevistado, de forma a favorecer um contexto de empatia, acolhimento e oportunidade para que os participantes da pesquisa se sintam à vontade para descreverem e explicitarem suas vivências e experiências humanas.

Giorgi e Sousa (2010) apresentam a visão de Kvale sobre a entrevista qualitativa que muito nos enriquece na compreensão desse trabalho: “o objetivo da entrevista de investigação qualitativa é o de obter descrições do mundo experiencial, do mundo da vida do entrevistado e suas explicações de significados sobre os fenômenos descritos.” (p. 81).

Assim, adotamos o procedimento de iniciação das entrevistas com uma pergunta aberta, mais ampla, e as perguntas seguintes foram formuladas pela pesquisadora a partir das descrições dos participantes e não para buscar validar alguma hipótese prévia ou outras questões previamente pensadas. Busquei, portanto, como entrevistadora, em coerência com a metodologia escolhida, adotar a postura de *epochè* – de suspensão de qualquer conhecimento ou ideia prévia sobre o tema de estudo – para recolher o fenômeno tal qual foi narrado e

experenciado pelos sujeitos participantes. A questão central não está, de maneira alguma, na certificação de que o fenômeno realmente se deu ou não daquela forma, mas em se chegar a conhecer o modo como o fenômeno se apresentou àquele que descreve sua própria vivência.

A metodologia adotada também exige que as entrevistas sejam transcritas na íntegra, a fim de formar um protocolo a ser posteriormente analisado pelo método fenomenológico de investigação em psicologia. Assim foi realizada essa etapa. Apresentamos o Roteiro Semiestruturado no Anexo C.

#### **4.3.4: A Roda de conversa com o grupo de pais**

Após a realização das entrevistas semiestruturadas com cada casal de pais participantes, já relembramos os pais de que haveria ainda uma próxima etapa: a realização de uma roda de conversa com o grupo, também pela plataforma virtual escolhida em comum acordo (*Zoom*), e utilizamos o recurso de gravação, mediante prévia autorização dos participantes envolvidos por meio do TCLE (ANEXO A). A roda de conversa foi previamente agendada com os pais e a data e o horário foram consentidos pelos quatro casais, em comum acordo.

A pesquisadora preparou um roteiro como disparador da conversa sobre a vivência dos pais com seus filhos e a relação com a literatura, a partir da leitura coletiva de um livro escolhido: “A árvore generosa”, de Shel Silverstein (1964). Essa obra foi escolhida pelo fato de a pesquisadora ter trabalhado com ele durante sua graduação em psicologia, em seu estágio em Psicologia Escolar, com crianças da Educação Infantil, em 2008. É, portanto, um livro bastante significativo para a pesquisadora, e que oferece amplas possibilidades de reflexão sobre questões existenciais caras ao objeto da pesquisa em questão. Portanto, a pesquisadora começou a roda de conversa acolhendo a todos, os participantes se apresentaram, foi apresentado novamente o tema e os objetivos da pesquisa, reassegurado o sigilo e a preservação de identidade dos participantes, bem como a necessidade de gravação da roda para prévia análise por parte da pesquisadora.

A partir da leitura do livro realizada em voz alta, cada um foi se colocando, à medida que se sentiam confortáveis a respeito da temática despertada pela história e a partir do que já havia sido abordado nas entrevistas individuais. A conversa se deu de forma bem livre e espontânea.

Ressaltamos que dois participantes não puderam estar presentes do momento da roda de conversa: Santiago e Renato. Ambos justificaram a ausência com antecedência.

#### **4.3.5: Produção original**

Ao final, foi pedido que cada casal de pais produzisse algo original a respeito de como vivenciaram o momento da roda de conversa e as experiências literárias com seus filhos, e do que mais quisessem expressar. A produção poderia ser em formato de carta, poema, narrativa, desenho, pintura, música, fotografia, ou o que mais os participantes desejassem. Eles poderiam produzir individualmente ou coletivamente (o casal junto) e deveriam enviar posteriormente via e-mail para a pesquisadora para registro e análise.

#### **4.4: Instrumentos**

Apresentaremos os instrumentos utilizados na pesquisa por Etapa em que foram utilizados a seguir:

##### **4.4.1: Levantamento Bibliográfico**

Foi utilizado um protocolo de registro do levantamento bibliográfico para anotações relevantes encontradas em artigos e textos científicos selecionados. O protocolo em formato de anotações e fichamentos se serviu para registro e meio de organização de ideias, impressões e reflexões por parte da pesquisadora sobre os temas estudados relativos aos objetivos da pesquisa.

#### **4.4.2: TCLE e Entrevista Semiestruturada**

Para esta etapa, foi necessário o uso de e-mail para envio de convite de participação na pesquisa para os casais de pais participantes. Nas entrevistas, foram utilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Roteiro Semiestruturado (Anexo C), software (Plataforma Zoom) para os encontros que ocorreram de maneira virtual, e gravador de voz como forma de suporte, caso houvesse algum erro de gravação por parte do software em questão. Para as transcrições das entrevistas foi utilizado protocolo de registro das informações da pesquisadora para posterior análise. O registro foi realizado manualmente em uma folha de papel.

#### **4.4.3: A Roda de conversa com o grupo de pais.**

A roda de conversa foi agendada previamente via e-mail com os pais participantes. Após a definição do dia, horário e da plataforma a ser utilizada (Plataforma Zoom), a pesquisadora lançou mão da escolha da história presente em um livro para realizar a função disparadora da conversa e reflexão. O livro escolhido foi “A árvore generosa”, de Shel Silverster (2017). A pesquisadora se utilizou da versão em pdf para exibir ao grupo através do recurso oferecido pela Plataforma Zoom de compartilhamento de tela. Além disso, se utilizou do recurso de gravação presente na própria plataforma e do protocolo de registro das informações – feitas em uma folha a próprio punho - para posterior análise. A duração da roda de conversa foi de aproximadamente 1 hora. Os participantes foram informados de todo o processo de pesquisa, e expressaram seu consentimento em todas as etapas.

#### **4.4.4: Produção original**

A proposta de produção original por parte dos participantes e o prazo para seu envio para a pesquisadora foi realizada durante as entrevistas individuais e reforçada durante a roda de conversa e via e-mail.

#### **4.5 Construção e Análise das Informações**

A construção das informações foi se dando ao longo de todas as etapas do processo de pesquisa. Sabemos que, a partir das descrições das vivências dos participantes, bem como do auxílio metodológico e teórico escolhido pela pesquisadora, vão emergindo significativas reflexões sobre o tema de pesquisa. Partimos, portanto, do entendimento de que a construção de conhecimento e a análise das informações se dão em todos os momentos da pesquisa, não havendo distinção em etapas rigidamente estabelecidas. Com o objetivo de organizar e possibilitar o bom andamento da análise do protocolo de registro do levantamento bibliográfico, das entrevistas semiestruturadas, da roda de conversa e da produção original feita pelos participantes, foi construída metodologia própria à medida que as informações foram sendo apreendidas pela pesquisadora, inspirada no método fenomenológico de investigação em psicologia, proposto por Giorgio e Sousa (2010). A transcrição das entrevistas faz parte do protocolo das entrevistas dentro do método adotado, e serviu também como meio de organização e facilitação da análise do processo.

As entrevistas não serão explicitadas na íntegra, como forma de garantir a preservação da identidade dos participantes. Alguns trechos das narrativas foram escolhidos para compor as unidades de significado que se destacaram e para exemplificar conceitos pertinentes ao estudo, quando estes foram identificados nas falas dos participantes e a pesquisadora foi, de certa forma, complementando as informações. A análise, portanto, buscou levar em conta a relação estabelecida entre pesquisadora e participante, e trouxe elementos significativos coadunados com os objetivos da pesquisa.

A pesquisadora buscou zelar pela preservação da identidade dos participantes, assegurando seus anonimatos, e cuidando também da escrita de maneira a oportunizar uma análise aprofundada dos temas de forma cuidadosa e que permitisse um movimento posterior de abertura para novas reflexões e ações, e não um fechamento que impossibilitasse encontros

posteriores. O nosso grande desafio neste estudo foi, em um momento tão delicado como o de uma pandemia, de rompimento de diálogos, polarizações, diferentes posicionamentos a respeito do que seja o ato de educar e do papel dos pais na educação de seus filhos, possibilitar encontros e abertura ao diálogo, independentemente da natureza de posicionamentos distintos que se possa ter. Buscamos, assim, trabalhar em prol da busca de sentido por uma educação mais humana e integral de nossas crianças, que acaba passando necessariamente por nossa própria educação.

Após a obtenção dos dados de investigação e da transcrição na íntegra das descrições dos sujeitos, o protocolo ficou pronto para ser analisado pelo método fenomenológico de investigação em psicologia. Faremos aqui um resgate dos quatro passos do método proposto por Giorgi e Sousa (2010) para facilitar o entendimento do processo analítico:

1. Estabelecer o Sentido Geral.
2. Determinação das Partes: Divisão das Unidades de Significado.
3. Transformação das Unidades de Significado em Expressões de Caerácter Psicológico.
4. Determinação da Estrutura Geral de Significados Psicológicos.

Tais passos foram utilizados para a realização da construção e da análise das informações. Portanto, iremos detalhar cada um deles a seguir.

#### *1. Estabelecer o Sentido do Todo*

Aqui, após a leitura completa das transcrições das entrevistas, busca-se extrair o sentido geral. Lembrando sempre da premissa fundamental de se assumir, como pesquisador, a atitude da redução fenomenológica. O foco não está, portanto, em alguma parte específica, ou na construção prévia de hipóteses a serem validadas, e sim, em apenas compreender as descrições feitas pelos participantes da pesquisa, a fim de extrair o “sentido da experiência na sua globalidade” (Giorgi e Sousa, 2010, p.86).

#### *2. Determinação das Partes: Divisão das Unidades de Significado.*

Nessa etapa, o que importa é justamente, a partir da retomada da leitura das transcrições, dividi-las em pequenas partes, chamadas unidades de significado, a fim de possibilitar uma análise mais aprofundada. Giogi e Sousa (2010) deixam claro que o objetivo é o de “realizar uma análise psicológica” (p.86), e para isso, se utilizar do critério da transição de sentido para formar essas unidades de significado.

O método, portanto, orienta que o pesquisador releia as transcrições desde o início, e a fim de realizar uma análise psicológica, faça um traço na vertical no protocolo das transcrições sempre que notar mudança de sentido no conteúdo descritivo dos participantes do estudo. Ao final, poderá obter a divisão e definição das unidades de significado. Nas palavras dos autores: “trata-se de um procedimento descritivo, que considera que significados importantes para o tema de estudo estão concentrados naquela “unidade”, carecendo de um maior aprofundamento e clarificação nos passos subsequentes do método” (p.86).

É ainda nessa etapa que o pesquisador buscará, ancorado na postura de redução fenomenológica, considerar as descrições feitas pelos participantes da pesquisa exatamente como foram narradas, não questionando se o fato aconteceu ou não, se é real ou não. Não se intenta, portanto, validar a veracidade das vivências, e sim, compreender como elas se dão sob a ótica de cada sujeito e, a partir disso, acessar os significados que elas produzem a respeito dos acontecimentos descritos.

### *3. Transformação das Unidades de Significado em Expressões de Carácter Psicológico*

O terceiro passo proposto pelo método é o de transformar a linguagem cotidiana dos participantes em expressões que possam tornar mais claro e explícito o significado psicológico das descrições oferecidas pelos sujeitos participantes. Esse passo é o coração do método, já que o pesquisador irá buscar focar na descrição das intenções psicológicas que estão contidas em cada unidade de significado, se utilizando da postura da redução fenomenológica e da variação livre e imaginativa e articuladas ao tema de estudo proposto.



#### 4. *Determinação da Estrutura Geral de Significados Psicológicos*

No quarto e último momento do método, o pesquisador, adotando a variação livre imaginativa, transformará “as unidades de significado numa estrutura descritiva geral” (Giorgi e Sousa, 2010, p.90). Os autores apontam que é essencial que a estrutura descritiva geral consiga externar as relações que se estabelecem entre as partes, de maneira que o significado psicológico total possa aparecer. Ou seja, se trata de uma “síntese das unidades de significado psicológico” (p.90).

A seguir, apresentaremos os resultados e discussão realizados de acordo com o método em questão, e ancorados na abordagem teórica da Logoterapia e Análise Existencial. A partir da realização das entrevistas individuais com os participantes da pesquisa, obtivemos 4 unidades de significados que serão explicitadas posteriormente. Analisamos também as falas dos participantes no momento da roda de conversa especialmente no que diz respeito a essas 4 categorias supracitadas e a produção original que nos foi entregue por uma mãe participante em forma de poema.

### **Capítulo 7: Resultados e Discussão**

#### **7.1: Análise das Entrevistas**

Realizamos entrevistas individuais (*online*) com cada um dos quatro casais de pais que participaram da pesquisa, e, posteriormente, uma roda de conversa (também de forma remota) que contou com a presença de seis dos oito participantes – dois dos pais não puderam participar e justificaram a ausência com antecedência. Como a maioria dos pais participantes optaram por realizar a roda de conversa online em um sábado pela manhã, alguns casais, devido a realidade de cuidarem das crianças, optaram por apenas um deles participar da roda enquanto o cônjuge se dedicava a cuidar dos filhos. De toda forma, apenas dois pais do sexo masculino não puderam estar presentes nessa etapa. Necessitei realizar a leitura de cada transcrição mais de

uma vez, seguindo as diretrizes proposta pelo método adotado, com a finalidade de captar o sentido geral das vivências compartilhadas, já que foram extensas e cheias de nuances.

Como já explicado anteriormente, as entrevistas com os pais participantes foram realizadas de maneira virtual, em função da crise sanitária mundial provocada pela COVID-19. Importante ressaltar que esta análise foi construída neste momento atípico em que vivemos, e à época, se tratava de um período inicial ainda mais delicado, de muitas incertezas e medos diante do que viria pela frente.

Todos os casais de pais participantes, quatro homens e quatro mulheres, foram solícitos e generosos. Colaboraram com a marcação dos dias das entrevistas e da roda de conversa, mesmo vivendo o cenário atípico de trabalhar em casa e cuidar ao mesmo tempo de seus filhos pequenos.

As entrevistas ocorreram por meio de um roteiro semiestruturado, apenas para nortear a pesquisadora, mas se desenvolveram em uma conversa leve, aberta, livre, adotando uma dinâmica conversacional. Exatamente por esse motivo tivemos diferenças em relação umas as outras. A partir da leitura das transcrições, a análise dos dados com base no método fenomenológico de Giorgi e Sousa (2010) proporcionou identificarmos muitas unidades de significado - essências contidas nas falas dos participantes e que são reveladoras do fenômeno - que foram sintetizadas em quatro, em função das similaridades encontradas nas descrições.

São elas: 1) A elaboração da própria infância por meio da recordação e das vivências literárias com os filhos; 2) A Percepção do papel da literatura; 3) A Repetição de histórias; 4) A pandemia da COVID-19 e o protagonismo dos pais na educação dos filhos. Tais categorias favorecem a compreensão dos objetivos geral e específicos da pesquisa. Apesar de todo o conteúdo das entrevistas e da roda de conversa ser fundamental para a compreensão da totalidade da experiência vivida dos participantes, foram selecionadas vinhetas relevantes de acordo com o foco investigativo desta tese.

A seguir apresentaremos as análises das categorias supracitadas.

### **Unidade de Significado 1: A elaboração da própria infância por meio da recordação e das vivências literárias com os filhos**

*“Eu sou já do que fui tão diferente  
Que, quando por meu nome alguém chama,  
Pasma, quando conheço  
Que ainda comigo mesmo me pareço.”  
(Luís Vaz de Camões)*

Essa categoria se repetiu na fala de todos os participantes, sem exceção. Quando questionados sobre a trajetória pessoal de cada um em sua família de origem em relação à literatura, todos eles deixaram claro que a vivência literária – ou a ausência dela - em suas famílias de origem, foram fundamentais para alicerçar as vivências literárias e a relação que eles buscavam estabelecer com seus filhos. O movimento descrito foi tanto de rechaçar a falta de oportunidades literárias que receberam dos pais na própria infância e buscando fazer diferente com os filhos, como de valer-se dos variados estímulos que receberam dos pais para reproduzir com os filhos algo semelhante. Sobre isso

Aqui apareceram questões fundamentais como o despertar de memórias afetivas em relação à leitura ou contação de histórias entre pais e filhos, a influência familiar para incentivar o gosto pela leitura, o acesso que tinham aos livros durante a infância. Sobre essa questão relacionada à própria infância, Sofia comentou na entrevista: *“eu lembro só de contarem historinhas pra mim, de ver, folhear, não lembro muito de ler quando eu era muito pequena. Mas eu lembro de contarem histórias pra mim até nessa idade de 3, 5 anos. Eu lembro quando eu fiquei lá pros...8, 9 anos, eu já gostava de ler, né?! Aí eu lia gibis, e tudo, não tinham tantos livros infantis lá em casa.”* Leonardo, esposo de Sofia, descreveu também sobre sua vivência da seguinte maneira: *“Não tinha livro em casa, meus pais não estudavam, e assim, realmente, não me recordo de ter livro em casa. Nem infantil, nem adulto. É...e assim, era muito mais*

*nessa pegada de contar historinha ali na rede, pra dormir e tal (risos). Agora assim, o meu interesse por livro sempre foi muito, muito baixo, quando eu era pequeno né, na infância, no começo da adolescência e tal”. É interessante notar que na quase totalidade dos relatos dos pais participantes da pesquisa, aparece o fato de que os pais não liam para eles; alguns contavam histórias – a oralidade é o aspecto que mais aparece nesse caso - outros não tinham esse costume. Um outro fator que apareceu na fala de uma participante – Carolina - foi o fato de que, apesar dos pais não lerem para ela em sua infância, ela possuía fácil acesso a uma variedade de livros em casa ou na escola, fato que ela considerou fundamental para influenciá-la a gostar de ler e a tornar a leitura um hábito para si e, posteriormente, para os filhos. Ela relata: “Meu pai sempre comprava muitos livros; comprava enciclopédia(...)Então, eu sempre tive muita coisa disponível em casa e sempre gostei muito de ler. Muito! Quando estava na escola – sempre estudei em escola pública –, quando estava na 2ª Série, lá tinha uma biblioteca e se podia pegar livros emprestados e todos os dias eu pegava muitos livros, além de poder ficar na biblioteca.... e lia, lia, lia... meu passatempo era ler. Sempre foi. (...) eu sempre fui muito incentivada nesse aspecto, não que meus pais lessem para mim; eles não liam, não contavam histórias para mim, mas eu tinha uma oferta, a estante cheia de livros e sempre gostei muito. Enquanto estava sendo alfabetizada, eu sempre queria saber logo, para ler as coisas. Eu queria ler! Eu lembro muito de que meu pai não lia histórias, mas pegava as enciclopédias para mostrar as coisas para nós. Eu tenho essa lembrança do meu pai incentivando a ter curiosidade.... Foi uma realidade muito presente na minha vida e me acompanhou até o Ensino Médio.” A experiência de Santiago, porém, foi bem diferente: “Na minha casa não tinham livros assim, não me recordo de ter livros para que a gente pudesse ler, de uma prateleira em que a gente pudesse ir lá e pegar, ou ao menos ver as figuras...(...) sempre tive dificuldade para ler. Acho que por não ter começado desde cedo. Hoje em dia, eu pego um livro pequenininho, começo a ler devagar...nunca tive o hábito de ler.”*

Mais uma vez a questão do acesso aos livros e do incentivo por parte dos pais especialmente na infância parece ser fundamental no que diz respeito à formação do hábito de ler e à significação das vivências literárias de cada participante em sua família de origem e na família formada posteriormente. Porém, não podemos ignorar o fato de que a literatura não se refere apenas a leitura de livros, mas também à contação de histórias que muitas vezes são narradas de geração a geração, sempre carregadas de significados e de afetos. Carolina, em certo momento, se recorda desse fato e comenta: *“meu pai sempre foi ‘o’ contador de todas as histórias da família. Ele conhece a todos, toda a trajetória e gosta muito de contar sobre a época em que ele viveu, em tal lugar, em que Fulano fez isso e aquilo... E ele também gosta de estar com as pessoas mais velhas da família, para escutar história dos tempos delas, para contar para nós.”* Santiago emendou: *“o meu pai não tem esse perfil, não fazia essas coisas que o pai dela fazia. Quem conta é minha avó.”* Frankl (1978), conforme explicitamos em nossa fundamentação teórica, ressaltou a importância da tradição para se evitar o vazio existencial, afinal, é pela tradição que somos apresentados e incorporados à cultura universal. Como afirmou o autor, é ela o antídoto contra dois grandes males: o conformismo e o totalitarismo. Se a memória do homem é a narrativa culturalmente construída tal como afirmamos nesse trabalho, e se a educação se ocupa de apresentar ao homem elementos da realidade que transitam entre o que já foi estabelecido pela cultura e o novo que surge a cada nova existência humana, podemos concluir que sem a memória nos desumanizamos, perdemos a dimensão mais profunda de nosso campo existencial que nunca é solitário, mas sempre permeado de outras presenças.

Ao ouvir, portanto, as histórias de vida de nossos bisavós, avós e pais, por exemplo, além de aprendermos sobre nossa própria história, aprendemos, inevitavelmente a respeito de uma determinada época, dos costumes vigentes, dos aspectos históricos e culturais que imperavam e norteavam os personagens em questão. Personagens estes que nos deram rosto,

nos proporcionaram a existência, personagens familiares. Muitas vezes é mais fácil para a criança e mais eficaz, iniciar o aprendizado sobre o que é a história e o passado com exemplos próximos, concretos, que dialoguem com ela, do que apenas analisando fatos de um passado distante e sem rosto. Assim, a história dos seus avós, dos seus pais, do seu próprio nascimento, do bairro ou cidade em que ela mora parece bem mais interessante inicialmente do que a história da América, por exemplo. Ganha-se, pouco a pouco, em meio à ampliação do repertório da memória afetiva, a capacidade de voltar-se para fora de si mesmo, para o mundo e para os outros. E a educação, tal como afirmamos várias vezes através da fala de Frankl e de outros autores supracitados, pressupõe exatamente essa saída, a capacidade de transitar entre o ser e o dever-ser, entre o universal e o particular, entre o coletivo e a personalidade.

A criança vai adquirindo a noção da passagem do tempo, de que o homem é um ser temporal, profundamente marcado pelos acontecimentos de sua época. E tempo não é dinheiro, como afirma o ditado. Tempo é vida, ajuda a conferir sentido à existência humana e é também palco, cenário, oportunidade singular para a narrativa. Sem ele, perdemos a medida do sentido, de nossa unidade psíquica e das urgências e secundariedades da vida. O sangue da vida é o tempo.

As vivências narradas pelos entrevistados em relação às recordações da infância com os pais foram bastante significativas até mesmo para que eles, agora exercendo a própria paternidade e maternidade, pudessem refletir na condução educativa dos filhos. Renato explicitou sobre a influência recebida de seus pais em relação à leitura: *“meus pais nunca foram pessoas que leem...se debruçassem em ler assim...é...assim...e também que mostrasse interesse em ler para nós. Nunca foi. É...meu pai nunca foi uma pessoa de ler nem jornal (...) nem minha mãe. A minha mãe terminou o segundo grau e sempre tava fazendo o trabalho...tarefa de casa sempre, o tempo inteiro a gente só via ela fazendo tarefa de casa. Então ela...a gente não tinha...zero... e assim...bem ...nada mesmo, né?! (...) não tinha livros que ficassem expostos,*

*que a gente tinha contato para sentar e ler. Era bem pouco.” Para Joana, o contato com os livros na infância e o exemplo dos pais pareceram marcantes: “não lembro assim muito deles (os pais) lendo histórias pra gente, mas eu lembro da gente ter muito livro lá em casa de história de contos de fadas. Aqueles adaptados, né?! Eu lembro até hoje que tinha um livro da Branca de Neve, e um livro da Chapeuzinho Vermelho que a gente tinha. Tinha um livro grande, azul, de contos de fadas, que tinha um monte de histórias. Era muito bom! E o papai sempre lia muito jornal, né, assim...e livro também. Mas eu acho que eles liam muito jornal. Sempre gostou muito dessas coisas de cultura, conhecimentos gerais, não sei o que. Então...ver ele lendo acabou influenciando a gente a gostar de ler (...) eu gostava muito de ler.”*

Karina comentou estimular atualmente seu filho Gael, de 4 anos de 6 meses a ler bastante, exatamente por não ter recebido esse estímulo de seus pais e relacionar o fato de não ter hoje facilidade na leitura. *“Quando eu era criança meus pais nunca leram pra mim. Tinham os livros e eu gostava muito de abrí-los e de ler os que tinha em casa, mas eram poucos (...) não era um costume. Hoje eu me forço a ler, a estudar, inclusive passei pela faculdade lendo somente o necessário, porque não foi um costume desde criança. Acho que por isso a gente estimula muito o Gael a ler, principalmente nessa fase em que ele está de pré-alfabetização, descobrindo os sons das letras, já começando a ler uma coisa ou outra; de vez enquanto ele, do nada, lê uma coisa ou outra (...) cada livro é uma vitória, digamos assim. Para quem não tem esse costume de ler desde criança, tem que se forçar a ler (...) Mas é bem difícil começar um livro e termina-lo inteiro (...) quanto mais páginas no livro, mais medo eu tinha do livro.”*

O marido de Karina, Joel, endossou o que disse a esposa, ressaltando que também teve *“estímulo zero para a leitura”*, porém, relatou algo interessante: *“na escola sempre odiei a matéria Literatura (...) porque meu negócio são as exatas. Mas, aí no meio dessas coisas, eu tive um professor que tinha tanto gosto em abordar aquilo, que me fez ter um segundo olhar sobre a importância da literatura. Ele pegava os textos, entrava nos personagens...inclusive,*

*a professora sempre queria que eu lesse as histórias, porque eu também passei a ler do mesmo jeito, encarnado nos personagens e essa foi uma experiência boa que pude ter com a literatura”.*

Resgatamos aqui o que Frankl (1988) colocou com bastante lucidez: o fato de que o que trata o paciente é a personalidade do terapeuta. Sem dúvida alguma, a fala dos pais participantes da pesquisa corrobora com o fato de que é a personalidade madura dos mestres – sejam eles seus pais e/ou professores – que conferirá à criança a capacidade de se mover, de crescer e se desenvolver ou até mesmo de modificar posteriormente sua narrativa pessoal acerca de si mesma.

Um ponto importante foi levantado por Renato, e gostaríamos de trazer para essa discussão: *“Eu me lembro da época mais de adolescente que meus pais cobravam da gente que a gente fizesse leitura, mas mais porque a minha nota e a nota do meu irmão é...as nossas notas não eram tão boas em redação assim. As notas nossas eram todas acima de 90, 100...acima de 90 em todas as matérias, menos em redação que a gente ficava ali, passando raspando. Então meus pais falavam...todo mundo falava que a solução era ler livro, só que a gente só lia os resumos dos livros.”* Esse trecho mostra como importa mais o que os pais são do que o que dizem. A personalidade, o exemplo daqueles que são referência para a criança é fundamental e estruturante.

Durante o momento da roda de conversa que promovemos com os pais, lemos o livro “A árvore generosa” de Shel Silverstein para principiar as reflexões e busca de sentido sobre a problemática dessa pesquisa. A escolha do livro para abrir o momento da roda, após as devidas apresentações dos participantes e do contexto da pesquisa, se deu pelo fato de eu, pesquisadora, ter tido contato com ele durante a minha graduação, por meio de um estágio em psicologia escolar no contexto da educação infantil que fiz no ano de 2008. A narrativa apresentada é significativa para mim pessoalmente e marca também, de certa forma, minha trajetória



profissional no trabalho com crianças. Julgamos necessária a transcrição da obra aqui para melhor situar o leitor acerca das falas e vivências que foram relatadas pelos participantes.

*A árvore generosa – Shel Silverstein*

*Era uma vez uma árvore... que amava um menino.  
E todos os dias o menino vinha, juntava as suas folhas e com elas fazia coroas,  
imaginando ser o rei da floresta.  
Subia o seu tronco, balançava-se nos seus ramos, comia as suas maçãs,  
brincavam às escondidas e quando ficava cansado, dormia à sua sombra.  
O menino amava aquela árvore... como ninguém.*

*E a árvore era feliz.*

*Mas o tempo passou.*

*O menino cresceu.*

*E a árvore ficava muitas vezes sozinha.*

*Um dia o menino veio e a árvore disse-lhe:*

*— Anda, menino. Anda subir o meu tronco, balançar-te nos meus ramos, comer maçãs, brincar à minha sombra e ser feliz.*

*— Já sou muito crescido para brincar — disse o menino. — Quero comprar coisas e divertir-me. Quero dinheiro. Podes dar-me algum dinheiro?*

*— Desculpa — disse a árvore. — Eu não tenho dinheiro. Só tenho folhas e maçãs.*

*Leva as minhas maçãs, menino. Vende-as na cidade.*

*Então terás dinheiro e serás feliz.*

*E assim, o menino subiu o tronco, colheu as maçãs e levou-as.*

*E a árvore ficou feliz.*

*Mas o menino ficou longe da árvore durante muito tempo...*

*E a árvore ficou triste outra vez.*

*Até que um dia o menino regressou e a árvore, estremecendo de alegria, disse:*

*— Anda, menino. Anda subir o meu tronco, balançar-te nos meus ramos e ser feliz.*

*— Estou muito ocupado para subir a árvore — respondeu o menino. — Eu quero uma casa para viver. Quero uma mulher e filhos. Para isso preciso de uma casa. Podes dar-me uma casa?*

*— Eu não tenho casa — disse a árvore. — A floresta é o meu abrigo.*

*Mas corta os meus ramos e constrói a tua casa. Então serás feliz.*

*O menino assim fez. Cortou os ramos e levou-os para construir uma casa.*

*E a árvore ficou feliz.*

*Mas, uma vez mais, o menino separou-se da árvore e quando voltou, a árvore sentiu-se tão feliz que mal conseguia falar.*

*— Anda, menino — sussurrou ela. — Anda brincar.*

*— Estou velho e triste demais para brincar — explicou o menino. — Quero um barco que me leve para bem longe daqui. Podes dar-me um barco?*

*— Corta o meu tronco e faz um barco — disse a árvore. — Assim poderás viajar para*

*longe... E ser feliz.  
O menino cortou o tronco, fez um barco e partiu.*

*E a árvore ficou feliz...  
Mas não muito.*

*Muito tempo depois, o menino voltou novamente.  
— Desculpa menino — disse a árvore. — Nada mais me resta para te dar. As maçãs já se foram.  
— Os meus dentes são fracos demais para maçãs — explicou o menino.  
— Já não tenho ramos — lamentou a árvore.  
— Também já não tenho idade para me balançar em ramos — respondeu o menino.  
— Não tenho tronco para subires — continuou a árvore.  
— Estou muito cansado para isso — disse o menino.  
— Desculpa — suspirou a árvore. — Gostava de ter algo para te oferecer... mas nada me resta. Sou apenas um velho toco. Desculpa...  
— Já não preciso de muita coisa — acrescentou o menino. — Só um lugar sossegado onde me possa sentar e descansar. Sinto-me muito cansado.  
— Pois bem — respondeu a árvore, endireitando-se o mais possível. — Um velho toco é ótimo para te sentares e descansar. Anda, menino. Senta-te. Senta-te e descansa.*

*E foi o que o menino fez.*

*E a árvore ficou feliz.*

Em certo momento da roda de conversa, a respeito do que aqui apresentamos como resultado e discussão dessa primeira unidade de sentido, Joana, refletindo sobre a história do livro, disse: *“As relações que a gente traz da infância são muito fortes. Aquela árvore, para ele (menino), foi o futuro. Isso me toca bastante, já que também na nossa vida, as relações que construímos na infância são nosso porto seguro e quanto mais elas forem saudáveis, mais formos amados – como o menino era amado pela árvore -, mais a gente vai conseguir mostrar essas referências que temos da infância.”*

De fato, tanto nas entrevistas individuais como na roda de conversa, os pais ressaltaram como fundamentais as vivências literárias que eles tiveram com seus próprios pais na infância e como elas de alguma forma influenciaram seus costumes, hábitos, tradições – seja para afirmá-los ou superá-los – e a vivência literária que estabelecem com seus filhos pequenos.

## **Unidade de Significado 2: A percepção do papel da literatura**

*“Eis a educação perpétua: ter suficiente certeza de que algo é verdadeiro a ponto de chegar à ousadia de contá-lo a uma criança”.*  
(G.K. Chesterton)

Nessa unidade de significado, os pais apresentaram em suas falas suas percepções e vivências a respeito de como percebem a importância da literatura para a educação dos filhos e para o desenvolvimento humano em geral. Quando questionados a esse respeito, comentaram sobre vários aspectos que traremos aqui para análise.

Sofia afirmou que seu filho Gustavo de 5 anos ao ter contato com livros e histórias na primeira infância, aprendeu várias palavras. Para ela, através da literatura, a criança pode aprender muitas coisas: *“É um jeito de aprender, que às vezes a gente nem percebe, e que ele tá pegando muita coisa daquela...história”*. Leonardo complementa: *“É muito importante no sentido de desenvolver a parte da imaginação, da criatividade”*. Para Carolina, *“literatura é o básico da educação. Os bons livros são os nossos melhores amigos. A gente não tem dúvidas disso, até mesmo para um adulto. Bons livros, com bons conteúdos, são nossos melhores amigos, porque achamos fundamental a leitura, de proporcionar isso para os nossos filhos. Para eles, é um mundo tão vasto de conhecimentos e é através da leitura, da literatura que a gente vai conhecer: a história dos nossos pais, da nossa família, as cores, o mundo, as histórias, as lendas, tudo! Tudo parte da literatura. É fundamental, é o “arroz com feijão” da educação dos filhos. Até mesmo para que, no futuro, eles gostem de livros e tenham facilidade com leitura, porque isso é muito bom, faz muita diferença, aumenta o vocabulário, a pessoa escreve melhor, se ela ler bem; é fundamental.”*

Sobre a literatura, Joana mencionou: *“A literatura, ela é super importante, porque ela vai encher o imaginário da criança, das...vai encher o imaginário da criança. Então se você lê coisas boas, se você lê coisas é... criativas, se você lê coisas bonitas a...o imaginário da criança vai ficar cheio dessas referências, né?! Se você lê coisas ruins é...ou se a criança só vê televisão, se a criança...ela vai...encher o imaginário de coisas ruins, né?! Porque isso vai*

*interferir na forma como ela vai...como ela vê o mundo também. Então...é...é fundamental a literatura, porque também a criança...a literatura permite que a gente viva coisas que a gente nunca vai poder viver na nossa vida real, né?! Porque são histórias imaginadas, são...ou histórias de vida de outras pessoas que não são a nossa, e a gente...é...se identifica com aquele personagem, sente com aquele personagem, né?! Experimenta aquela história como se a gente tivesse dentro daquela história, né, eu acho. Então a criança vai criando referências assim de...o que é certo, o que é errado, o que é bonito, o que é feio, é...né, então vai...vai ser fundamental pra...pra...pra...formar a moral da criança, pra formar, né, o imaginário. Enfim, pra formar a criança como ser humano. Então pra mim a literatura é o...uma das mais importantes for...assim, ferramentas né pra...pra educação.” Renato ressaltou sobre como a literatura amplia a capacidade expressiva. Para ele: “(...) as pessoas que eu tive contato, que eu sabia que na infância tiveram mais é... profundidade ou mais contato com a literatura, são hoje pessoas que hoje têm duas grandes qualidades que eu vejo: a capacidade de se expressar, eu vejo assim, colegas que eu trabalho que você vê assim que são pessoas mais cultas e tal, essas pessoas têm uma capacidade muito grande de elaborar um raciocínio assim mais lógico e conciso. E...a...e a outra coisa é: são pessoas geralmente mais cultas assim, né?! Que não se deixam levar por argumentos mais vazios. Então eu acho que nesse sentido, a literatura ajuda muito, né, porque você exercita essa questão do lúdico, a questão de...expressar, né, os sentimentos e...no personagem tá ali na literatura e às vezes passa o sentimento ali em palavras. Eu acho que...é...é...eu vejo de forma bem, bem clara as pessoas que eu convivo.”*

Sobre a fala de Renato, julgamos necessário pontuar que, de fato, a incapacidade de expressar as próprias vivências é um problema de linguagem. Portanto, a boa literatura será capaz de oferecer símbolos, imagens, vocabulário, expressões suficiente para “vestir” as

vivências do homem, transformando-as em palavras e enriquecendo sobremaneira o seu imaginário.

Joana destacou como fundamental a questão da aquisição de vocabulário proporcionada à criança pela literatura, além dos variados e ricos conhecimentos gerais que vão sendo feitos nesse caminho. Ela e o marido, após passarem pouco mais de um ano em Barcelona, na Espanha, para a realização de um mestrado, conheceram famílias que realizavam a educação domiciliar com seus filhos. Após estudarem bastante sobre a prática do homeschooling, mesmo antes do início da pandemia, optaram por essa modalidade de ensino inicialmente com Murilo, que na época tinha 2 anos de idade. Sobre isso, falaremos mais adiante nessa pesquisa. Joana, atualmente educa os 3 filhos mais velhos em casa, e sobre a questão de a literatura possibilitar amplos conhecimentos, ela exemplificou da seguinte forma: *“(...) você tá lendo um livro assim...sobre uma família nos Estados Unidos, então a criança vai...é...ter é...noção de que existe um lugar em que as pessoas vivem assim, de uma forma diferente do que a nossa, então ela vai conhecer um pouco de geografia, vai conhecer um pouco de história, vai conhecer um pouco de tudo, de ciências. Então a literatura é um mundo que...é...se você quiser educar uma criança só pela literatura, você consegue, porque você vai abrindo janelas por aquilo, né, pra outras áreas do conhecimento e vai...vai ensinando né, então é...é fundamental mesmo.”*

Os aspectos elencados pelos 8 participantes se repetiram em todas as falas. Karina citou ainda a respeito da formação da moralidade das crianças por meio dos livros: *“(...) além dos exemplos que existem nos livros. Se mostramos bons exemplos ali, ele vai levar para vida dele; uma lição de vida... às vezes, a gente lê uma fábula, em que explicamos os valores que têm ali, a moral da história, porque toda história tem algo para ensinar, a atenção aos detalhes que os livros trazem, seja nas ilustrações, na própria história, que trazem uma formação para o que é belo, com as figuras, coloridas ou não... tudo no livro reflete um sentido. Às vezes uma página conta algo mais triste da história e isso é demonstrado com as cores tristes da*

*ilustração, formando também certa sensibilidade na criança. Por isso a literatura é complexa, importante e essencial (...) E tem livro sobre tudo. Existem livros que podem explicar sobre a morte, outros que explicam sobre a chegada dos irmãos... às vezes, o pai e a mãe conversando, não atinge aquele objetivo, mas um livro pode tocar numa parte, por suas histórias e exemplos, que os pais não conseguiriam chegar com uma conversa normal. Há livros que falam sobre a obediência, sobre valores, sobre respeito, sobre diferenças, porque o autor tem toda uma ciência que conversa diretamente com a criança, de uma forma sábia, por isso é importante saber escolher bem os autores. Em geral, o autor está conversando diretamente com a mente e o coração da criança; e os pais, ao lerem isso, percebem que dali pode surgir uma conversa, para explicar melhor... é algo que abre as portas da mente da criança e isso eu acho muito interessante. Inclusive, já trabalhamos alguns temas com os livros; isso é viver a literatura, que é muito bom.”*

Notamos que a compreensão da literatura enquanto ferramenta apareceu com certa frequência nas falas dos pais. Joel mencionou, inclusive que: *“A literatura também ajuda a não somente ter o conhecimento, mas também estimula a ter as ferramentas para você desenvolver o próprio a complexidade de raciocínio, buscar aprender algo, para fixar as informações que precisam ser aprendidas, da melhor maneira. Isso é melhor do que assistir a vídeo-aulas, do que a algum filme.”* Karina corroborou dizendo: *“Como falei na nossa entrevista, a gente usa a literatura também como um recurso na educação dos nossos filhos e há livros para trabalhar, para conversarmos sobre todas as virtudes que a gente pensar (...) Para Carolina: “(...) a literatura vem como um recurso nesse sentido porque, primeiro, a literatura consegue chegar aonde talvez, nós não consigamos com as nossas próprias histórias, nosso próprio saber. Até nós mesmos, meu marido e eu, precisamos da literatura para nos enriquecer, nesse sentido. Então, essas histórias vêm em auxílio para os nossos filhos. A Karina falou das virtudes. Nos contos, a gente vem trazendo isso para os nossos filhos,*

*mostrando de uma forma didática, para que eles consigam entender o que queremos passar para eles.”*

Porém, em muitos momentos os pais, em suas colocações, deixaram transparecer que a literatura também é mais do que ferramenta, como também afirmamos extensamente nesse trabalho de doutorado. Ao ouvirmos histórias, ao lermos livros, temos acesso ao que os autores pensaram e retrataram precisamente sobre as possibilidades e dramas da vida humana. Não se trata, portanto, apenas da estrutura textual que ali está posta. Se assim for, passaremos a nos pautar apenas pelo aspecto técnico do texto, e então o elemento da experiência humana desaparecerá. Não será mais, portanto, a literatura um espelho da existência. A literatura, portanto, nos permite ter repertório para buscar agir na realidade. Brito e Cruz (2017) enunciam que “um ensaio imaginativo de situações e desafios pode dar a base para o drama da realidade cotidiana em que a vida moral deve ser vivida nas decisões menores e maiores do dia-a-dia” (p.22). Assim, a literatura é esse oportuno “ensaio”, essa possibilidade de nos tornarmos vários, permanecendo nós mesmos. Ela assume o papel de “reintegração do mundo e de antecipação de possíveis experiências futuras”. (Brito e Cruz, 2017, p.23).

Como Dorothy em “O mágico de Oz”, somos convidados a calçar os sapatos de outrem e a trilhar caminhos em que talvez nunca iríamos pisar. Então, “(...) ganhamos, por comparação, vislumbres de realidades centrais da experiência humana, ampliamos nosso leque de escolhas, decisões e compreensões do bem e do mal” (Brito e Cruz, 2017, p.23). No Brasil, conforme afirmam Brito e Cruz (2017), a leitura não é muito estimulada, e a formação do imaginário do brasileiro, de certa maneira, concebe com certa estranheza o mundo da fantasia. A literatura brasileira recebeu forte influência do estilo francês positivista. Assim:

Desde a infância fomos criados num “Sítio” onde o maravilhoso e o fantástico vinham, de vez enquanto, nos visitar, mas ao “Sítio” sempre retornávamos. Nunca estivemos plenamente no mundo secundário (...) E até hoje a “imaginação” nacional tende a ser

utilitária, “didatizante”, limitada e limitante. Entendemos alegorias, mas não metáforas. Não transcendemos.” (Brito e Cruz, 2017, p.24).

Contudo, mais do que ler um livro, faz-se necessário ler a vida. O melhor meio para amplificar a compreensão da realidade e de si mesmo chama-se narrativa. Por isso, a literatura desempenha um papel altamente decisivo, especialmente na primeira infância. Do ponto de vista da formação humana, a linguagem é o mecanismo de interação com o mundo, mas ela sozinha não é suficiente. Ela precisa da atribuição de um sentido. O homem é um ser que precisa de sentido, tal como afirmou eloquentemente Viktor Frankl. Sem o sentido, a vida humana se reduz a uma vida biopsíquica, rebaixada a uma vida simplesmente animal. A linguagem é, claramente, um atributo da natureza humana. Uma visão transcendente da vida, primeiro precisará estar inserida na linguagem, na realidade por meio da imaginação.

Brito e Cruz (2017, p.27) tecem o seguinte comentário:

No universo fantástico, vez por outra deparamos com a história de um feitiço que não se materializa porque as palavras não foram pronunciadas de maneira correta. Para que o encantamento funcione, não basta que o rito, os paramentos e instrumentos estejam corretos – é necessário também que as palavras mágicas sejam devidamente articuladas. Essa afirmação não é casual.

A palavra é condição fundante de nossa humanidade. Não podemos ceder ao achatamento de nossa própria consciência. Por isso necessitamos articulá-la bem. Durante a roda de conversa, após a leitura do livro “A árvore generosa”, Joana fez o seguinte comentário: *“Eu acho que essa história da Árvore generosa e do menino, dessa realidade, da árvore estar sempre ali, me lembra muito a história do filho pródigo, porque o pai estava sempre querendo amar o filho, deu para ele tudo o que tinha e ainda esperou o filho voltar; então, esse amor que nós, pais, temos pelos filhos é muito semelhante ao amor que Deus tem por nós. Só que somos humanos, não divinos, falhamos muito. Pelo menos eu noto isso. Quando falaram que*



*às vezes somos a árvore e, às vezes, o menino, muitas vezes, eu me sinto o menino, preocupada com as coisas que tenho que fazer, as preocupações adultas... E outra história que me essa me lembrou muito, foi o livro do Pequeno Príncipe, em que o autor do livro fica falando que as pessoas grandes são muito cansativas, que você tem que ficar explicando tudo para elas, porque elas sempre têm na cabeça sempre essas coisas temporais, essas preocupações que existem – e temos que lidar com elas – mas a gente não pode perder a essência do que é prioritário, do que é mais importante, que é o amor e esse tempo que a gente tem que dedicar aos filhos.”*

Notamos que Joana, a partir da leitura da história, e a partir de outras narrativas que leu anteriormente – da passagem bíblica do filho pródigo e do livro do pequeno príncipe - trouxe uma reflexão cheia de sentido sobre sua vivência com os filhos. A experiência literária dessa mãe a propiciou refletir sobre sua relação com a própria maternidade. Da mesma forma, durante a roda, Joel fez uma reflexão que mobilizou todos os participantes: “(...) *me colocando como pai, no lugar da árvore, porém, há momentos em que também sou o menino e não a árvore. Então, às vezes sou a árvore, às vezes, sou o menino... como estou com os meus pais? Será que sou um bom menino, em relação às minhas árvores? Será que sou uma boa árvore, em relação aos meus meninos?*” Só as narrativas nos proporcionam essa experiência de nos percebermos árvores e meninos e finalmente enxergarmos com mais acuidade e lucidez nossos atos e estados interiores.

Afinal, não nos causa assombro encontrar em um simples fundo de guarda-roupa um mundo inteiro como Nárnia? Ou o fato de gigantes acessarem a toca de um hobbit? Como podem caber tantas aventuras em espaços tão sombrios e sem riqueza aparente? Como uma mulher como Branca de Neve pode caber na casa de sete anões trabalhadores? Mistérios sublimes e profundos habitam as palavras. Há um gozo escondido em portais encantados, portinhas estreitas e escondidas, jardins secretos, coelhos falantes, poções mágicas. Talvez seja

assim porque, pelo recorte que nos é ofertado, somos convidados a ampliar com a imaginação e a entender com a inteligência o que se nos apresenta ao sentido.

Como bem disse Joel, ora somos árvore, ora somos menino. Conversamos na roda, a partir da narrativa literária proposta, a respeito de amizade, de amor, de generosidade, de maternidade e paternidade, de conflitos, de nossas próprias ambivalências, dos valores que são permanentes. Ainda que o tempo passe, como passou para a árvore e o menino, há algo de permanente no homem. É como se a literatura, por meio de seus autores, fotografasse esses momentos, os capturassem e nos expusessem em fina moldura para contemplação, a fim de despertar nossa consciência e de nos permitir ver de uma forma mais vívida os vários sentidos a serem buscados. Cecília Meireles (2016) dizia que a literatura não é de forma alguma um simples passatempo, “é uma nutrição”. É alimento espiritual. Na roda de conversa os participantes conversaram sobre como uma historinha curta e simples como a da árvore generosa, onde o menino cresce, fica velho e a árvore fica chamando-o de menino, pode nos nutrir de vários sentidos.

Pontuamos aqui algo que não nos pode escapar. Através da literatura, da sonoridade evocada, da musicalidade da língua, de suas pausas e arranjos intencionais, aprendemos a enxergar além do que é simplesmente material. A literatura é um portal que nos permite adentrar a este “transmundo”, pois nos proporciona acessar aquilo que é espiritual, e portanto, profundamente humano. A poesia, por exemplo, carrega em si simbolicamente aspectos da estrutura do mundo. Por trás de seus símbolos e de suas disposições, há sentidos esperando para serem desvelados e que exigem, para o seu entendimento, a aplicação daquilo que é espiritual no homem. Sobre isso, Joana comentou na roda de conversa: *“Por ela (pela literatura), eles (os filhos) vão aonde a gente não poderia levá-los. Eles podem adentrar outras culturas, outras formas de pensar, outros seres humanos, aventuras, coisas que a gente nunca*

*viveria na vida real, aumentar a capacidade de imaginação, que é muito importante também. Acho que é isso.”*

Defendemos aqui, assim, a partir da pesquisa realizada com os pais de crianças entre 3 e 5 anos de idade, a existência de pelo menos cinco elementos decisivos em relação à linguagem. A primeira é justamente a relação entre signo e significado. Tal relação requer a aquisição de vocabulário e o enquadramento dos termos e expressões presentes nas orações. A segunda: como articulamos os sujeitos com os predicados. O domínio primário da gramática e de suas regras, assim, torna-se importante e decisivo. O terceiro ponto: a memória pode ser expressa e compartilhada universalmente por meio da linguagem. Como conseguirei dizer às pessoas o que está dentro de mim? Como poderei narrar minhas experiências? Sem o domínio da linguagem, há dificuldade de se dizer o que está dentro de si e isso causa muitos danos em vários aspectos no interior do homem. A linguagem é janela para o mundo e é por meio dela que podemos, intencionalmente, comunicar quem somos no espaço público. Leonardo, durante a roda de conversa trouxe justamente essa questão: *“Eu vejo um livro como uma janela para um outro mundo. Alguns filmes tentam retratar a história do livro, mas, raramente, chegam perto da realidade literária da narrativa, porque o livro proporciona uma visão sobre os personagens que é impossível um filme proporcionar. Por exemplo, a questão da onisciência, você saber exatamente o que os personagens estão pensando e também a imaginação. Você vai lendo e imaginando aquela cena que é narrada, de uma forma bem vívida, por mais fictícia que seja, acho que o estímulo à imaginação, com o livro é fundamental e indispensável.”*

O quarto ponto se refere ao fato de que um maior domínio da linguagem supõe autoconhecimento. Eu me conheço melhor à medida que domino a linguagem. O quinto e último ponto destacado se trata de que o conhecimento formal da linguagem requer uma apreensão primária na matéria dos significados que se dá por meio das narrativas, dos contos e da imaginação. Por isso, o domínio da linguagem é diretamente proporcional à amplitude do

imaginário humano. Dito de outra forma, quanto maior for o horizonte imaginativo da pessoa humana, maior será sua capacidade de ampliar também a linguagem e seus instrumentos formais. A formação do imaginário está atrelada à elevação da linguagem. Como seríamos capazes de identificar e compreender o que aqueles pais estavam passando naquele contexto específico de pandemia estando em casa em tempo integral com seus filhos? Sem o domínio da linguagem, não seria possível a expressão das vivências. Assim, o domínio da linguagem promove também um domínio sociopolítico. Deve servir ao cuidado de si e ao serviço do bem comum. A literatura ordena o caos, como já afirmamos anteriormente. E a ordem é a forma do bem comum que requer uma comum unidade, uma interação, uma comum ação, uma comunicação.

A substância da vida humana é a narrativa, e precisamos narrar nossas vivências não apenas para comunicá-las aos outros, mas também para que as vivências se tornem mais palatáveis e até capazes de serem pensadas e realizadas, caso necessário. De acordo com Frankl (1984, p.100), “(...) cada letra implica uma mensagem, cada linha encarna um valor. Se o escritor não é capaz de imunizar o leitor contra o desespero, deve pelo menos evitar inocular nele o desespero.”

García Pintos (1999) resgata um trecho que pode nos servir para uma reflexão sobre a importância da literatura para a existência humana. Em uma certa conferência do Instituto Alfred Adler de Tel-Aviv, a presidenta comentou o episódio de um jovem soldado de Israel que perdeu as pernas durante a Guerra de Iom Kippur. Em decorrência desse acontecimento, o soldado se tornou bastante deprimido e chegou a pensar em retirar sua própria vida. Até que, em um certo dia, encontrou a presidenta do Instituto e estava absolutamente alegre e radiante. Quando ela perguntou o que havia se passado, ele ofereceu a ela um exemplar do livro “Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração e disse: “Este livro aconteceu em

mim” (p.20-21). A partir desse episódio, García Pintos (1999, p.20-21) tece o seguinte comentário:

Quantas vezes recorremos a uma personagem de ficção ou a uma poesia para dar resposta a uma situação? Quantas vezes apelamos para uma história para compreender uma circunstância da vida? Em última análise, quantas vezes sentimos que tal livro “aconteceu” em nós? Aí, como elemento catalisador, como circunstância que me permite me “percebe”, como encarnação de um valor, ali mesmo encontramos resposta ao “para quê” da biblioterapia.

A arte literária, é, portanto, o que a experiência humana acumulou de melhor e de mais verdadeiro. É uma forma de educação do espírito. Uma educação para o sentido.

### **Unidade de Significado 3: A Repetição de histórias**

*“De vez em quando Deus me tira a poesia. Olho pedra, vejo pedra mesmo”. (Adélia Prado)*

“Mamãe, papai, podem me contar uma história?” Quais são os pais que nunca receberam esse pedido de seus filhos pequenos? A criança anseia pela narrativa. Ela anseia, de fato, aprender através de experiências humanas, pois é movida inicialmente pelo comportamento mimético, de imitação. A história, sem dúvida alguma, muitas vezes proporciona gozo, entretenimento. Porém, antes de tudo, ela educa. Ela possui um fio condutor com início, meio e fim. Há uma linearidade, de certa forma, ordenando o enredo.

Se para Sísifo, a repetição do rolar da pedra significou maldição, para as crianças, significa necessidade, saciedade, nutrição. Por isso uma criança pequena é capaz de pedir para ouvir a mesma história, ler o mesmo livro, ver a mesma figura ou o mesmo filme, repetidamente sem se cansar.

O pedido de repetição na contação de histórias e na leitura foi algo que apareceu expressivamente em todos os relatos dos pais, durante as entrevistas individuais e durante a roda de conversa. Sofia e Leonardo comentaram sobre o filho Gustavo, de 5 anos: “*E o que a*

*gente precisa fazer aqui em casa é comprar mais livros pra ele, porque ele sempre quer ler as mesmas (...) assim, ele tá sempre querendo ler as mesmas historinhas, mas é porque é o que tem.”* Já sabendo da necessidade que as crianças têm da repetição, Joana relatou que busca sempre se antecipar e já lê para o filho Murilo, de 5 anos, várias vezes intencionalmente: *“Eu geralmente faço uma leitura com ele fiel a primeira vez, né?! E tento ler mais uma vez. Aí quando eu leio na segunda vez, eu vou perguntando algumas coisas pra ele, tentando fazer ele prever o que vai acontecer.”* De fato, a previsibilidade confere segurança aos pequenos. E um ponto importante para se destacar é que há segurança na repetição. A criança consegue, enfim, saber o que irá acontecer, começa a dominar a história, os personagens, captar o enredo de forma a conhecê-lo com previsibilidade. Por isso durante a pandemia, com a alteração da rotina da maioria das famílias, houve tantas dificuldades de adaptação, além dos motivos óbvios graves próprios de uma pandemia. A rotina estrutura, serve ao homem, ordena o caos. A repetição é, dessa forma, estruturante.

Karina, na entrevista individual, comentou sobre o filho Gael de 4 anos e meio: *“Tipo um livro que ele não pode nem ver. Se tem 5 folhas é muito. É bem bobinha a história, mas ele ama esses assim bem simplesinhos. E tem outros também como o que a gente deu de Santa Faustina, ele ama aquele livro, então ele pede várias vezes a mesma história; E aí, ele já sabe da história do começo ao fim. Se a gente pula uma página – porque o livro é meio comprido – ele diz: “Opa! Faltou ler aquela parte”. Então, ele já sabe. Esse aqui eu até guardei ali, porque ele ficava atrás de mim o dia todo: “mãe, lê essa história”, então eu lia. “Mãe, lê essa história”, então eu lia. Até que eu disse: Meu filho, você já sabe essa história, leia você para mim. Esses livrinhos têm pouquíssimas páginas e, às vezes, ele até decora a historinha.”*

Sofia igualmente mencionou se incomodar bastante com o fato de o filho pedir para que ela lesse a mesma história repetidamente: *“É. Aí a revistinha da Turma da Mônica ele pede pra ler...risos...ela inteira, umas 5 vezes...Eu: pelo amor de Deus, Gustavo! Duas vezes já é*

*muito! (risos). Porque não é uma história, é a revista tooda várias vezes. Ai...(...) quando senta é assim:” a gente lê uma vez e ele: “agora de novo”, “de novo”, “de novo” (...) e aí ontem ele chegou e eu falei: “vou ler pra você”, e ele pegou a mesma história (risos). Ele tá invocado com “o canto do rouxinol”, aí ele quer ouvir...é...de novo.”*

O que essas duas mães colocam é que, ao ter que repetir as mesmas histórias para os filhos, um incômodo, uma agonia, um cansaço são gerados. As crianças possuem um olhar desacostumado diante da vida. Por isso conseguem se maravilhar de novo e de novo sem se cansarem. Estão aprendendo tudo pela primeira vez. São muito movidas ainda pelos sentidos, e a partir do que lhes chega, conseguem apreender, pouco a pouco, aspectos da realidade. Chesterton (2001) tece uma reflexão interessante sobre a necessidade infantil de repetição.

Pelo fato de as crianças terem uma vitalidade abundante, elas são espiritualmente impetuosas e livres; por isso querem coisas repetidas, inalteradas. Elas sempre dizem: “Vamos de novo”; e o adulto faz de novo até quase morrer de cansaço. Pois os adultos não são fortes o suficiente para exultar na monotonia. Mas talvez Deus seja forte o suficiente para exultar na monotonia. É possível que Deus todas as manhãs diga ao sol: “Vamos de novo”; e todas as noites à lua: “Vamos de novo”. Talvez não seja uma necessidade automática que torna todas as margaridas iguais; pode ser que Deus crie todas as margaridas separadamente, mas nunca se canse de criá-las. Pode ser que ele tenha um eterno apetite de criança; pois nós pecamos e ficamos velhos, e nosso Pai é mais jovem do que nós. A repetição na natureza pode não ser mera recorrência; pode ser um BIS teatral. O céu talvez peça bis ao passarinho que botou um ovo.” (Chesterton, 2001, p.103-104).

Durante a roda de conversa, os pais novamente trouxeram essa questão da repetição como vivência importante a ser pensada. A partir da história da árvore generosa, Karina fez a seguinte observação: *“Só queria fazer um comentário – e não sei se foi já foi dito aqui – eu*

*reparei o seguinte: toda vez em que o menino chegava, já como adulto, ela falava: “Ah, sobe, pegue uma maçã...” e chamava-o sempre de menino, independente das fases em que ele se encontrava. Além disso, fazia sempre as mesmas propostas: “Sobe, balance nos meus galhos”. Tem muito disso, de os pais ainda nos veem, de certa forma, como crianças, como se nada tivesse mudado. Mas as crianças crescem e vão criando novas necessidades.”* De fato, na história da árvore generosa, há elementos claros que indicam a presença da repetição. “**E todos os dias** o menino vinha, juntava as suas folhas e com elas fazia coroas, imaginando ser o rei da floresta.” A fala da árvore, tal como pontuou Karina também tem partes fixas, que se repetem ao longo da narrativa. Há um profundo tesouro escondido que habita o solo da repetição cotidiana. Afinal de contas, educar é repetir. Amar é conhecer, e o conhecimento só se dá por meio de uma atenção dirigida, intencional, que se demora, que não se poupa, que se repete porque está ciente de que ainda não foi possível capturar e apreender todas as nuances presentes no objeto de seu amor.

Por muitas vezes os pais se queixam de que precisam “repetir mil vezes” para o filho o que ele deve fazer, como deve agir e se comportar. E a educação pressupõe saída de si, exigência e ternura, tensão e soltura. Afinal, é preciso desafiar quem se deseja educar. Frankl (1978) dizia que um dos maiores males do nosso tempo não é que se exija muito de nossos jovens – e aqui podemos pensar também em nossas crianças -, mas que se exija muito pouco<sup>70</sup>. Não se trata de adotarmos uma visão sobre-estimada dos filhos e que lhes exija mais do que podem oferecer. Não. Se trata da compreensão de que os pais possuem a grave responsabilidade

---

<sup>70</sup> A esse respeito Frankl (2003, p.14) quando questionado se não estaria ele sobreestimando o ser humano exigindo-lhe demasiadamente, respondeu: “A uma afirmação dessas só posso responder que, quando há três anos comecei a ter aulas de voo para aprender a pilotar, o meu instrutor fez este comentário a respeito de um voo que íamos fazer: “se decolar daqui e quisermos pousar exatamente ao norte, com um vento leste de 20 nós, não podemos ajustar a bússola para 90°. Precisamos dirigir o nariz do avião para 70° NO, e assim nos dirigiremos exatamente para o norte. Se embicássemos para 90°, acabaríamos derivando para 110° por causa do vento”. Este exemplo deixa claro o motivo pelo qual atribuo ao ser humano motivações elevadas. Se me dizem que o estou sobre-estimando e exigindo-lhe demasiado, respondo: “Não. Somente o estou dirigindo para uma direção em que possa pousar.” Se exigirmos ao homem o que ele *deve ser*, faremos dele o que ele *pode ser*. Se, pelo contrário, o aceitarmos *como é*, então acabaremos por torná-lo *pior do que é*. Quem me disse isso não foi meu instrutor de voo; é uma citação quase literal de Goethe.”



e educar esses pequenos seres a eles confiados, dirigindo-lhes a uma direção em que possam pousar com mais segurança e estabilidade. Exatamente por isso, só pode educar bem, quem de fato ama. Porque amar é gastar-se. É se demorar, é construir ninho podendo voar.

O amor nos ajuda a vislumbrar a essência da pessoa humana, e tudo o que ela ainda não é, mas poderá vir a ser. No amor, podemos ver aquilo que no outro ainda não existe. Assumimos uma espécie de “clarividência”, como bem enunciou Frankl (2019). No trabalho exigente de se educar uma criança os pais precisam ter isso em mente: “meu filho pode ser muito melhor do que já é. Eu o conheço, o acolho, o amo como ele é, e exatamente porque o conheço em suas potencialidades e fragilidades, sei que ele pode ir mais longe, pode se aperfeiçoar e alçar voos mais altos, mais livres. Sei porque o amo. Então, empreendo meu esforço, repetidamente, em elevá-lo, em apontar o caminho para que ele se torne o que realmente (só ele) pode ser”. Só ama verdadeiramente o outro, quem conduz o seu amado para o alto, elevando o seu olhar, conduzindo-o para fora. Esse é o verdadeiro trabalho educativo. Trabalho esse que exige o movimento e a duração de toda uma vida.

Durante a roda de conversa, Carolina comentou: *“Aqui em casa também acontece isso de as crianças pegarem uma história e pedem para ler várias, várias, várias, várias, várias, repetidas vezes, e a gente percebe isso que, cada vez, elas conseguem captar um novo olhar sobre aquela história, e a gente também. E eu fico feliz em proporcionar essas coisas para as crianças, para elas poderem refletir, ler, reler, treler e descobrir novos significados... é essencial, que eu fico muito feliz em proporcionar isso para as crianças, e eu vejo exatamente isso. Tem um livro que eu leio todo ano, e por um motivo especial, claro; eu percebo como a primeira vez que eu li, depois a segunda vez, a diferença com que eu lidei com aquele livro, como eu interpretei aquilo lá de uma forma melhor, e outras vezes também, quanto mais você vai lendo, você vai entendendo melhor, vai descobrindo novas coisas que você não tinha entendido. Então eu percebo muito isso, a gente devia fazer isso mais vezes, mas não tem tanto*

*tempo para ler, reler, releer os livros de adulto. Mas eu percebo isso, tanto com as crianças quanto com os livros que a gente lê. Eu acho essencial a gente poder viver isso na literatura, porque conseguimos transportar isso para outras áreas da vida, como um problema que temos, pensar uma, duas, três, quatro, cinco, seis vezes antes de tomar uma decisão e entre outras coisas. Eu acho isso muito importante.”*

Durante a realização da pesquisa, em meio à pandemia, a tantos desafios que as famílias tiveram que enfrentar e vivenciar, o convívio constante entre pais e filhos gerou, para muitos, uma sensação de que os dias não passavam de grandes repetições, afinal, o cenário e os personagens pareciam não se alterarem: estavam todos em suas casas, com suas famílias, todos os dias, durante todo o tempo. O tempo se mostrou em suas contradições: aproximando e construindo/afastando e exaurindo. O menino da história foi, pouco a pouco, perdendo a capacidade da infância, de abertura à novidade radical da vida. Porém, pôde perceber através do incessante convite da árvore generosa que, a cada novo dia, é possível “andar, subir no tronco da árvore, balançar em seus ramos, comer maçãs, brincar à sua sombra e ser feliz.” De novo, e de novo, e de novo. Mas sempre pela primeira e última vez. Como bem disse o poeta Manoel de Barros (1998, p.11): “repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”.

#### **Unidade de Significado 4: A pandemia da COVID-19 e o protagonismo dos pais na educação dos filhos.**

*“Nada, absolutamente nada podereis revelar às crianças, se pretendeis ocultar-lhes o maravilhoso, o inexplicado, o inexplicável, o impossível, que são encontrados no real tanto quanto no imaginário.”*  
(P.J.Stahl)

Um fator importante que se desenrolou especialmente no início da pandemia foi a alteração da rotina familiar nos lares de todo o mundo. Para preservar a própria saúde e a dos outros, todos estavam em suas casas em tempo integral. O uso de máscaras, o álcool gel, todas

as medidas que foram tomadas a fim de lidar com os desafios pandêmicos. Tudo isso produziu algum impacto na sociedade, a começar pelas famílias.

Realizar um trabalho de pesquisa durante esse tempo sem considerar essas variáveis, seria um erro. Nas entrevistas individuais, os pais puderam relatar suas vivências em relação à rotina familiar e como enxergavam tais questões especialmente em relação à convivência com filhos e a respeito da educação em casa.

Sofia, mãe de Gustavo de 5 anos, relatou: *“na primeira etapa aqui foi assim: não tinha aula online. Eles (os professores) davam o conteúdo lá no Youtube, que eles também estavam aprendendo a fazer, e acaba que a gente que eram os professores (...) é porque a escola mandava uns vídeos. E alguns vídeos eles estavam aprendendo, e alguns eram bem legais, eu colocava. E outros, nem eu conseguia assistir, porque...tipo assim... elas contavam a história falando. Aí não...nem eu vou conseguir manter. Os que tinham mais interação eu deixava ele assistir, porque eu falei: “não, ele vai conseguir acompanhar”. Mas alguns eu começava a ver assim, pra ver o que que era, pra poder separar os materiais, e eu não conseguia assistir. Porque a professora parecia que tava lendo, sabe?! Tava muito dura na frente da câmera ainda. Elas foram melhorando com o tempo. Mas assim...essas primeiras, eu falei: “nossa Senhora! (...) Aí depois começou as aulas online. Ai eu e o Leo começamos a dividir é...como que ia. Eu me descobri muito nervosa é..na aula online. Quando começou aula online, me bateu o desespero, porque eu colocava o Gustavo aqui, né, ele ainda com 4 anos sentado em frente ao computador pra assistir a aula. Ele queria mexer no computador. E eu queria que ele ficasse sentado, que nem uma estátua, prestando atenção na aula. E ele queria conversar paralelamente comigo. Aí eu fiquei...até que um dia eu parei pra pensar assim: “meu Deus! Imagina minha mãe do meu lado durante a aula. Eu ia surtar!” Era a professora pedindo atenção e a mãe falando: “se você conversar, você vai ficar sem videogame, sem televisão 1 semana.” Então foi assim...eu e o Leo., a gente tá aprendendo a lidar com isso”.*

Na fala de Sofia percebemos a expressão de uma grande alteração na rotina familiar e educativa com o filho. Ela sinalizou claramente que estavam todos em processo de adaptação, e conseguiu diferenciar o início da pandemia e o momento em que estavam vivendo atualmente, mostrando que houve várias mudanças e circunstâncias que foram exigindo bastante uma adaptação de todos: filhos e pais.

A necessidade de ler o conteúdo das apostilas e solicitações dos professores para ensinar o filho em casa, depois ter que “triar” o conteúdo online que seria apresentado ao filho, o desafio de se antecipar e assistir aos vídeos antes de Gustavo para pensar na melhor maneira de envolvê-lo, tudo isso se mostrou para Sofia e Leonardo como um grande desafio e propiciou algo que Sofia pontua como a oportunidade de se colocar no lugar do filho e pensar como poderia estar sendo difícil para ele também.

Sofia citou aspectos interessantes: “(...) e eu queria que ele ficasse sentado, que nem uma estátua, prestando atenção na aula”. E depois: “(...) ele queria conversar paralelamente comigo”. Tais termos remetem à vivência escolar das crianças. Não é raro ouvir os professores dizerem que há “conversas paralelas” na sala de aula, ou que é preciso que a criança fique sentada durante toda duração da mesma. Mas àquela altura, no início da pandemia, as crianças não estavam em sala de aula; estavam nas salas de suas casas. Houve essa dificuldade por parte dos pais, tal como relata Sofia, de vivenciar a experiência própria de sala de aula, em casa. Porém, a experiência não é a mesma e, em grande medida, esta se torna intransferível. Com isso, muita coisa mudou e precisou mudar. E assim, Sofia pôde perceber não somente o seu filho impaciente e disperso diante de uma tela, mas a si mesma. “*Eu me descobri muito nervosa*”. Descobertas sobre si e sobre seu filho. Tudo isso pôde, de fato, acontecer.

Sofia continuou compartilhando sua vivência: “*eu não tinha às vezes noção de como é. E...sei lá, na minha cabeça o Gustavo ficava quieto na sala de aula, os outros alunos ficavam mais quietos na sala de aula, que eles respeitavam muito as professoras, os pequenininhos. Só*

*que, durante essas aulas, até numa reunião que eu tive com a professora dele, eu percebi que a sala de aula é aquilo.”* A idealização do processo escolar, a chance de vislumbrar a realidade do comportamento do filho e das outras crianças diante de tantos novos desafios, o olhar para a prática da professora, tudo isso começou a ser possível. Sofia teceu a seguinte conclusão: *“acho que eu tinha romantizado um pouco que o meu filho chegava lá, ficava sentado, e que ele ia começar a desobedecer ou perder um pouco a concentração, só quando fosse adolescente...(risos)”*.

Carolina e Santiago tiveram uma vivência diferente. À época eles tinham um bebê de 7 meses, os gêmeos Cristina e Paulo de 3 anos, e Helena de 5 anos. Quando questionados a respeito da rotina familiar em meio à pandemia, Carolina relatou: *“Sobre a pandemia: temos o pequenininho, com sete meses, no começo do ano, resolvemos colocar os gêmeos, de quase três anos na escola, porque, como estava com um pequenininho de um mês, sem família, sem muita ajuda, colocamos os dois na escola e a Helena. já começou o ensino obrigatório, no Jardim I, na mesma escola. Quando começou a pandemia, as crianças deixaram de ir para a escola e, para falar a verdade, eu adorei.”*

Carolina continuou explicando melhor: *“Existiam algumas coisas na escola que não me deixavam muito satisfeita, porque a Helena sempre teve esse anseio para aprender. Então, em casa, mesmo ela estando na escola, eu procurava proporcionar a ela o que não aprendia na escola. Ela queria aprender e eu achava adequado, demonstrou interesse, conseguiu compreender e fui ensinando. Com ela em casa, pude dar continuidade, de maneira mais efetiva àquilo que estava ensinando para ela. É tanto que agora nesse período em que ela está em casa, eu consegui ensiná-la a ler frases curtas e a escrever as palavras. Coisas que na escola.... As crianças estão em um nível diferente, porque a escola acaba nivelando todo mundo, para depois dar o próximo passo e com a Helena. em casa e eu cuidando diretamente da educação dela, eu consegui ir aonde ela queria ir. Ir pra frente, porque, eu com ela, eu*

*dando toda atenção para ela, vendo até onde ela conseguia chegar; onde ela não conseguia chegar, eu retrocedia, onde eu via que ela podia ir além, eu ia além. E com a Cristina. e o Paulo, ainda são pequenininhos. Então, é mais devagarinho, porque ainda é uma fase de muita brincadeira.”*

Carolina, ao contrário do que relatou Sofia, disse que para sua família, a nova rotina foi encarada por ela como melhor e mais proveitosa, do ponto de vista da convivência e da educação dos filhos. Ela continuou afirmando: *“Eu achei ótimo porque eu consegui estabelecer uma rotina diária com eles e responderam muito bem à situação de ter que ficar em casa, porque conversamos com eles e dissemos: vamos ficar agora em casa, tem uma coisa acontecendo... E eles ficaram, surpreendentemente, tranquilos. E eu gostei muito deles estarem em casa, porque pude acompanhar de perto o desenvolvimento deles, apesar de irem só em período parcial para a escola, mesmo assim, acho que nessas quatro horas e meia em que estavam lá, não se compara ao desenvolvimento que consigo acompanhar de perto, até mesmo o desenvolvimento de matérias escolares, porque daí a Helena. está, na pré-alfabetização e eu pude direcionar o aprendizado da Helena.”*

Ainda no início da pandemia, assim que as escolas começaram a disponibilizar aulas online para que os alunos conseguissem acompanhar, a opinião dos pais parece ter divergido. Como mostramos anteriormente, Sofia e Leonardo, mesmo achando desafiador, não cancelaram a matrícula do filho na escola, e seguiram com as aulas remotas. Já Carolina e Santiago optaram por fazer diferente. Nas palavras de Carolina: *“EaD para educação infantil não existe. Então, cancelamos a matrícula. A criança é um ser que não é só sentar na frente do computador e ver o professor explicando uma matéria. Não. É tudo: é correr, brincar, pular... e através das brincadeiras, ela consegue aprender as coisas. Não é como no ensino fundamental II, ensino médio, não é. O aprendizado é totalmente diferente. Então cancelamos a matrícula, porque atividades on-line não têm sentido nenhum para uma criança de 3 anos e*

*de 5 anos. Não é a mesma coisa. Em casa, estudando juntos em família, as coisas estavam fluindo muito bem. Por isso, resolvemos cancelar. Para mim, não tinha sentido uma professora falando através da tela... E agora que as aulas vão voltar, acho desnecessário uma criança, nessa idade, passar por um processo tão delicado quanto é concretamente uma pandemia. Na mochila vai ter que ir álcool em gel e um par de máscaras... aí eu fico imaginando: a criança vai para a escola, mas como ela vai correr no parque, no pátio de máscara?! Isso não tem sentido! (...) aí uma criança vai apresentar um quadro gripal dentro da escola, vai ser levada para uma sala de isolamento... é muito complicado para uma criança dessa idade. E isso estou dizendo o que a escola se propôs a fazer para voltarem as aulas no final de julho.”*

Era nítida a preocupação de Carolina e Santiago em relação a falta de segurança em mandar os filhos novamente para a escola em meio a pandemia. Sobre isso, Carolina explicou: *“Por nossas crianças, tão pequenas, terem passado por um processo desses, foi um fator decisivo para que dizemos que elas não voltariam para a escola nesse ano, porque, realmente, é muito complicado... e tem o distanciamento social, um pai vai ficar doente de COVID, então as crianças da sala terão que entrar em quarentena... é muito desnecessário uma criança de 10, 12 anos já consegue compreender isso de uma forma mais tranquila. Agora, tão pequenos assim, acho totalmente desnecessário”*. Assim, Carolina e Santiago retiraram os filhos da escola durante aquele período e optaram por educá-los em casa. Santiago começou a trabalhar em *homeoffice* e relatou estar mais próximo dos filhos e acompanhar mais de perto o aprendizado das crianças.

Carolina é psicóloga, mas optou por não trabalhar fora para se dedicar à educação dos filhos, porém, não ficava antes com todos eles em tempo integral. Então, para o casal, foi uma oportunidade única vivenciar a experiência de estarem em casa com os filhos durante todo o dia. A partir da possibilidade de estarem juntos, de poderem perceber mais de perto a necessidade de cada filho, Carolina relatou que colheu muitos benefícios: *“Apesar de termos*

*um momento de ensinar, que dura mais ou menos uma hora, uma hora e meia – depende do dia –, como sou eu que estou dando a disciplina escolar para eles, eu consigo introduzir as nossas atividades durante o dia, na casa e isso é muito legal! Por exemplo: Olha, Helena., esse copo tem o formato de um cilindro, ou então, a gente pega um papel, uma receita e o Paulo e Cristina conseguem encontrar a letra inicial dos nomes deles e isso é muito bom. O que eles aprendem é semeado ao longo do dia e eu ficando com eles, consigo acompanhar e consolidar o conhecimento deles.”*

A rotina da família de Carolina e Santiago foi bastante alterada, porém, eles relataram haver mais bônus do que ônus diante da situação. Contudo, a mãe mencionou algumas dificuldades que vivenciava: *“Como os três mais velhos já não dormem mais, eu não tenho muito tempo para fazer coisas que eu fazia, que era ler as minhas coisas... Às vezes, fica o dia todo e não dá para conciliar algumas coisas... e eles demandam muito, o dia todo.”* Sofia e Leonardo, por sua vez, comentaram sobre a dificuldade em trabalhar em casa e participar ativamente do processo de aprendizagem formal do filho. Sofia fez o seguinte relato: *“É porque antes assim, a gente era bem mais controlado, né, o quanto que tinha, sei lá, 1 hora de tela. Aí teve que aumentar porque a gente não...pra conseguir como todo mundo...como se diz, as atividades são em casa, não tem a escola pra gente funcionava um horário, como se fosse um horário pra gente trabalhar, né?! Pra ele era quase uma creche, a gente usava a escola”.*

Aqui precisamos ressaltar que a questão do uso de telas apareceu em todas as entrevistas de forma espontânea e é um fenômeno que vale a pena ser citado. Sofia e Leonardo, por exemplo, reconheceram que o aumento do uso de telas com o filho *“subiu para 200%,”* tanto para assistir às aulas, como para lazer. Sofia, conforme transcrito acima, reconheceu encarar a escola do filho como um meio que eles dispunham para deixar o filho e conseguirem trabalhar. O fato de Gustavo não poder ir à escola trouxe, portanto, vários desafios e dificuldades a eles. Carolina e Santiago, por sua vez, relataram que desde antes da pandemia já haviam cortado de



vez o acesso dos filhos à TV, tablet e celular, por perceberem que as crianças ficavam muito agitadas, nervosas e dispersas. Com isso, estimularam mais a questão da leitura e do convívio familiar. *“A gente viu que não estava legal. E, realmente, é muito difícil ter alguma coisa que preste na televisão, até mesmo para adulto. Então, resolvemos cortar. E essa decisão foi muito boa, porque ela – Helena de 5 anos – desde pequenininha, já gostava muito de livros, assim como eu. Então, ofertava muitos livros para ela. E isso já aplico aos outros dois, que também gostam (...) meus filhos têm acesso ao mundo através da leitura, proque não temos televisão para que eles tenham esse tipo de distração”*. Dessa forma, eles acreditam que o advento da pandemia, apesar de ter inegavelmente impactado na rotina familiar, não apresentou tantas mudanças em relação à forma como conduziam a educação dos filhos.

Joana e Renato mencionaram que quando o filho Murilo tinha 2 anos de idade, Renato conseguiu a oportunidade de fazer um mestrado em Barcelona, na Espanha. Então, a família toda se mudou para lá por um ano. Joana relatou: *“Na época que o Murilo estava com uns 2 anos mais ou menos, a gente tava lá na Espanha, e os meninos começaram...estavam estudando em uma escola que (...) puxava muito pra literatura e leitura. Não tinha dever de casa. O dever de casa era ler. Então, a gente já teve que investir em livro por causa disso. E também coincidiu com a mesma época de eu conhecer um curso online de pré-alfabetização (...) e lá ele fala muito da importância da leitura em voz alta. Era uma coisa que instintivamente eu já fazia com os outros filhos, mas eu nunca tinha ouvido falar que era tão importante pro desenvolvimento do gosto da leitura, pra...pra criança, né?! Então eu comecei a investir nisso mais (...)...intencionalmente. Pensando mais que...não...eu tinha que fazer isso porque era importante pra educação deles, né?! Então tanto com os mais velhos quanto com o Murilo a gente começou a investir muito em ler. Ler em voz alta pra ele. Então...é...então assim, desde a Espanha já comecei a comprar livros e tal...no Brasil a gente já tinha alguns. Eu sempre gostei de ter livrinhos assim pra eles lerem e tal...e aí...a partir desse momento foi só um*

*crescendo assim de conhecimento sobre a importância da literatura infantil, descobrir quais eram os melhores livros, é...a importância dos contos de fadas, das fábulas, e tal. Então eu comecei a...investir nisso assim, né?! Então ele já é um menino assim que ele...e os irmãos também, hoje têm contato com a literatura, com a leitura de livros é... diariamente assim, todos os dias. Às vezes mais de uma vez por dia, é...é sempre assim agora.”*

Joana e Renato possuem uma trajetória distinta dos outros participantes pelo fato de terem optado, desde a época em que moravam em Barcelona pelo ensino domiciliar, ou homeschooling. Durante esse período fora do Brasil, eles resolveram retirar o acesso a telas dos filhos, e notaram muitos benefícios em relação ao comportamento e ao gosto pela leitura. Com a pandemia, nada mudou para eles em relação à exposição a telas, pois as crianças já não tinham acesso antes e isso continuou da mesma forma. Em relação ao restante da rotina familiar durante a pandemia, Renato comentou: *“a gente sempre vai se comparar com outras, com outras pessoas que a gente convive, que inclusive, não vivem a mesma realidade que a gente, né?! Ou seja, aquelas...aqueles, aquelas famílias que têm os filhos é...na escola. O que a gente percebeu assim... que não teve uma...um impacto tão grande, porque as crianças já faziam as atividades que elas tinham ordinariamente, antes da pandemia, só que como a gente tá com menos ajuda, a gente tinha uma pessoa que ficava com a Stella, né, com a menor, enquanto a Joana podia dar aula, então é... a gente sentiu que ficou um...a rotina ficou um pouco mais comprometida, né?! Essa é a primeira questão, ou seja, conseguir dar uma aula de qualidade, já que somos nós os responsáveis, uma vez que a gente tem que também ficar com a pequena. Então isso comprometeu? Comprometeu, mas não foi tanto (...) Só que tem um outro fator que dificultou. É que o homeschooling ele é integrado, né?! Então assim, não são só as aulas, né?! É...a questão do exercício físico, ele conta muito, porque mexe muito na disposição da criança no outro dia, no humor, nos hormônios, né?! A gente tá com um...o filho mais velho quase que...entrando assim na pré-adolescência. Então nesse sentido, de não ter uma questão mais*

*integrada, a parte física, motora ter ficado mais comprometida, por mais que a gente more numa casa, mas ficou, porque a gente tá trabalhando, os meninos não vão mais pra atividades externas dele, que eles faziam, então isso comprometeu e teve reflexo no humor e na disposição. Isso eu percebi claramente. Mas no todo, pra mim, na parte que me cabe, eu achei até que foi positivo. Na matemática eu achei que foi positivo pros meninos. Conseguiram evoluir bastante.”* Joana complementou ressaltando que a maior dificuldade se deveu ao fato de não contar com ajuda com os serviços domésticos e no cuidado da filha de 2 anos. Mas em relação ao Murilo, filho de 5 anos, a rotina de estudos permaneceu praticamente a mesma em função de ele já estudar em casa.

Joana relacionou a opção pelo homeschooling ao fato de ter consolidado em Murilo, de 5 anos, o gosto pela leitura e até mesmo ao aumento da interação familiar. Nas palavras dela: *“É...a gente...eu comecei a pensar no homeschooling quando a gente tava na Espanha porque eu comecei a fazer atividade de pré-alfabetização num curso que eu tinha comprado pra usar com o Marcos, porque eu tinha pensado assim: “bom, a gente vai pra outro país, o Marcos vai estar no meio do infantil 5, que era o ano...da pré-alfabetização, né? E eu fiquei com medo dele precisar, né, de um reforço e tal. E aí quando a gente foi pra lá eu percebi que ele já tava lendo. Então a escola conseguiu alfabetizar ele no meio do ano assim. Então eu falei: “ah, bom, já que eu comprei o curso, vou usar com o Murilo”. Então quando o Murilo tava com 2 anos de meio eu comecei a fazer algumas atividades com ele. E eu gostei muito de acom...de fazer, de acompanhar, de ver a evolução dele assim. É... gostei muito também que eu comecei a ver a importância da leitura em voz alta, da memorização de poesias, da importância da memorização, e comecei a fazer também com os maiores algumas atividades. E percebi, né, como era importante, como era bom pra eles. Foi o ano também que a gente ti..meio que tirou a televisão é...radicalmente da...da...rotina. Eles só têm acesso agora no final de semana, e bem pouco. Antes era todo dia e tal. Então assim, a gente começou a ter mais momentos é...de*

*leitura mesmo juntos e de...de interação familiar. Aí é...eu conheci..comecei a descobrir que havia pessoas que faziam homeschooling e achava que era uma coisa muito nada a ver, mas começamos a descobrir que não e... algumas coisas na escola engessavam um pouco o ensino. Eu comecei ver as vantagens do homeschooling, de você poder fazer uma...educar da maneira que você acha melhor pra criança, respeitando o tempo da criança, respeitando as dificuldades de cada criança, né, é... enfatizar coisas que a criança gosta mais enquanto outras que ela...não gosta tanto você não precisa, né, ficar tanto...gastando tanto tempo, né, claro, só se preocupando com que ela aprenda, mas assim, poder valorizar o que ela gosta mais e tal. E aí foi isso. A gente conversou, depois de 1 ano a gente conversou com várias famílias que faziam, fiz um curso sobre homeschooling, li alguns livros e aí a gente...achou que podia ser uma experiência boa pra gente.”*

O casal Karina e Kaio, a respeito da rotina familiar em meio à pandemia, e ao processo educativo de Gael, comentou que Gael é uma criança criativa, inventiva e muito falante. Karina relatou que quando eles leem juntos – hábito que procuram cultivar cotidianamente – o menino nunca se contenta com o que é contado. Quer sempre ir além, saber a respeito dos desdobramentos da história. A mãe teceu o seguinte comentário na entrevista: *“então é fantástico! A gente conta pra ele histórias de livros, e a gente trabalha muito essa questão de inventar as histórias, de contar as histórias que vêm à nossa cabeça ali no momento e ele faz várias perguntas. É bem interessante. O Joel lê mais pra ele do que eu. Ele pode falar mais. Quem põe na cama é o pai; e esse é o momento em que mais lemos para ele, à noite, na hora de dormir.”* Além disso, em meio à situação vigente de estarem todos em casa, os pais comentaram que sempre estudaram com o filho em casa, após Gael chegar da escola. *“Mas agora aumentou bastante o volume (de estudos). Então exigiu adaptação, porque a gente fazia, como eu disse, só o dever de casa quase todos os dias, mas não nesse volume, porque a gente acabou fazendo atividades que eram de sala e também as de casa; além disso aumentou o*

*tempo: o que antes a gente fazia em meia hora, agora todas as atividades duram uma hora, uma hora e meia...tem educação física online também...que é outra coisa...outra matéria. O que a gente não fazia, agora faz.”*

Aumentaram as demandas e os pais sentiram bastante esse fato. Joel afirmou que por estar em *homeoffice* pôde acompanhar mais o dia a dia do filho e os seus estudos e leituras. Reconheceu esse fato como algo muito bom, porém, a dificuldade que citou foi a de ser solicitado com frequência durante o trabalho. Nas palavras de Karina: *“a nossa rotina mudou bastante, apesar de ser bem simples: a gente estuda pela manhã e à tarde ele descansa enquanto eu arrumo a casa. Sempre procuramos fazer as refeições juntos e quando chega às 17h todos param e partem para a convivência (...) não tem nada de extraordinário.”*

Na roda de conversa, os pais começaram a refletir sobre a história da árvore generosa e do que estavam vivenciando com seus filhos. Joana comentou algo bastante expressivo para o grupo: *“Aqui em casa, eu tento estar com eles, mas só o fato de eu estar em casa com eles, não garante que eu esteja presente, porque, muitas vezes, eu estou absorvida por outras coisas, pela internet, pelo celular, pelas preocupações da vida prática e eu deixo passar assim o tempo que eu poderia estar mais presente, inteiramente ali, para eles. E é uma constante busca de mudança em mim mesma, como mãe e como pessoa, porque também tem a minha presença para o meu marido, e até para mim mesma, para Deus.”* A fala de Joana revela algo fundamental: estar em casa em tempo integral com os filhos nem sempre é sinônimo de verdadeiro convívio familiar. Existem muitas distrações, muitos afazeres e necessidades. E essa se mostrou uma grande luta empreendida pelos pais participantes da pesquisa: a de estarem de fato com seus filhos em presença e atenção.

Ouvir os pais na entrevista e na roda de conversa nos permitiu compreender que, durante o duro processo da pandemia da COVID-19, eles foram também convocados a olharem para dentro. Dentro de seus lares, dentro de suas relações com os filhos, com a educação que lhes

era ofertada e dentro de si mesmos. A maioria relatou se perceber protagonista no que diz respeito à educação dos filhos. Joana mencionou: *“Sobre a educação, eu fui assim numa época: eu achava que ter filho era uma realização pessoal e, na verdade, depois eu descobri que não, porque é um outro ser humano e eu sou responsável por esse ser humano, um dia, poder ser um adulto livre e conseguir viver plenamente feliz. Então, a nossa responsabilidade de educar os nossos filhos é nossa principalmente. É claro, tem a escola, tem a sociedade, outras coisas que vão influenciar, mas essa é a nossa responsabilidade principal: educar os nossos filhos. Eu também acho assim que nós pais somos protagonistas na educação dos filhos. Não importa se o filho tá no homeschooling, não importa se o filho está na escola. Os pais precisam ter essa consciência de que eles são os protagonistas, ninguém vai substituir os pais nesse papel, né?! E...então assim...é.. a criança que não tem os pais como referência, ela vai ter outra pessoa. Ela...a criança é educada 24 horas por dia, né?! Então se ela tá com a babá o tempo inteiro, a babá que vai acabar educando aquela criança, então. A nossa responsabilidade é...não é transferível pra ninguém, né?! A gente tem que assumir se a gente quer né, que os nossos filhos sejam bem educados, se nós colocamos as crianças no mundo, né, é... essa é a nossa responsabilidade. Agora, muitos pais...podem realmente achar como Renato falou: ah, coloquei ele numa boa escola, beleza. Estou educando meu filho. Mas não é só isso. Você tem que educar o caráter, você tem que educar é...a criança na fé, né, a educação espiritual, você tem que educar a criança...não é só a educação acadêmica, né?! Você tem que educar a criança nas virtudes, você tem que educar a criança, né, pra ela ser um ser humano equilibrado, um adulto é...um adulto realizado assim, pleno do que ele..do que ele é. Então é isso assim. Não tem outra...não tem muito mistério nisso não. São os pais que educam mesmo...”* Renato endossou o que disse a esposa: *“É essencial, né?! Na verdade, educar é bem diferente de...de...lecionar assim, né?! Então a escola nunca vai poder suprir a...a capacidade de educar que os pais têm (...) A responsabilidade, e a capacidade mesmo, porque, na verdade,*

*os filhos se espelham em nós, né?! Então...quando a gente tomou a decisão (problema no áudio)...a gente sabia que era uma responsabilidade muito grande assim. Eu pensei: “cara, agora tá tudo com a gente!” E aí depois eu comecei a refletir que, na verdade, sempre esteve, né?! É... o essencial sempre esteve com a gente. É... então isso me trouxe um pouco mais de tranquilidade, de acreditar que só criou em nós a consciência da responsabilidade genuína que a gente tem...que a gente tem. Né, não...porque pode acontecer, né, não é, não é re...assim, acontece com frequência, mas há famílias que pensam diferente e, graças a Deus, mas acontece com frequência de famílias pensarem: ah, cara, o meu papel na educação já está sendo feito porque eu tô pagando uma escola ótima pros meus filhos, cara, né?! Se mede a escola pelo preço, e a gente percebia isso claramente na escola que eles estavam. Aí cria...tira de si a responsabilidade de se treinar como educador, de ler, de buscar formações, de trocar ideias, de trocar ideias com outros pais, né?! De tomar atitudes é... conscientes e racionais sobre educação, não é nada sempre espontâneo, sem planejamento. Então acho que, nesse sentido, ajudou muito a gente a refletir que o papel sempre foi nosso, e que a gente só materializou isso é... dando a parte acadêmica pra eles também.” A vivência narrada por eles, portanto, mostrou que eles claramente se veem como os primeiros e principais educadores de seus filhos.*

Durante a roda de conversa Joana comentou também que para ela, “*educar seria exatamente levar os nossos filhos a terem essa integridade no caráter, na inteligência, nas emoções, nos sentimentos, na sabedoria e tudo isso a gente tem que cobrir, não só a instrução acadêmica, mas os bons modos, o equilíbrio emocional... tudo isso está envolvido na educação.*” A visão antropológica frankliana dialoga exatamente com essa noção de um homem integral que necessita ser educado, portanto, em sua integralidade.

Ainda refletindo sobre o papel dos pais na educação dos filhos, Sofia relatou corroborar com a visão de que cabe principalmente aos pais a tarefa de educar. Para ela, durante a

pandemia, se tornou possível enxergar melhor as questões pertinentes à educação dos filhos. Ela comenta que é comum que os pais terceirizem essa educação, que a transfiram inteiramente aos professores de seus filhos, porém, acredita que o protagonismo deve ser, de fato, dos pais, de passarem valores e hábitos criados em casa. Para ela *“a escola vai ser uma extensão do que ele (o filho) costuma fazer em casa.”* Leonardo ressaltou que para ele, não é possível o papel de instruir o filho, e sim de incentivar a criatividade. A escola seria, portanto, na visão dele, uma parceira na tarefa educativa.

Na roda de conversa Leonardo fez a seguinte colocação: *“Eu acho que a gente educa o Gustavo com a intenção de que ele se torne ele mesmo, uma pessoa formada, com recursos, com opções – talvez, com mais opções do que a gente eventualmente teve, talvez, uma pessoa melhor do que a gente eventualmente é.”* Interessante essa afirmação de Leonardo, já que vai ao encontro da visão da Logoterapia e Análise Existencial a respeito do papel da educação. Afinal, a educação é justamente esse caminho para que o homem se torne quem realmente é. E, trilhando o caminho, pode tornar-se quem se é, e deixar o seu rastro no mundo justamente por colocar em comum algo de si que é sempre único e irrepetível. Para Frankl (1983, p.126): *“A verdadeira comunidade é, essencialmente, uma comunidade de pessoas responsáveis, ao passo que a pura massa não é senão a soma de seres despersonalizados”*. Ou seja, a educação precisa realizar dois movimentos: o da individuação – ou personalização – e o da complementariedade.

Na visão de Frankl (1983), a educação deve promover o encontro entre as pessoas, estando elas orientadas à comunidade: *“Do mesmo modo que o caráter único de cada pedrinha do moisaco só lhe confere valor em relação com sua totalidade, o sentido de toda a unicidade pessoal do homem reside exclusivamente no que ele significa para um todo superior”* (p.123). Assim, *“O sentido da individualidade só se atinge plenamente na comunidade”* (Frankl, 1978, p.116). O educador, ao exercer sua tarefa, necessitará retirar obstáculos para que o educando



se torne aquilo que de fato é. A pessoa a ser educada precisa ser livre a fim de alcançar o máximo daquilo que foi feita para alcançar. Se os pais se reconhecem, portanto, como protagonistas na educação de seus filhos, precisarão levar em consideração que serão eles, ao levar a cabo a tarefa existencial de educar, os responsáveis pela criação dos filhos, pelo que eles serão e por aquilo que eles absorverão como elemento decisivo de ação e de intencionalidade.

A ação comunica a palavra, e a palavra comunica a ação. Uma educação integral é, por conseguinte, uma educação de sentido na unidade e essa unidade requer uma unidade exemplar. Para educar alguém é, portanto, necessário educar-se a si mesmo. Isso se dá pelo fato de ser a educação uma herança que, se não for adquirida, não poderá ser repassada.

Nas palavras de Aquino (2018, p.13):

Uma pedagogia das alturas deve acessar o mais humano do (logo)educando e o ajudar a escalar os Alpes de sua humanidade fincando os pés no chão da realidade e o olhar no topo dos valores existenciais. Nessa tarefa, o (logo)educador tem a missão de incentivar a encontrar a sua própria montanha, aquela que se sente mais desafiado, e encorajá-lo a olhar para o alto, fornecendo os recursos necessários para a escalada. Entretanto, parece que o educador necessita dar um passo a mais, pois também precisa ser modelo para o seu educando, vivenciando os seus valores mais profundos e autênticos. Dessa forma, deve emanar algo do seu eu (educador) para o tu (educando).

O fato de afirmarmos o protagonismo dos pais na educação de seus filhos não nos deve esquivar de elucidar que os pais, enquanto educadores, devem estar atentos a tudo, são eles os intérpretes da realidade para seus filhos pequenos. Devem oferecer a seus filhos os melhores recursos para que, posteriormente, eles possam se tornar cada vez mais livres e responsáveis. Entretanto, não são eles – os pais – os escritores dessa narrativa. No máximo são os leitores críticos ou revisores do texto que será composto. O sentido da vida parece ser de fato isso:

conferir coerentemente início, meio e fim à própria narrativa. Todo ato humano, portanto, comunica, e por comunicar, educa. E por educar, necessariamente, eleva. O homem foi feito para as alturas.

Não é à toa que, no mito de Orfeu, durante o regresso ao Hades em busca de salvar Eurídice, ele a perde eternamente. A perde por ter olhado não para trás como se quer imaginar, mas para baixo como indica a palavra “flexit” – curvar - no texto original latino. O portão do submundo, afinal, se encontrava acima. Ou seja, o amante está sempre em busca de elevar o amado. Ou, como se pode dizer em outras palavras, amar é conduzir ao alto. Isso nos leva a compreensão de que o amor é um vetor voltado para fora. E disso se trata o ato de educar o homem.

Em relação à etapa 4 da presente pesquisa há que se fazer as seguintes considerações: a pesquisadora, desde o início apresentou as 4 etapas da pesquisa aos participantes, que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A última etapa se tratava da produção original de algo que buscasse expressar as experiências literária que os pais tiveram com seus filhos de 3 a 5 anos em meio à pandemia da COVID-19, ou mesmo o que a presente pesquisa despertou neles em termos de vivências e busca de sentido.

Não mencionamos anteriormente, mas antes da realização da etapa 3, da roda de conversa, o pai de um dos participantes da pesquisa – Santiago – veio a falecer de Covid. Foi um evento absolutamente difícil para todos os participantes da pesquisa que viviam cercados por uma atmosfera de medo, incerteza e preocupações próprias da pandemia, principalmente em seu início onde tudo parecia obnubilado. Com isso, a roda de conversa precisou ser remarcada e Santiago optou por não participar dessa etapa da pesquisa. Entretanto, sua esposa Carolina participou e acolhemos com muita gratidão o gesto generoso dessa família de continuar com sua participação em um momento de luto e de tanta dor que vivenciavam. Durante a roda de conversa, relembramos da etapa seguinte da pesquisa que consistia em uma

produção original de algo que remetesse ao tema da pesquisa, e à experiência que tiveram enquanto participantes. Porém, em meio ao turbilhão que estávamos diante do cenário pandêmico, de tantas mortes de pessoas queridas, do fato de estarem todos em casa com muitas tarefas acumuladas, apenas uma mãe nos enviou sua produção. Na ocasião, delicadamente, cuidamos de solicitar por e-mail novo pedido de envio das produções, porém, não obtivemos sucesso na tentativa e, diante do cenário em que vivíamos, optamos por não cobrar novamente e analisar essa resposta dos participantes como algo que traduziu o momento histórico vivido.

Compartilharemos a única produção que recebemos. Se trata de um poema escrito por Joana.

***Menino das frutas***

*Conheço um menino*

*Que é louco por fruta*

*A mãe grita fino*

*Mas ele não escuta*

*Menino, não é hora!*

*Só depois do almoço*

*Mas ele, então, chora*

*E faz alvoroço*

*Seu nome é \*\*<sup>71</sup>*

*E eu o conheci*

*A fruta é igual doce*

*Pior se não fosse*

---

<sup>71</sup> Suprimimos essa parte do poema para preservarmos a identidade dos participantes.

*Maçã é a primeira*

*A ser escolhida*

*Na hora da aula*

*É a preferida*

*Depois a goiaba*

*Ele come com gosto*

*E se a fruta acaba*

*É puro desgosto*

*A pera e a banana*

*Come sem parar*

*Será que ele ama?*

*Pra que perguntar?*

*Bem pequenininho*

*Colhia pitanga*

*Comia tudinho*

*E emendava na manga*

*Meu Deus, não tem fundo*

*Esse menininho?*

*Ele come o mundo*

*Bem devagarinho*

A delicadeza do poema revela aspectos colhidos do cotidiano, assim como as frutas colhidas no pé na mais tenra infância. A identificação das preferências do filho, de seus gostos, a observação e descrição de suas reações diante de certas circunstâncias corriqueiras, o olhar demorado, desobrigado e dirigido. Ao ler essas poucas linhas podemos, ao passo que movimentamos nossos olhos de um lado para o outro, encontrar grande coisas. Após o esforço de captar tão ricos sentidos, é ofertada uma imagem para contemplação. Contemplação da infância do humano, de nossa própria infância, da sonoridade convidativa das palavras enquanto traço da figura e adquirindo novas formas, disposições, funções e significados.

Podemos, enfim, deleitar-nos com a produção de uma mãe. Agora, resta-nos permitir que a inteligência desça de seu trono e consiga abraçar o que há de disponível nessa experiência, como em um enlace. Quanto sentido está contido nos pequenos versos escritos por uma mãe! Mais uma vez podemos afirmar que, apesar de tanta dor e sofrimento, a pandemia parece inacreditavelmente ser também oportunidade de afeto e proximidade entre pais e filhos. Possibilidade fecunda de tornar-se humano.

## Capítulo 8: Considerações Finais

Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo principal compreender, à luz da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl e do método fenomenológico de investigação em psicologia proposto por Giorgi e Sousa (2010), a experiência literária vivenciada entre pais e filhos de 3 a 5 anos no contexto pandêmico do coronavírus. A fim de alcançarmos o objetivo proposto, realizamos, durante o percurso da pesquisa, uma revisão crítica da literatura científica a partir da Logoterapia e Análise Existencial, abordando os seguintes temas: ontologia dimensional, liberdade da vontade, vontade de sentido, sentido da vida, as três categorias de valores, educação, logoeducação e contribuições de Viktor Frankl para uma pedagogia do sentido, infância e educação infantil e literatura.

Reafirmamos aqui que o homem é um ser que necessita de um sentido, de uma direção na qual possa caminhar, e que o processo educacional acontece justamente enquanto ele se põe em marcha. Será nesse caminho – por vezes tortuoso – que a ele será dada a possibilidade de encontrar sentido diante da própria existência, abraçando a própria realidade modificando-a quando possível e acolhendo-a quando necessário.

A imprevisibilidade dos acontecimentos e a falta de controle atravessaram esse estudo e nossas vidas por inteiro. Tivemos que recalcular a rota por várias e várias vezes, lidar com incertezas, medos, perdas reais, fragilidades, problemas práticos que nos foram apresentados a todo o tempo nessa pandemia mundial da COVID-19, e com uma fortaleza até então desconhecida. Decidimos reajustar nossa marcha e modificar o objeto investigativo em questão. Nunca foi tão visível o que parecia até então ser a mais óbvia de todas as convicções humanas: a sua finitude e o seu inacabamento.

Foi possível, a partir desta pesquisa, a ampliação da compreensão a respeito de um fenômeno que talvez não volte a se repetir com a mesma intensidade: as vivências literárias entre pais e filhos que permaneciam em suas casas, com suas rotinas, na maioria das vezes, completamente alteradas e sem nenhuma certeza do que viria pela frente. Acreditamos que essa

pesquisa possa contribuir para a formação de educadores – sejam eles pais ou professores – e para a compreensão da importância da literatura enquanto ato constitutivo do ser e do processo de atribuição de sentido da educação de crianças.

A partir deste estudo, acreditamos que podemos colaborar com algumas reflexões, especialmente no que se refere à interface entre logoterapia, educação infantil e literatura, visando propostas transformadoras tanto no que diz respeito a novas pesquisas, como a práticas educativas – empreendidas pelos pais ou professores, em casa ou nas escolas – dotadas de sentido.

Afirmamos aqui a educação enquanto possibilidade transcendente da existência humana, e a importância da figura do mestre diante da criança. O que irá de fato educar a criança, portanto, assim como inferiu Frankl (2010b), será a personalidade madura do educador. A proposição de uma educação que considere a tridimensionalidade humana, lançando fora os reducionismos próprios também de nossa época, uma pedagogia das alturas que ofereça terreno fértil em que o (logo)educador consiga auxiliar o (logo)educando em seu processo de escalada, sem contudo retirar os pés do chão e visitar suas raízes mais profundas e ocultas e sem desviar o olhar do topo mais alto onde brilham os valores existenciais, tudo isso se oferece enquanto possibilidade de prática e reflexão que se alimentam mutuamente.

Ter os filhos pequenos em casa, ter que educá-los, instruí-los, estar atentos a eles mais do que nunca, permitiu aos pais ampliar suas consciências no que diz respeito ao ato educativo e à própria educação que receberam. Os pais foram forçados a darem sempre um passo a mais, a se anteciparem, a se colocarem em prontidão para melhor educarem seus filhos em um momento histórico desfavorável e complexo. E essa antecipação só se fez possível a partir da vivência, da construção de vínculos, do exercício de paciência consigo mesmos e com os filhos, do compartilhamento de seus valores mais profundos e verdadeiros. Portanto, essa pesquisa lançou o olhar justamente às vivências dentro dos lares, no que emanava entre eu (pais) e o tu (filhos).

Durante esse percurso investigativo, afirmamos a literatura não apenas enquanto ferramenta pedagógica como se quer colocar, mas principalmente enquanto nutrição, necessidade, condição

para a própria estruturação do homem enquanto ser espiritual, noético. A substância humana é narrativa. A educação se trata de aprender a narrar a própria existência em primeira pessoa, tornando-se cada vez mais livre e responsável, conforme pontua Frankl (2010b). Toda narrativa reclama sentido. O sentido parece ser justamente o elemento de coesão a fim de evitar que a existência do homem se torne apenas uma simples e desconcertante lista preenchida de acontecimentos desconexos e confusos que acabam por despersonalizá-lo. Nesse sentido, a literatura é, de fato, estruturante, e desconhecê-la e apartar-se dela é, em certa medida, desconhecer a apartar-se de si mesmo e da realidade concreta do mundo.

Foi possível, por meio da investigação, encontrar as seguintes categorias expressas em quatro unidades de significado: 1) A elaboração da própria infância por meio da recordação e das vivências literárias com os filhos; 2) A percepção do papel da literatura; 3) A repetição de histórias; 4) A pandemia da COVID-19 e o protagonismo dos pais na educação dos filhos. Tais unidades de análise nos possibilitaram, através do rigor proposto pelo método fenomenológico adotado, alcançar nossos objetivos aqui propostos. Porém, precisamos reconhecer que a realidade é sempre superior, sempre maior à natureza do método científico que a investiga.

Em relação aos objetivos da pesquisa, ressaltamos que, em decorrência do advento da pandemia, tivemos que nos adaptar e reinventar essa pesquisa por diversas vezes. Entendemos que o ideal seria colher também as frases pronunciadas pela boca das crianças, e não apenas de seus pais, já que nos preocupamos com a questão das vivências relacionais que se davam no seio familiar. Porém, com os atravessamentos trazidos pela COVID-19, não foi possível entrevistar as crianças, já que elas permaneciam em casa e àquela altura estavam ainda no início do processo das aulas online, que também não foram vistas com bons olhos por todos os pais. A exposição das crianças às telas não é um tema livre de polêmicas e contravenções. Alguns pais apoiavam, outros não. Ademais, os aspectos éticos que envolvem a pesquisa com crianças – o uso de imagem e áudio - devem ser ainda mais rigorosos a fim de preservá-las de quaisquer possíveis danos. Além disso, dispúnhamos de pouco tempo para a condução da pesquisa, já que as tarefas



se acumularam para todos que precisávamos alinhar os trabalhos domésticos, a educação das crianças, as relações familiares, o trabalho dos pais, tudo isso em uma atmosfera de medo, preocupação e isolamento.

Ressaltamos assim que esse trabalho não buscou obter as narrativas vocalizadas diretamente pelas crianças em sua concretude. Foram obtidas as narrativas dos pais, que se colocaram na condição de infância compreendida enquanto abertura à novidade radical propiciada pelo exercício literário. Portanto, foi justamente nessa “condição infante” que os pais participaram desse estudo, percebendo como a literatura foi capaz de muitas vezes auxiliá-los diante da impossibilidade do dizer. A ausência das crianças, porém, não deixou de ser profundamente sentida por mim enquanto pesquisadora e tal impossibilidade trouxe grande incômodo por diversas vezes. Me peguei pensando em como poderia ter sido ampliado o sentido a partir da visão trazida também pelos filhos em relação a seus pais. Salientamos, portanto, que se abre diante dessa realidade uma ótima oportunidade para futuras e frutuosas pesquisas na área que serão, sem dúvida alguma, enriquecidas pela presença dos pequenos.

A personalidade e as relações humanas são um mistério por haver nelas elementos inabarcáveis para qualquer tipo de inteligência criada. O homem é um mistério, um microcosmos. O trabalho do educador será sempre o de se antecipar na retirada de obstáculos para enfim favorecer que o educando se torne quem de fato pode ser. Sendo assim, o que fazemos em um processo de pesquisa é, de certa forma, reduzir a realidade ao que pode ser medido por um método. Tomamos, por necessidade, apenas uma face da realidade, e não sua totalidade. O método é, portanto, apenas um servo da realidade e não um criador do real. Afirmar, assim, que esta pesquisa – ou que qualquer outra – deu conta de investigar o fenômeno em toda sua totalidade e complexidade, seria assumir a continuação do sussurro ouvido no Éden: “*sereis como deuses*”.

O que intentamos aqui, portanto, foi o de oferecer um caminho possível, diante do que dispomos durante a realização da pesquisa, de compreensão do fenômeno que nos propusemos a investigar. Tivemos que fazer escolhas teórico-metodológicas que tornassem possível responder à nossa problemática de pesquisa e que nos permitissem avançar diante da realidade vivenciada pela pesquisadora, pelos pais participantes e pelas crianças em meio a uma pandemia. Encontramos desafios e atravessamentos de várias ordens, mas, enfim, chegamos não ao fim, mas ao princípio de um norte a ser desbravado e ampliado.

Todos os participantes da pesquisa foram bastante colaborativos e demonstraram estar conscientes da importância de seus papéis enquanto primeiros educadores de seus filhos, e da potência da literatura no favorecimento de vários aspectos do desenvolvimento de si mesmos e de seus filhos. O reconhecimento e a necessidade de revisitar suas próprias infâncias e relações com suas famílias de origem, a reflexão sobre o papel da literatura não apenas enquanto ferramenta pedagógica, mas como força estruturante do ser, a compreensão ou o incômodo diante da necessidade de repetição das crianças e o deleite dos pequenos ao ouvir as mesmas histórias, as vivências literárias com seus filhos em casa durante a pandemia, as alterações da rotina familiar e a percepção de seus papéis enquanto educadores de seus filhos, tudo isso emergiu durante nosso processo de pesquisa, possibilitando a descoberta de amplos e profundos sentidos.

A presente pesquisa não tem a pretensão de esgotar os conhecimentos sobre a questão que se colocou para estudo, mas sim, possibilitar o desenvolvimento de novas pesquisas e conhecimentos a respeito dessa temática. Buscamos, assim, com a escrita dessa tese, colaborar com relações acolhedoras, afetivas e formativas entre pais e filhos.

“Basta esperar, Maria, até a lua nasça, e então veremos as miagalhas de pão que espalhei ao longo do caminho; vão-nos mostrar o caminho de volta para casa.” (Lang, 2016, p.313)<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Do conto: João e Maria.

Nosso trabalho buscou ser como as migalhas de pão jogadas na estrada por João a fim de tornar o caminho mais familiar e mais distante do bosque sombrio. Pode ser que as migalhas sirvam como bússolas do sentido, pode ser que sejam comidas por pássaros de forma a afugentar seus rastros. Ou talvez a presente pesquisa seja como o passarinho branco que, cantando ao meio-dia, tão docemente, tornaram imóveis João e Maria. E, ao fim da melodia, bateu asas e voou na frente das crianças que o seguiram e encontraram uma casa (casa essa que assumiu diante deles possibilidade de encontros e desencontros, mas que, em certo sentido, permitiu que retornassem ao lar).

Foi interessante notar como a compreensão de Viktor Frankl a respeito do homem e da educação recebeu influência da literatura. Afinal, como transmitir uma teoria sobre a própria existência? O autor ensinava se utilizando de metáforas buscando transpor conceitos filosóficos densos para uma linguagem acessível ao homem comum. Frankl apresenta elementos teóricos extraídos da literatura, a partir do contato com grandes autores e com grandes obras da humanidade. Ele escreveu também uma peça de teatro e publicou em uma revista de literatura alemã com um pseudônimo, mostrando que também havia talento para as artes literárias. O autor percebeu que as teorias psicológicas de sua época não davam conta da compreensão do homem, então recorreu com frequência à literatura.

Ao colocar como o primeiro pilar da Logoterapia a liberdade da vontade, Frankl afirma que sem a liberdade da vontade não pode existir a vontade de sentido. O homem só tem a vontade de sentido pelo fato de ser livre. Aí vemos a presença de um indicativo também pedagógico. Para o autor, o educador deveria primeiramente levar em consideração a liberdade de seu educando que não é livre de, mas livre para. O educador não pode, portanto, adotar essa visão determinista do seu educando, mas sim vê-lo como um ser responsável. Também na vontade de sentido, Frankl diz que o homem precisa de uma tensão saudável, que se contrapõe à noção de homeostase. Assim, o educador não pode ter uma visão a partir da homeostase para

com seu educando, mas deve compreender que o educando está em tensão existencial entre o que ele é e o que deve-ser. E o sentido da vida se contrapõe ao niilismo, ao “nada mais que”. Por fim, em Frankl fica claro que a educação também não deve reforçar a visão niilista do mundo. Compreendemos, assim, que para reumanizar a educação de nossos tempos, antes se faz necessário reumanizar o próprio homem.

O conto da árvore generosa que foi trabalhado com os pais participantes da pesquisa, a árvore e o menino parecem representar, juntos, a integralidade humana. A árvore contém em si os valores, os elementos transcendentais e imateriais, e o menino se preocupa inicialmente apenas com os aspectos materiais: “quero comprar coisas e divertir-me”. A árvore é a representação da verticalidade, e o menino representa a horizontalidade do homem. Buscamos resistir ao processo de desumanização da psicologia (ou das psicologias em suas várias vertentes teóricas) que desconsideram seu próprio objeto de estudo ao amputar a compreensão de homem considerando-o apenas em sua bidimensionalidade, achatando-lhe na horizontalidade da vida, sem sequer vislumbrar sua verticalidade.

A pessoa humana não é só um corpo, não é apenas um psiquismo em ação. É muito mais que isso. O homem é um ser noético, espiritual. O corpo se tornará inevitavelmente uma carne dada dos vermes, o psiquismo pode adoecer e se afogar em desvairadas confusões, porém o espírito do homem é eterno. Todas as dimensões são fundamentais e devem ser consideradas para que o homem seja educado integralmente e possa desenvolver bem suas potências. A Logoterapia, portanto, eleva, em meio à psicologia, à educação e ao ambiente acadêmico, essa planta baixa que é o homem em um edifício reconhecível no qual se possa habitar. E essa é sua grande contribuição.

Sánchez Martínez (2014, p.24, tradução nossa) pontua algo fundamental sobre a importância de facilitar a autoconsciência bio-psico-espiritual das crianças. Para ela: “na dimensão bio, o que foi transmitido a partir da herança; ao psíquico (temperamento e caráter)

que é trabalhado pela educação; e o espiritual, que não é transmitido e que não se pode educar, mas apenas existir “o espiritual deve realizar-se; o espiritual “existe” somente em autorrealização, na realização da existência.”

Buscamos, portanto, por meio dessa pesquisa de doutorado, contribuir com a possibilidade de reflexão a respeito da realização existencial e da formação da autoconsciência de pais e filhos em seus processos educativos, relacionais e profundamente humanos. Seguimos, assim, na convicção de um esforço comprometido com uma educação mais plena de sentido e que se configure em lugar de experiência e de infância.

## Referências

- Abbagnano, N. (1998). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Aguiar, O. (2001). Pensamento e narração em Hannah Arendt. Em: E. Jardim & N. Bignotto, (Orgs.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Ales Bello, A. (1998). *Culturas e Religiões: uma leitura fenomenológica*. Em: A. Angonese (Trad.). Bauru: Edusc.
- Ales Bello, A. (2004). *Fenomenologia e Ciências Humanas: psicologia, história e religião*. Em: M. Mahfoud & M. Massimi (Trad.). Bauru: Edusc.
- Ales Bello, A. (2017). *Introdução à fenomenologia*. Belo Horizonte: Spes Editora.
- Almeida, V.S. (2011). *Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez.
- Andrade, A. N. (1998). A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (1), 161-174.
- Andrade, C.D. (2006). *Boitempo: Menino Antigo*. Rio de Janeiro: Record.
- Arendt, H. (2000). *A vida do Espírito: vol.1. – Pensar*. Em: J.C.S. Duarte (Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Arendt, H. (2008a). *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária e EDUSP.
- Arendt, H. (2008b). *Homens em tempos sombrios*. Em: D. Bottmann (Trad.). São Paulo: Cia. Das Letras.
- Arendt, H. (2011). *Entre o passado e o futuro*. Em: M.W. Barbosa (Trad.). (7ªed.). São Paulo: Perspectiva.
- Ariès, P. (1981). *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Original publicado em 1960.
- Aquino, T.A.A.; Damásio, B.F. & Silva, J. P. (2010). *Logoterapia e Educação: fundamentos e prática*. São Paulo: Paulus.
- Aquino, T. A. A. (2011). *Logoterapia e análise existencial: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB.
- Aquino, T.A.A. (2012). Educação para o sentido da vida. *Logos & Existência*, 1 (2), 160-172. Recuperado de: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/15198/9039>
- Aquino, T.A.A. (2013). *Logoterapia e Análise Existencial: Uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl*. São Paulo: Paulus.

- Aquino, T.A.A. (2014). *A presença não ignorada de Deus na obra de Viktor Frankl: articulações entre logoterapia e religião*. São Paulo: Paulus.
- Aquino, T.A.A. (2015). *Sentido da vida e valores no contexto da educação: uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl*. São Paulo: Paulinas.
- Aquino, T.A.A. (2018). Prefácio à segunda edição. Em: M.L.S.F. *Pedagogia do Sentido: contribuições de Viktor Frankl para a Educação*. (2ª ed.). Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl, IECVF.
- Barros, M. (1998). *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record.
- Barros, M. (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- Barthes, R. (2003). *O neutro*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Brito, M.X. (2016). Prefácio à Edição Brasileira. Era uma vez um conto de fadas: origens e características das histórias mais antigas do mundo. Em: A. Lang. *O fabuloso livro azul*. Porto Alegre: Concreta.
- Brito e Cruz (2017). Prefácio à edição brasileira. Em: A. Lang: *O fabuloso livro vermelho*. Porto Alegre: Concreta.
- Bruzzone, D. (2008). *Pedagogía de las alturas: Logoterapia e educación*. México: LAG.
- Bruzzone, D. (2011). *Afinar la conciencia: educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor Frankl*. Buenos Aires: San Pablo.
- Cândido, A. (2011). *O direito à literatura*. (5ª ed.). Em: A. Cândido. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.
- Caponnetto, M. (1987). *La voluntad de sentido en la logoterapia de Viktor Frankl*. Buenos Aires: Ediciones Gladius.
- Caponnetto, M. (1995). *Viktor Frankl, una antropología médica*. Buenos Aires: Instituto Bibliográfico Antonio Zinny.
- Carelli, R. (1992). Logoteoria: assunti clinici. Em: E., Fizzotti, *Chi ha un perché nella vita...? Teoria e pratica della logoterapia* (pp. 49-77). Roma: LAS.
- César, M.R.;& Duarte, A. (2010). Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, 36 (3), 823-837, set./dez. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf>.
- Chesterton, G.K. (2001). *Ortodoxia*. São Paulo: LTR.

- Cruz, S.H.V. (2010). Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. Em M.P.R. Souza (Org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia* (pp.11-19). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Derisi, O.N. (1979). *Max Scheler: ética material de los valores*. Madri: Crítica Filosófica, EMESA.
- Dilthey, W. (1883). *Introduction to the Human Sciences*. Edited by Rudolf A. Makkreel & Frithjof Rodi.
- Dinucci, A.L. (2008). Kairós, retórica e ética em Górgias de Leontinos. *Controvérsia*, 4, 18-25.
- Dittirch, L.F. & Oliveira, M.F.L. (2019). Dimensão noética: contribuições da logoterapia para a compreensão do ser humano. *Revista Brasileira de Tecnologias Sociais*, 6 (2), 143-160. Recuperado de: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rbts/article/view/15266/pdf>.
- Dourado, E.T.S.; Figueiredo, A.T.B.; Farias, E.C.S.; Cavalcante, T.G.; Aquino, T.A.A.; & Silva, J. P. (2010). Fundamentos antropológicos da Logoterapia e Análise Existencial. Em: T.A.A. Aquino; B.F. Damásio & J.P. Silva (Orgs.). *Logoterapia e Educação: fundamentos e prática*. São Paulo: Paulus, p.13-50.
- Dourado, E.T.S.; Figueiredo, A.T.B.; Farias, E.C.S.; Damásio, B.F.; Aquino, T.A.A.; & Silva, J.P. (2010). Educar para o sentido: uma intervenção prática. Em: T.A.A. Aquino; B.F. Damásio & J.P. Silva (Orgs.). *Logoterapia e Educação: fundamentos e prática*. São Paulo: Paulus, p.79-138.
- Esclarín, A.P. (2006). *Educar para humanizar*. São Paulo: Paulinas.
- Fabry, J.A. (1984). *Busca do Significado: logoterapia e vida*. São Paulo: Editora ECE.
- Feitosa, I.H. & Gaudêncio, E.O. (2014). O reino dos contos de fadas e o reino dos valores: uma visão logoterápica. *Logos & Existência*, 3 (2), 154-169. Recuperado de: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/15674/12145>.
- Ferrazza, D.A.; & Rocha, L.C. (2011). A psicopatologização da infância no contemporâneo: um estudo sobre a expressão do diagnóstico de “transtorno de déficit de atenção e hiperatividade”. *Interthesis*, 8 (2), 237-251. Recuperado de doi:10.5007/1807-1384.
- Figueiredo, L.C.M. (2008). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes.
- Fizzotti, E. (1998). Abraham Maslow e Viktor Frankl. Os ritos de cura como autorrealização e como busca de sentido. Em: Terrin, A.N. (Org.). *Liturgia e terapia: Sacramentalidade a serviço do homem na sua totalidade*. São Paulo: Paulinas, p.235-275.
- Fizzotti, E. (2000). Invitación a la lectura de los escritos del joven Frankl. Em: V.E. Frankl. *Las raíces de la Logoterapia: escritos juveniles 1923-1942*. Buenos Aires: San Pablo.



- Fonseca, A.H. L. (s.d.). *Interpretação Fenomenológico-Existencial: sobre o sentido do interpretativo na concepção e método da psicologia e psicoterapia fenomenológico-existencial*. Laboratório Experimental de psicologia e psicoterapia fenomenológico-existencial. Retirado de: <https://sites.google.com/site/eksistenciaeescola/eksistencia>.
- Frankl V.E. (1965). *La idea psicológica del hombre*. Madrid: Rialp.
- Frankl, V.E. (1967). *Psychotherapy and Existencialism*. Nova Iorque: Washington Square Press.
- Frankl, V. E. (1978). *Fundamentos antropológicos da psicoterapia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Frankl, V.E. (1981). *A questão do sentido em psicoterapia*. Em: J. Mitre (Trad.). Campinas: Papirus Editora.
- Frankl, V.E. (1983). *Psicoanálisis y existencialismo: de la psicoterapia a la logoterapia de Viktor E. Frankl*. Em: C. Silva & J. Mendonza (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V.E. (1984). *Psicoterapia y humanismo: tiene un sentido la vida?* Em: A.G. Miralles (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V.E. (1985). *Em busca de sentido*. Em: W. Schlupp & C. Aveline (Trad.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Frankl, V. E. (1988). *The Will to Meaning*. Nova Iorque: Meridian Books.
- Frankl, V.E. (1991a). *Psicoterapia para todos*. Petrópolis: Vozes.
- Frankl, V.E. (1991b). *Psicoterapia na prática*. Campinas: Papirus.
- Frankl, V.E. (1992). *Teoría y terapia de las neurosis*. Iniciación a la logoterapia y al análisis existencial. (C. Ruiz-Garrido, Trad.). Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (1994a). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Em: Diorki (Trad.). Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (1994b). *Logoterapia y análisis existencial*. Em: J.A.P. Diez (Trad.). Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (1995). *Logoterapia e Análise Existencial: texto de cinco décadas*. Em: J. P. Santos (Trad.). Campinas: Editorial Psy II.
- Frankl, V.E. (1997). *A presença ignorada de Deus*. Petrópolis: Vozes.
- Frankl, V.E. (2000). *Recollections: an autobiography*. In: J. Fabry (Trad.). Cambridge: Basic Books.
- Frankl, V.E. (2001). *Teoria e terapia delle nevrosi*. Brescia: Morcelliana.

- Frankl, V.E. (2002). *La presencia ignorada de Dios: Psicoterapia y religión*. Barcelona: Editorial Herder. (Trabalho original publicado em 1974).
- Frankl, V.E. (2003a). *Psicoterapia e sentido da vida*. Em: A. M. Castro (Trad.). São Paulo: Quadrante.
- Frankl, V.E. (2003b). *Sede de sentido*. Em: H. Elfes (Trad.). São Paulo: Quadrante.
- Frankl, V.E. (2004). *Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração*. (19ªed.). Petrópolis: Vozes.
- Frankl, V.E. (2005a). *Um sentido para a vida: Psicoterapia e Humanismo*. (11ªed.). Aparecida: Ideias e Letras.
- Frankl, V.E. (2005b). *Fundamentos y aplicaciones de la Logoterapia*. Em: C.C.García Pintos (Trad.). Buenos Aires: San Pablo.
- Frankl, V.E. (2007). *Homo Patiens. Sofrire con dignità*. Em: E. Fizzotti (Trad.). Brescia: Editrice Queriniana.
- Frankl, V.E. (2008). *La voluntad de sentido. Conferencias escogidas sobre logoterapia*. Fundación Arché (Trad.). Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (2010a). *O que não está escrito em meus livros: Memórias*. São Paulo: É Realizações.
- Frankl, V.E. (2010b). *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Em: M. Villanueva (Trad.). Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (2011a). *A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia*. São Paulo: Paulus.
- Frankl, V.E. (2011b). *Psicoterapia y existencialismo. Escritos selectos sobre Logoterapia*. Em: A.M. Riu (Trad.). Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (2014). *Logoterapia e Análise Existencial: Textos de Seis Décadas*. Em: M.A. Casanova (Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Frankl, V.E. (2016a). *Psicoterapia e Sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial*. Em: A. M. Castro (Trad.). (6ª ed.). São Paulo: Quadrante.
- Frankl, V.E. (2016b). *Teoria e Terapia das Neuroses: introdução à logoterapia e Análise Existencial*. Em: C. Abeling (Trad.). São Paulo: É Realizações Editora.
- Frankl, V.E. (2019). *Psicoterapia para todos: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva*. Em: A.E. Allgayer (Trad.). Revisão técnica de Helga Hinkenickel Reinhold. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freitas, M.L.S. (2016). *Afrontamento e superação de crises*. Ribeirão Preto: IECVF.

- Freitas, M.L.S. (2018). *Pedagogia do sentido: contribuições de Viktor Frankl para a educação*. (2ªed.) Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl.
- García, A.L. (2009). *La Logoterapia, más que uan terapia: hacia una propuesta educativa*. Em: LogoForo. Recuperado de: <https://logoforo.com/la-logoterapia-mas-que-una-terapia-hacia-una-propuesta-educativa/>
- García Hoz, V. (1960). *Princípios da Pedagogía Sistemática*. (11ª. ed.). Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1993). *Tratado de Educação Personalizada: formação de professores para a educação personalizada*. Madri: RIALP.
- García Pintos, C. (1999). *A logoterapia em contos: o livro como recurso terapêutico*. Em: T.C.F. Stummer (Trad.). São Paulo: Paulus.
- García Pintos, C. (2007). *Un hombre llamado Viktor*. Buenos Aires: San Pablo Editora.
- García Pintos, C. (2014). Apresentação. Em: E.M. Miguez. *Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl*. São Paulo: Paulus.
- Gaspar, Y. E., & Mahfoud, M. (2010). Contribuições da fenomenologia para apreensão da articulação entre subjetividade e cultura: desafios e possibilidades. In Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Rio Claro, SP [Versão eletrônica]. Recuperado de <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/4.pdf>
- Giorgi, A.; Sousa, D. (2010). *Método Fenomenológico de investigação em Psicologia*. Lisboa, Portugal: Fim de Século.
- Gomes, E.S.; Carneiro, P.H. (2013). A logoterapia de Viktor Frankl: de Kronos a Kairós. *Logos & Existência*, 2 (2), 84-95. Recuperado de: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/le/article/view/16750/10084>.
- Habermas, J. (2007). *Entre naturalismo e religião. Estudos filosóficos*. Em: F.B. Siebeneichler (Trad.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hernández Silveira, D.I. (2011). *El común denominador. Estrategias de abordaje cognitive en adultos con deterioro*. (1ªed.). Buenos Aires: San Pablo.
- Herrera, L.G.P. (2007). *Viktor Frankl: comunicación y resistencia*. Buenos Aires: San Pablo.
- Hirsch, B.Z. (2009). Logotherapy: The theory, the logoterapista, the cliente. In: A. Batthyany & J. Levinson (Eds.). *Existential psychotherapy of meaning: A handbook of logotherapy and existential analysis* (pp. 39-52). Phoenix, AZ: Seig, Tucker & Theisen, INC.
- Kennedy, D. (1999). As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. Em: W.O. Kohan & D. Kennedy (Orgs.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro* (pp.129-159). Petrópolis: Vozes.

- Kierkegaard, S. (2007). *O conceito de angústia*. São Paulo: Hemus.
- Kohan, W. O. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. Em: W.O. Kohan (Org.). *Lugares da infância: filosofia* (pp.51-68). Rio de Janeiro: Dp&A.
- Kohan, W.O. (2010). Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia da educação.” Em W.O. Kohan (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. (pp. 7-13). Belo Horizonte: Vozes.
- Kretschmer, W.; Bockmann, W.; & Funke, G. (1990). *Dar sentido à vida: a logoterapia de Viktor Frankl*. Petrópolis: Vozes.
- Labaké, J.C. (1986). *El problema actual de la educacion. Hacia una “pedagogia del encuentro”*. (3ªed.). Buenos Aires: Bonum.
- Lang, A. (1892). Prefácio à edição original. Em: M. S. Martin; R.M. Lima & V. Anagnostopoulos (Trads.). *O fabuloso livro verde*. Porto Alegre: Concreta.
- Lang, A (2016). *O fabuloso livro azul*. Em: M.X. Brito; B. Caldas; H. Langone & W.C.Cruz, (Trads.).Porto Alegre: Concreta.
- Larrosa, J. (1999). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Em: A. Veiga-Neto, (Trad.). (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2001). Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: Jorge Larrosa & C.Skliar. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. (pp.281-295). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lavelle, L. (2012). *Ciência estética metafísica: crônicas filosóficas*. Em: P. Neves (Trad.). São Paulo: É Realizações.
- Leal, B.M.S. (2008). Uma aprendizagem da infância: primeiras instâncias. *Childhood & Philosophy*, 4 (7), 41-71, janeiro/junho. Recuperado de: <file:///C:/Users/glend/Downloads/20537-66789-1-PB.pdf>.
- Leal, B.M.S. (2011). *Chegar à infância*. Niterói: EdUFF.
- Leal, B.M.S. (2014). Sileo. Em: E. Hazin; F. Barreto & M. A. Bonfim (Orgs.). *Palindromia*. Brasília: Siglaviva.
- L’Ecuyer, C. (2015). *Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Em: A.C.C. Neves (Trad.). São Paulo: Edições Fons Sapientiae.
- Lopes, J.J.M. (2008). Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Contexto & Educação*, 23(79), 65-82, janeiro/junho. Recuperado de: <file:///C:/Users/glend/Downloads/1052-Texto%20do%20artigo-4334-1-10-20130516.pdf>.

- Lukas, E. (1989a). *Logoterapia: A força desafiadora do espírito*. Em: J. S. Porto (Trad.). São Paulo: Edições Loyola; Santos: Leopoldianum Editora. (Trabalho original publicado em 1987).
- Lukas, E. (1989b). *Prevenção Psicológica: a prevenção de crises e a proteção do mundo interior do ponto de vista da logoterapia*. Em: H.H.Reinhold (Trad.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lukas, E. (1992a). *Assistência Logoterapêutica: Transição para uma psicologia humanizada*. Petrópolis: Vozes, São Leopoldo: Sinodal.
- Lukas, E. (1992b). *Prevenção Psicológica: A prevenção de crises e a proposta do mundo interior do ponto de vista da logoterapia*. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Lukas, E. (2005). *Liberdad e identidad: Logoterapia y problemas de adcción*. Barcelona: Paidós.
- Lukas, E.; & Fabry, J. (2006). *Tras las huellas del logos: correspondencia con Viktor E. Frankl*. San Pablo.
- Lukas, E. (2012). *Psicoterapia em dignidade: orientação de vida baseada na busca de sentido de acordo com Viktor Frankl*. Ribeirão Preto, SP: IECVF.
- Marías, J. (2004). *História da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Meireles, C. (2016). *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Global.
- Miguez, E.M. (1998). A imprescindível tarefa da educação. *Revista Brasileira de Logoterapia*, 2, 15-20.
- Miguez, E.M. (2011). Sexualidade: fundamentos antropológicos e o papel da educação. In: Cerqueira (Org.), E.K. *Sexualidade, gênero e desafios bioéticos*. São Caetano, SP: Difusão Editora.
- Miguez, E. M. (2014). *Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl*. São Paulo: Paulus.
- Miguez, E.M. (2015). *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida*. (Tese de doutorado). São Paulo: Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-164230/publico/TESE.pdf>.
- Miguez, E.M. (2019). *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida*. Curitiba: Brazil Publishing.
- Monteiro, P.P. (2005). Somos velhos porque o tempo não para. Em: Côrte, B. et.al. (Orgs.). *Velhice, Envelhecimento, Complex (Idade)*. São Paulo: Vetor, pp.57-83.

- Mortari, L. (2002). *Tras las huellas de unsaber*. Em: *Diotimia, el perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona, Icaria.
- Nascimento, C.E.G. (2019). Educação e reconciliação com o passado: reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt. *Contra corrente*, 13, 33- 52. Recuperado de :<<http://file:///C:/Users/glend/Downloads/1407-25-2615-2-10-20190614.pdf>>.
- Neto, V.B.L. (2013). A espiritualidade em logoterapia e análise existencial: o espírito em uma perspectiva fenomenológica e existencial. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 19 (2), 220-229. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672013000200010&Ing=pt&ting=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000200010&Ing=pt&ting=pt).
- Oliveira, G.M. (2015). *No descomeço era o Verbo: Um convite a Manoel de Barros para a Roda de Conversa da Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado. Brasília: Programa de Pós Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, Brasília). Recuperado de: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18457/1/2015\\_GlendaMatiasdeOliveira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18457/1/2015_GlendaMatiasdeOliveira.pdf).
- Oliveira, A.C. (2018). Prefácio. Em: V.García Hoz. *Educação Personalizada*. Em: F. Denardi, (Trad.). Campinas, SP: CEDET, p.7-8.
- Ortega y Gasset, J. (1966). *Meditaciones del Quijote*. In *Obras completas de José Ortega y Gasset*. (7ª ed., pp. 310-400). Madrid: Revista de Occidente. Original publicado em 1914.
- Ortiz, E.M. (2012). *El diálogo socrático en la psicoterapia*. (2ªed.). Bogotá: SAPS.
- Pacciolla, A. (2007). Diagnosi e disagio noogenico. Em: E. Fizzotti (Ed.). *II senso come terapia: Fondamenti teórico-clinici dela logoterapia di Victor E. Frankl*, (pp.166-187). Milano: Franco Angeli.
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à psicologia escolar* (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Perdigão, A.C. (2001). A filosofia existencial de Karl Jaspers. *Análise Psicológica*. 19 (4), 542-552.
- Pereira, I.S. (2013). *A ética do sentido da vida: fundamentos filosóficos da logoterapia*. Aparecida, SP: Idéias e Letras.
- Pereira, I.S. (2015). A ontologia dimensional de Viktor Frankl: o humano entre corpo, psiquismo e espírito. *Logos e Educação*, 4 (1), 2-13. Recuperado de: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/21725>.
- Peseschkian, N. (2011). *O mercador e o papagaio: Histórias orientais como ferramentas em psicoterapia*. Em: L.H. Beust & R. Waker (Trad.). Campinas, SP: Bahá'í do Brasil.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. (4ªed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Pintos, C.G. (1999). *A logoterapia em contos: o livro como recurso terapêutico*. Em: T.C.F. Stummer (Trad.). São Paulo: Paulus.

- Pulino, L. H. C. Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em aberto*, 18 (73), 29-40. Recuperado de: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2134/2103>.
- Pulino, L. H. C. Z. (2012). L'enfance, le temps et la philosophie: quelques réflexions. Em A. Kerlain & L. Loeffel (Orgs.). *Répenser L'Enfance?* (pp.85-90). Paris: Editora Hermann.
- Pulino, L.H.C.Z. (2015). *Tornar-se Humano e os Direitos Humanos*. In: Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural. (Módulo 4). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2015. Recuperado de: <http://aprender.ead.unb.br/course/view.php?id=1149>.
- Rodrigues, R. (1991). *Fundamentos da logoterapia na clínica psiquiátrica e psicoterápica*. Petrópolis: Vozes.
- Rosa, G.M.O. (2018). *No descomeço era o verbo: Manoel de Barros e a roda de conversa na educação infantil*. Curitiba: Appris.
- Rosa, J.G. (2001). *Grande sertão: veredas*. (19ª ed.): Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rus, Éric de. (2015). *A visão educativa de Edith Stein: aproximação a um gesto antropológico integral*. Em: I. Sanchis (Trad.). Belo Horizonte: Artesã.
- Sánchez Martínez, C. (2009). Aporte a la psicoterapia com niños: orientando hacia el sentido de la vida. Em: S. Valiente (Org.). *Logoterapia en accion: aplicaciones prácticas*. Buenos Aires: San Pablo.
- Sánchez Martínez, C. (2014). *Orientando a la infância hacia el sentido: una mirada desde la logoterapia de Viktor Frankl*. Bogotá: Editorial Faros de Sentido.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. Em M.J. Sarmiento & M.C.S.de Gouveia (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Scheler, M. (2003). *A posição do homem no cosmos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Silveira, D.R. Mahfoud, M. (2008). Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25 (4), 567-576. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000400011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000400011&script=sci_abstract&tlng=pt).
- Shel, Silverstein (2017). *A árvore generosa*. Em: F. Sabino (Trad.). São Paulo: Companhia das letrinhas. Original publicado em 1964.
- Souza, A. E.;&Gomes, S.E. (2013). Educação, um processo de humanização na visão frankliana. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 215-228. Recuperado de: <https://www.foroeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/286/227>.

- Stein, Edith (1972). *L'être fini et l'Être éternel. Essai d'une atteinte du sens de l'être*. Em: G. Casella & F. A. Viallet. Nauwelaerts (Trads.).
- Stein, Edith (2012). *De la personne humaine I: Cours d'anthropologie philosophique*. Paris: Ad Solem & Cerf & Carmel.
- Vaillant, G.E. (2010). *Fé: Evidências científicas*. Barueri (SP): Manole.
- Van der Leeuw, G.(1964). *Fenomenologia de la religion*. Em: E. Peña (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaz, H.C.L. (1991). *Antropologia filosófica I*. São Paulo: Edições Loyola.
- Volkmer, S. A. J. (2006) *O perceber do valor na ética de Max Scheler*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Departamento de Filosofia da PUC do Rio Grande do Sul.
- Xausa, I.A.M. (1988). *A psicologia do sentido da vida*. Petrópolis: Vozes.
- Wanderer, A. (2012). *Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da Psicologia*. (Dissertação de Mestrado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília). Recuperado de: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12363/1/2012\\_AlineWanderer.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12363/1/2012_AlineWanderer.pdf).
- Zilles, U. (1960). A fenomenologia husserliana como método radical. Em: E. Husserl. *A crise da humanidade européia e filosofia* (pp.11-55). Porto Alegre: Edipucrs.



**Anexos**

## Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) senhor (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A experiência literária vivenciada entre pais e filhos de 3 a 5 anos no contexto da pandemia da COVID-19: Um estudo sobre Logoterapia e Educação”, de responsabilidade de Glenda Matias de Oliveira Rosa, aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, do Instituto de Psicologia na Universidade de Brasília. A proposta da pesquisa é, a partir da escuta de cada casal participante - serão selecionados 4 casais -, compreendermos a respeito da experiência literária vivenciada com seus filhos na faixa etária correspondente entre 3 e 5 anos. Por meio dessas narrativas compartilhadas, a pesquisadora buscará investigar as contribuições da Logoterapia e Análise Existencial proposta pelo autor Viktor Frankl para a educação de crianças, além de analisar a importância das experiências literárias no contexto familiar, no que diz respeito ao desenvolvimento e à educação de crianças de 3 a 5 anos, e buscará possibilitar um espaço de diálogo existencial entre os pais participantes da pesquisa, por meio de uma roda de conversa virtual a respeito de suas experiências literárias com seus filhos. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. O (a) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e participação virtual em roda de conversa com grupo de pais (por meio de plataforma digital tal como *Zoom*, *Google Meet* ou *Microsoft Teams* a ser previamente escolhida pela pesquisadora e participantes), ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A construção dos momentos empíricos será realizada em plataforma digital por meio de uma entrevista semiestruturada com cada casal participante de maneira individual, com uma roda de conversa virtual em grupo, e com a produção de um produto original (que poderá ser uma carta, um desenho, um poema, uma música, ou seja, uma produção livre que se queria fazer) a respeito da temática trabalhada. Para a entrevista inicial, será gerado um link de reunião que

será compartilhado com antecedência pela pesquisadora via e-mail para cada participante. No dia e horário previamente acordado, você deverá entrar no seu e-mail e clicar no link disponibilizado. O mesmo acontecerá para a roda de conversa virtual com o grupo de pais. O produto final sugerido pela pesquisadora será enviado por e-mail mediante acordo prévio. O (a) senhor (a) está sendo convidado(a) a participar desse processo investigativo. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (a) senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Esclarecemos que, por se tratar de pesquisa realizada por meio de contato virtual, respaldamo-nos nas orientações presentes no Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Portanto, enfatizamos que qualquer conteúdo enviado por e-mail será feito de forma individual e terá apenas um remetente e um destinatário, ou será enviado por meio de lista oculta para maior preservação de dados e informações pessoais. Além disso, a plataforma virtual por meio da qual se dará a pesquisa, será escolhida em conjunto entre pesquisadora e participantes, tendo em vista a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, e será assegurado o máximo zelo para que todas as informações sejam resguardadas. O processo de pesquisa será, portanto, conduzido com absoluto respeito à dignidade humana e aos cuidados éticos fundamentais. Esclarecemos também que, por se tratar de pesquisa realizada virtualmente, é de suma importância que você guarde em seus arquivos pessoais uma cópia deste documento, e garantimos o envio da via assinada por mim pesquisadora para você participante. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar através do telefone (xx) xxxxx-xxxx ou pelo e-mail: glendapsico@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma reunião devolutiva com aqueles que desejarem participar, e por meio da publicação posterior do trabalho na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/CHS cep\_chs@unb.br e do contato (61) 3107-1592. Este documento foi elaborado em duas vidas, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor (a).

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **Anexo B – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa**

### **Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz Para Fins de Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “*A experiência literária vivenciada entre pais e filhos de 3 a 5 anos no contexto da pandemia da COVID-19: um estudo sobre Logoterapia e Educação*”, sob responsabilidade de *Glenda Matias de Oliveira Rosa* vinculada ao *Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília*.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da pesquisadora, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **Anexo C – Roteiro entrevista semiestruturada**



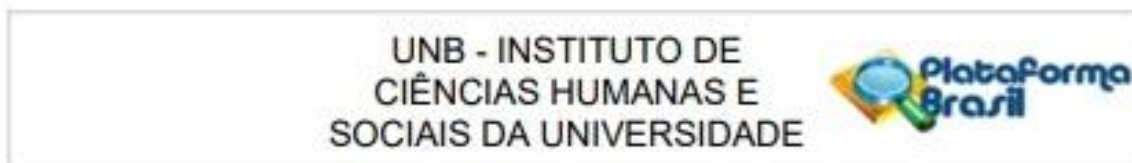
Universidade de Brasília

Entrevista semiestruturada para o projeto: “A experiência literária vivenciada entre pais e filhos de 3 a 5 anos no contexto da pandemia da COVID-19: Um estudo sobre Logoterapia e Educação.”

### **Roteiro de Entrevista**

1. Narre a respeito da sua trajetória pessoal em sua família de origem com a literatura.
2. Como é sua experiência em relação à literatura com seu filho?
3. Existe uma rotina de leitura/contação de histórias?
4. Quem lê mais com a criança no dia-a-dia?
5. De que tipo de livro seu filho gosta mais?
6. Qual a importância da literatura para a educação dos filhos?
7. Como tem sido e qual o maior desafio para vocês neste tempo de pandemia? A rotina familiar de vocês alterou muito?
8. Qual o papel dos pais na educação dos filhos?

## Anexo D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A experiência literária vivenciada entre pais e filhos de 3 a 5 anos: Um estudo sobre Logoterapia e Educação.

**Pesquisador:** Glenda Matias de Oliveira Rosa

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 42392420.0.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia -UNB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.626.850

#### **Apresentação do Projeto:**

Inalterado em relação ao parecer substanciado n. 4.581.779 emitido pelo CEP/CHS no dia 09 de março de 2021.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Inalterado em relação ao parecer substanciado n. 4.581.779 emitido pelo CEP/CHS no dia 09 de março de 2021.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia no dia 23 de novembro de 2020, houve esclarecimentos na Carta de Revisão Ética pontuando aspectos relacionados aos riscos e benefícios e os encaminhamentos que serão desenvolvidos.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora apresentou carta esclarecimentos das pendências em relação ao parecer substanciado n. 4.581.779 emitido pelo CEP/CHS no dia 09 de março de 2021, com acréscimos ao projeto no desenho de pesquisa e inclusão de novas versões dos documentos solicitado, como apreciado a seguir.

1. Incluir no desenho de pesquisa alguns esclarecimentos, como: como acontecerá a busca dos participantes no grupo de Facebook, como ocorrerão as etapas das entrevistas individual e de

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.626.850

grupo. Sugere-se ampliar canais/aplicativos na internet que possibilitem melhor acessar os voluntários;

A pesquisadora incluiu no item método do projeto esclarecimentos ao desenho de pesquisa na segunda parte, na qual o estudo acontecerá com casais de pais de crianças de 3 a 5 anos e como acontecerá a convocação no facebook e whatsapp. E continua que:

Deixaremos claro desde o início, ao fazermos o convite que será postado nesses grupos, com os objetivos expostos de forma clara e precisa, que será dada prioridade, como critério para seleção dos participantes, aos quatro primeiros casais que manifestarem seu interesse enviando notificação para o e-mail da pesquisadora que será previamente anunciado, levando em consideração o critério estabelecido da faixa etária dos filhos. Se mais do que 4 casais manifestarem interesse em participarem, a pesquisadora agradecerá e informará que as vagas já foram preenchidas.

Após seleção dos participantes combinará qual melhor plataforma para sua participação, listando Zoom, Google Meet ou Microsoft Teams para realização, na qual acontecerá tanto a entrevista como a roda de conversa.

Finalmente a pesquisadora esclarece que procederá orientações que motivará a cada casal participante (opcional) a fazer um produto final endereçada ao filho, que represente as questões que foram suscitadas durante a entrevista e a roda de conversa. Esse produto poderá ser uma carta, um desenho, uma pintura, um poema, uma canção, enfim, uma produção livre a ser decidida por cada um dos participantes. E que permanecerá apenas de acesso da pesquisadora.

2. Revisar o TCLE, com inclusão de conteúdo mais claro para os participantes sobre o objetivo da pesquisa e como se dará a participação e com adequação do formato para uso digital/virtual;

A pesquisadora incluiu no TCLE literalmente as informações sobre os conteúdos solicitados. Considero que apesar de constar todas as informações há necessidade de enxugar o conteúdo para que fique numa leitura mais didática, diminuindo o quantitativo de páginas, e possibilitando melhor condição dos colaboradores da pesquisa.

3. Incluir o instrumento de entrevista em grupo e os itens que serão solicitados na carta ou como

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.626.850

será solicitada aos participantes;

A pesquisadora apresentou as estratégias de cada etapa da pesquisa e informou o anexo A o roteiro de entrevista com os pais participantes, na qual destaca-se dados gerais e questões principais e norteadoras e anexo B com o roteiro para o grupo dos pais na qual informa aspectos éticos no momento e as etapas das atividades da entrevista grupal, que haverá a leitura de um livro de literatura infantil, não deixando claro, como uma entrevista quais serão as perguntas norteadoras.

Assim, ocorre a descrição das atividades, mas não fica claro se haverá questões que serão colocadas para o grupo. Dessa forma, este quesito do solicitado no parecer não foi contemplado. Sugiro identificar se haverá ou não questões e se sim quais serão, como apresentado no anexo 1

4. Revisar os aspectos éticos da pesquisa, principalmente no que se refere aos riscos da pesquisa e modos de mitigá-los.

A pesquisadora apresentou adequações nos aspectos éticos com inclusão na carta e projeto

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conforme as pendências levantadas a pesquisadora fez alterações em documentos e por este motivo anexou novos documentos com novas inclusões, como: cronograma, instrumento de coleta de dados, TCLE e Carta de resoluções de pendências.

**Recomendações:**

Após apresentação dos ajustes solicitados no parecer consubstanciado n. 4.581.779 emitido pelo CEP/CHS no dia 09 de março de 2021. o projeto de pesquisa encontra-se de acordo às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Entretanto, é importante observar duas questões para que a pesquisadora reflita sobre a pesquisa. A primeira trata-se em observar enxugar o conteúdo do TCLE que possibilite que as informações apresentadas esteja de forma objetiva e que os colaboradores se apropriem melhor do conteúdo; e segundo a atividade da segunda etapa não se considere como instrumento de entrevista em grupo focal, mas uma estratégia de pesquisa, visto que não haverá questões norteadoras e sim etapas de uma atividade.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br



**UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 4.626.850

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1598253.pdf	17/03/2021 19:21:19		Aceito
Outros	cartaderespostapendencias.doc	17/03/2021 19:18:51	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	17/03/2021 18:41:32	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
Outros	instrumentoscoletadadedados.doc	17/03/2021 18:24:26	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEREFEITO.pdf	17/03/2021 18:16:54	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	25/01/2021 11:10:21	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
Outros	CurriculodoSistemadeCurriculosLattesLucia.pdf	18/01/2021 12:25:16	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
Outros	CurriculodoSistemadeCurriculosLattesGlenda.pdf	18/01/2021 12:23:32	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
Outros	cartaderevisaoetica.pdf	21/07/2020 12:04:41	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
Outros	termoderesponsabilidadeecompromissodapesquisadora.pdf	21/07/2020 11:52:34	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
Outros	justificativaassinada.pdf	21/07/2020 11:46:26	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
Outros	Termodeautorizacaosomeimagem.doc	21/07/2020 09:13:27	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoglendacomitedeetica.pdf	21/07/2020 09:12:20	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoglenda.pdf	21/07/2020 09:11:00	Glenda Matias de Oliveira Rosa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Processo: 4.626.850

Não

BRASILIA, 03 de Abril de 2021

---

**Assinado por:**  
**ANDRE VON BORRIES LOPES**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br