

CONEXÕES INTERDISCIPLINARES



Dayse Marinho Martins
[Organização]

A R C O
EDITORES ● ● ●

CONEXÕES INTERDISCIPLINARES



Dayse Marinho Martins
[Organização]

ARCO
EDITORES ● ● ●

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Profa. Dra. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Profa. Dra. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Profa. Dra. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

CONEXÕES INTERDISCIPLINARES [livro eletrônico] /
organização Dayse Marinho Martins. -- 1. ed. --
Santa Maria, RS :Arco Editores, 2022.
PDF.

Vários autores.

ISBN 978 - 65 - 5417 - 045 - 1

1. Estudo e ensino
2. Educação I. Martins, Dayse Marinho.

22-128696

CDD-658.007

Índices para catálogo sistemático:

1. Estudo e ensino 658.007

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-045-1

Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: Designed by canva

Revisão: Organizadores e Autores(as)

ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Apresentação

Dayse Marinho Martins

Tratar de conhecimento nos remete, de modo quase imediato, à Filosofia. Não entrando nas discussões sobre a real origem do pensamento filosófico, se Grécia, Egito ou outra civilização, é fato que há milhares de anos, o conhecimento era produzido numa visão global, na busca da compreensão do cosmo. Por isso, se buscava compreender o mundo como um todo, nos seus mais variados aspectos. Com isso, percebemos a causa de tantos pensadores terem estudos em vários campos de conhecimento. O advento do Renascimento e a chegada da chamada Modernidade enfocam o conhecimento fragmentado em especialidades e o homem passa a se dedicar com mais empenho a entender as partes.

Porém, os atuais tempos nos lançam a necessidade de cada vez mais termos um conhecimento amplo do mundo, em qualquer que seja seu aspecto. O mundo moderno líquido, termo usado por Zigmunt Bauman, nos exige a habilidade de fluidez para transitar por ele. Sendo assim, vale a frase de Francis Bacon: “saber é poder”, ou seja, ter conhecimento em diversos campos para poder transitar nessa sociedade fluida.

Considerando esse panorama, a coletânea “Conexões interdisciplinares” apresenta artigos que tratam da importância do conhecimento interdisciplinar, abordando diversas épocas, diversos âmbitos e campos de estudos para que se tenha uma visão mais ampla do mundo, desenvolvendo uma abordagem mais completa sobre o todo. A obra evidencia, portanto, como é fundamental reunir

trabalhos numa perspectiva interdisciplinar suscitando o diálogo entre áreas na construção do conhecimento.

A coletânea contempla a interface da pesquisa interdisciplinar com variadas áreas do conhecimento tais como Ciências Exatas e Naturais, Direito, História, Sociologia, Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Geografia além de *Linguística*, *Letras* e Artes. Assim, contribui para a problematização e compreensão da contemporaneidade a partir de diversos olhares conectados.

Boa leitura a todos/as!

Sumário

CAPITULO 1

TRANSFORMAÇÕES URBANAS E AS MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS DE ESPAÇOS, LUGARES E SOCIABILIDADES.....	9
--	---

Zuleica Pretto

doi: 10.48209/978-65-5417-045-0

CAPITULO 2

MÚSICA DURANTE A GESTAÇÃO E O DESENVOLVI- MENTO COGNITIVO DOS BEBÊS: UMA BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	27
---	----

Josielly Ramos dos Santos Oliveira

Aline Ramos Soares Bezerra

doi: 10.48209/978-65-5417-045-2

CAPITULO 3

ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DE COVID-19: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS A PARTIR DE PLATAFORMAS DIGITAIS.....	38
--	----

Dayse Marinho Martins

Ronaldo Silva Júnior

doi: 10.48209/978-65-5417-045-3

CAPITULO 4

A FRAGMENTAÇÃO DO “EU” LACANIANO PELA PSICOSE NA PERSONAGEM NINA, DO FILME CISNE NEGRO.....55

Dyêgo Marinho Martins

doi: 10.48209/978-65-5417-045-4

CAPITULO 5

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONSONÂNCIA COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....66

Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus

doi: 10.48209/978-65-5417-045-5

CAPITULO 6

UMA COMPREENSÃO DE BACHELARD A PARTIR DE LATOUR: DISSENSÕES E APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DA CIÊNCIA MODERNA E SEUS DUALISMOS.....80

Alipio Felipe Monteiro dos Santos

Verissa Einstein Soares do Amaral

Gabriel Vidinha Correa

Rosiane de Oliveira Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-045-6

SOBRE OS ORGANIZADORES.....99

SOBRE OS AUTORES.....100

CAPÍTULO 1

TRANSFORMAÇÕES URBANAS E AS MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS DE ESPAÇOS, LUGARES E SOCIABILIDADES

Zuleica Pretto

Doi: 10.48209/978-65-5417-045-0

Introdução

Os objetos de pesquisa voltados à temática do urbano e das cidades podem ser variados. Estudos de diferentes matrizes disciplinares pontuam que refletir as sociedades complexas implica considerar um contexto macrossocial caracterizado por fenômenos como globalização, mundialização do capital, consumismo exacerbado, urbanização, migrações, invenções tecnológicas, mídias eletrônicas e novas formas de comunicação. Já no âmbito das interações sociais, para Velho (2004), analisar esse contexto na contemporaneidade, é considerar também as posturas individualistas, a impessoalidade, as tensões, inseguranças e ressentimentos provenientes da violência, do uso de drogas, do comércio de armas, da perda do poder do estado e das desigualdades sociais, entre outras questões.

Delgado (2008), Arantes (2000), Augé (2010) avaliam que estamos diante de sociedades híbridas, heterogêneas, porosas, com configurações transitórias, imprevistas, oscilantes, múltiplas e dissonantes, em que predominam vínculos passageiros e não-lugares. Nesses espaços, a existência e consequentes estudos de grupos sociais fixos, homogêneos, com identidades territoriais exclusivas, locais, e mesmo a noção de um “eu”, ficam comprometidos, já que se perderiam na fragmentação e no efêmero. Como decorrência, categorias como identidade cultural, comunidades, guetos, lugares e a etnografia clássica como recurso para estudá-los, perderiam seu sentido.

Essa conjuntura propicia questionamentos sobre as dicotomias rural/urbano, centro/periferia, local/global, popular/erudito, etc., uma vez que os novos acontecimentos são marcados por fluxos, fluidez e por fronteiras facilmente transponíveis entre culturas, desvinculando as identidades dos territórios e vinculando-as a múltiplas e fragmentárias relações (HANNERZ, 1997; CANCLINI, 2005).

Segundo Hannerz (1997), todas as ações culturais estão em interconectividade, constituindo-se por fluxos e contrafluxos de capital, trabalho, mercadorias, informações, imagens, e também por limites, o que permite falar em transculturalidade e em reinvenção constante das culturas. Na mesma direção, Canclini (2005) refere-se à hibridização das culturas, onde perduram as intersecções entre os diferentes grupos, camadas sociais e etnias. O autor ressalta que há uma real dificuldade de identidades coletivas se firmarem, “quase toda sociabilidade e a reflexão sobre ela concentra-se em intercâmbios íntimos” (CANCLINI, 2005, p.289), em detrimento da dimensão pública, o que é reforçado por práticas relacionadas ao mercado, ao consumo e a noções de status. Existem tensões entre as histórias oficiais e as novas formas de sociabilidade, em que os poderes se fazem “oblíquos” e de difícil visualização.

De acordo com Canclini (2005), a hibridização das culturas implica a quebra e a mescla de “coleções” organizadas por sistemas culturais tradicionais e imprime um processo de “descoleção” e desterritorialização dos processos simbólicos, que se realocam, reterritorializam e se hibridizam. Desse modo, todas as culturas são de fronteira,

todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiadas com outros. Assim, as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, ganham em comunicação e conhecimento (CANCLINI, 2005, p.348).

Contrariando a radicalidade dessa concepção, a partir dos estudos dos bairros, autores como Cordeiro e Costa (1999), Magnani (2002; 2003), argumentam que permanecem formas simbólicas vinculadas ao local e às identidades culturais, certos padrões de uso do espaço e certa agência dos atores sociais, que não são superadas pelas formas efêmeras, regimes de anonimato e não lugares. Antes, estas são formas sociais emergentes que não invalidam outros tipos de sociabilidades, mais conhecidas socialmente na história das sociedades. Há, assim, uma complexidade nesse campo de possibilidades que se relacionam ao trabalho, ao lazer, à produção cultural, às interações sociais, às experimentações pessoais e às práticas do espaço urbano nas pequenas, médias e grandes cidades, marcando relações, diferenças, intersecções e textualidade, que criam formas simbólicas peculiares.

Na direção dessas exclusividades simbólicas, infere Mayol (2008), os bairros são um ponto de intersecção com a totalidade das cidades e se caracterizam por gerarem certa sensação de aconchego frente a impessoalidade do urbano, convidando para a coletivização de modos de vida e do tempo. Ademais, conforme Certeau (1984), os bairros se definem por acolherem os relatos da vida cotidiana e, com isso, por expressarem o que há de particular.

Percebe-se, desse modo, uma temática específica sobre o espaço vivido nas cidades, os bairros. Estes parecem ser atravessados por uma tensão entre a fragmentação que marca o urbano e a possibilidade de regularidades ou totalidades. Diante disso, o objetivo desse artigo é problematizar tais questões, com foco nas formas de uso e de sociabilidade desse espaço, propondo mais debates do que consensos.

Espaço e lugar: as práticas cotidianas e o contexto da experiência

Milton Santos (2012, p.31) compreende que os espaços são ‘espaços habitados’, não existem por si mesmos; além da dimensão geográfica e natural, são atravessados pela dimensão social, política, cultural e afetiva, ou seja, pela vida humana em movimento. A vida em sociedade constitui e modifica os espaços, suas histórias e suas possibilidades, caracterizando-os por densas relações simbólicas e identitárias, tornando-os lugares vividos. Trata-se de “metamorfoses do espaço habitado”, como anunciado no título da obra de Santos (2012), que não cessam e que exigem a formação de novos e complexos arranjos simbólicos e estruturais.

Subsidiado por essas concepções, o autor contesta a ideia, por exemplo, de que a produção globalizada é soberana frente aos lugares. Não negando o alcance do global, em especial em face das inovações tecnológicas, do poder do dinheiro e do enfraquecimento da cidadania, Santos (2012) reflete que a globalização não chega a se mundializar da forma como é inicialmente proposta, uma vez que, nas regiões, se evidenciam diferentes versões da mundialização, com arranjos, níveis de interação e de contradições específicos.

Santos (2012) avalia que os estudos regionais assumem um importante papel na compreensão da contemporaneidade. Com vistas a entender as trans-

formações locais terão importância a história do lugar, as condições existentes da urbanização ou o “jogo de relações que se estabelecerá entre o que chega e o que preexiste [...] é esse conjunto de coisas que fará com que um mesmo processo de escala mundial tenha resultados distintos, particulares, segundo os lugares” (2012, p.54). Santos sugere, então, que para compreender os processos urbanos se faz necessário reconhecer as dinâmicas próprias de cada espaço e lugar, bem como a forma de participação dos atores envolvidos.

Numa perspectiva dirigida a essa particularização, Tuan (1983) ressalta que a vivência dos espaços e lugares e sua organização não devem ser neutras, mas relacionadas às experiências das pessoas e dos grupos. Estas passam pela corporeidade, sensações e disposição física no espaço, pelo conhecimento e pela intimidade nele estabelecida. Para o geógrafo,

experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento (TUAN, 1983, p.10).

Coadunando com essa concepção quanto a relevância do campo das práticas pessoais, Certeau (1984) afirma que os relatos dos sujeitos são fundamentais para compreender a relação entre espaço e lugar, já que se inserem como linguagens simbólicas e antropológicas do espaço. Segundo o historiador, resultado dos itinerários, “os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço” (1984, p.207), na direção da criação de “autoridades locais”, que imprimem uma falha no sistema quando satura alguns lugares de significados próprios na prática cotidiana. Essa saturação está fortemente atrelada a arte de narrar, “os relatos se privatizam e se escondem nos cantos dos bairros, das famílias ou dos indivíduos” (CERTEAU, 1984 p.188/9). Assim, não se trata de relatos hegemônicos, mas circunstanciais

e pontuais, que não fazem perdurar o lugar que não pelas lembranças e pela memória de lugares, o que só pode ser alcançado com o olhar microscópico.

Nesse delineamento, o lugar indica uma configuração instantânea de posições, certa estabilidade, diferente do espaço, que não tem essa estabilidade e univocidade. Este, para Certeau (1984, p.201), “é um efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em uma unidade de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço é, assim, “um lugar praticado”.

Nesse sentido, a cidade é “uma palavra chave de uma lei anônima, substituto de todos os nomes próprios” (CERTEAU, 1984, p.184), que esconde as práticas inventivas, as operações singulares e plurais que resistem à padronização e homogeneização. O discurso científico dos mapas, por exemplo, frutos de uma geografia preestabelecida, aponta para um lugar próprio (sem prática), o mapa fica só e forma quadros de resultado sistematizados, oficiais e legíveis, porém, excluem os discursos dos itinerários e, com isso, os atores sociais que ‘operam’ naquele espaço.

Partindo de um olhar fenomenológico e existencialista, Sartre (2001) assinala que o lugar e seus arredores são elementos que compõe a situação humana, juntamente com a temporalidade, com outros aspectos da materialidade, com a racionalidade de uma época, com as relações intersubjetivas e sociais, com a experiência de ser corpo, de ser um sujeito singular e inserido em grupos sociais. Assim, há uma dimensão objetiva na experiência de lugar, que implica ocupá-lo, e uma subjetiva, que leva a viver o lugar como seu, o que se dá mediante ações de apropriações de um cotidiano compartilhado socio-historicamente com os outros.

Nesse processo, ocorrem diferentes experiências de espaços e lugares, as quais, muitas vezes, se apoiam em confrontações e disputas de poder, como é notável nas práticas colonialistas, nos conflitos de classes, étnicos, raciais, geracionais. Como pontua Pretto (2021) a partir de uma concepção sartriana, é possível entender que entra em cena na experiência de espaço/lugar a complexa relação eu/outro e a relação com o diverso:

o lugar subsidia um modo de ser no mundo e o pertencimento do sujeito a um contexto que se mostra pelo que é e, dialeticamente, impõe o seu oposto, ou melhor, aquilo que não é. A vivência de um lugar pressupõe a existência de outros lugares, o que permite que os lugares sejam questionados, postos “em cheque”, revistos, transformados e, portanto, são sujeitos a intersecções incessantes, e confrontantes, entre diversas categorias sociais e entre o “geral” e o “particular”, o global e o local” (Pretto, 2021, p. 259)

Garces (2006) salienta que os espaços e lugares estão em constante mutação e construção social. As imigrações, para o autor, são o exemplo mais evidente das transformações nas relações territoriais o que leva a considerar os fenômenos de espacialização e despatialização, retorritorialização. Ou seja, em novos territórios ocupados reconstroem-se espaços, criam-se redes de sociabilidade, conservando e alterando tradições num mesmo movimento, o que propicia um movimento cultural diverso.

Com isso, é possível afirmar que só há espaços apropriados por sujeitos, no bojo de ações coletivas e históricas, ou seja, são espaços antropológicos, sendo a espacialidade vivencial e social, construída nas relações, por forças de produção, por conflitos e poderes ou, no dizer de Sartre, por confronto de projetos (2002), em que estão em jogo as coletividades e, incrustadas nelas, as singularidades. O contexto urbano, nesse panorama, está suscetível a diversos arranjos (suportando-os) que envolvem as tensões de um movimento dialético mais ou menos acelerado entre o macro, o micro e entre as diferentes culturas. Nega, portanto, aos sujeitos que criam e são criados por lugares e espaços, a possibilidade da fixidez e do imutável.

Na sequência do texto, adentra-se na temática dos bairros, expondo especialmente as teorizações propostas por Mayol (2008), corroboradas por pesquisadores como Cordeiro e Costa (1998), Magnani (2003). Estes assinalam arranjos possíveis para a vida cotidiana do bairro decorrentes de conjunturas urbanas específicas e demarcadas.

O espaço do bairro e as formas de sociabilidade

Mayol (2008) faz uma análise da vida num bairro, considerado historicamente como de operários, que passou por um processo de transformação cultural importante, tornando-se um bairro de artistas, na cidade de Lião, em Paris. Nesse trabalho, ele mostra como os itinerários de uma família, pautadas na própria história familiar no bairro, ligadas a profissão e às condições econômicas, nos deslocamentos relacionados ao comércio local, idas a restaurantes, espaços de lazer, encontros com amigos e parentes, organizam a vida cotidiana a partir de uma vivência específica de espaço e lugar, revelando “coisas que as estatísticas não apresentam” (MAYOL, 2008, p.77).

Para Mayol (2008, p.44), o bairro, enquanto um espaço socialmente estruturado, resultante de prática cultural e de ação social, é um dos elos mais importantes no processo de inserção dos sujeitos no tecido social ou na vida pública; tal como o nome próprio, compõe a história de cada um e a noção de pertencimento e de coletividade. Pelas práticas cotidianas impetradas no espaço, pautadas na circulação, nas moradias, no uso dos estabelecimentos e equipamentos, na necessidade, na partilha material, afetiva e de memórias, cria-se um simbolismo local, particular e coletivo.

Nesse sentido, o bairro se materializa na ação de apropriação e de reapropriação dos espaços e possibilita a “privatização do espaço público”, na medida

em que no bairro se constrói um laço de intimidade que se estende da casa a um espaço exterior conhecido a partir da rotina, de caminhadas, de relações simbólicas de proximidade e repetição. Esse processo vai implicar, além de um reconhecimento do espaço, um reconhecimento de si.

À vista disso, a vida cotidiana compartilhada no bairro promove um processo dinâmico de aprendizagem social ancorados em códigos de conduta que primam pela boa convivência. Mayol (2008) entende que a conveniência é uma das características importantes de um bairro que, na forma implícita de contratos sociais relacionados às idades, ao gênero, ao vestiário, às camadas sociais, espaços de lazer, etc., norteia comportamentos e marca as transgressões visibilizadas no corpo dos usuários. Esse aspecto também foi encontrado na pesquisa de Magnani (2003) realizada num bairro paulista sobre cultura popular e práticas de lazer, e de Pretto (2021) que buscou compreender as infâncias de crianças filhas de famílias nativas de um bairro localizado na Ilha de Santa Catarina que passava por um acelerado processo de urbanização.

Com Tuan (1984), pensamos que estas práticas se sedimentam numa temporalidade, nem sempre elaboradas conceitualmente que indicam certas permanências, continuidades, estabilidades, que padronizam e regularizam a vida no próprio bairro e que tem a ver com a história e as tradições locais. Assim, esses arranjos parecem ser mais facilmente encontrados em grupos que restringem mais ou menos seus afazeres no espaço do bairro, tem um acúmulo de experiências nele efetivadas e a história mais ou menos pregressa desse bairro. O bairro estudado por Mayol (2008, p.80) era caracterizado como estável em termos populacionais, já que abrigava um grande número de pessoas idosas, com práticas comuns e de vizinhança, o que “enriquecia de maneira notável o sentimento de pertença”.

Em pesquisa realizada em dois bairros populares de Lisboa, Alfama e da Bica, Cordeiro e Souza (2005) igualmente percebem o mesmo sentimento a partir de características como estabilidade geracional, convívio cotidiano e práticas organizadas pelo coletivo do bairro voltadas ao folclore local e cultura tradicional, veiculadas principalmente por certas unidades sociais e a pontos específicos agregadores no bairro, uma rua, uma freguesia, algum estabelecimento, uma igreja, um centro histórico, etc., que configuram sedes de sociabilidade no bairro. Em consonância com esse estudo, no bairro pesquisado por Pretto (2021), citado acima, identificou-se que as crianças e suas famílias encontravam em ilhas de sociabilidade específicas afirmações de práticas voltadas a manutenção da cultura local e história familiar, marcando uma contraposição às transformações urbanas diante das quais sentiam-se impotentes.

Faz parte da constituição do bairro, igualmente, o discurso exógeno a ele, especialmente nas cidades turísticas onde as próprias indústrias de turismo criam e fixam uma imagem do bairro e da identidade do local, que também constroem tal local e que, muitas vezes, são estranhas aos sentimentos de pertencimento dos próprios moradores, estabelecendo relações de poderes que oferece ainda mais complexidade a temática do bairro.

Para Certeau (1984), ainda, a vida no bairro, e a relação espaços e lugares nele estabelecidas, são resultados das práticas de trocas simbólicas vinculadas a possibilidade de narração, de relatos dos itinerários. Os lugares existem enquanto são alimentados, reconstruídos e resgatados na forma de lembranças dos sujeitos. As lembranças, então, ligam os sujeitos aos lugares “é pessoal, isso não interessaria a ninguém, mas enfim é isso que faz o espírito de um bairro. Só há lugar quando frequentado por múltiplos espíritos, ali escondidos em silêncio, e que se pode “evocar” ou não” (p.189). Desse modo, para Certeau (1984, p.189), os lugares vividos são como

presenças de ausências. O que se mostra designa o que não é mais...os demonstrativos dizem do visível suas invisíveis identidades: constitui a própria definição do lugar, com efeito, ser esta série de deslocamentos e de efeitos entre os estratos partilhados que o compõe e jogar com essas espessuras em movimento.

Esses deslocamentos ‘criadores’ possíveis pelas práticas dos sujeitos, pelos relatos e pelo compartilhar de lembranças, ajuda a entender o fenômeno migratório e o que Garces (2006) chamou, como vimos, de experiências de des-territorialização e re-espacialização. Ou seja, pelas trocas simbólicas é possível reconstruir e construir lugares num movimento de conservação e renovação, como identificado por Garces na análise que efetivou sobre o estabelecimento de comércios por grupos de imigrantes na cidade de Madrid, Espanha. Mesmo as famílias de imigrantes podem sedimentar suas práticas e construir rotinas nos bairros, que terão forte impacto nas crianças, por exemplo, que crescem num outro campo de práticas, diversa da de seus pais e também diversa de outras crianças do bairro.

Nesse sentido, terão contornos diferentes as relações de famílias nativas de um bairro, isto é, que vivem nele há gerações, que tecem suas histórias com outras famílias com as mesmas características e as famílias, por exemplo, de imigrantes que chegam ao lugar. Esses contornos também variarão conforme as gerações que o descrevem sua relação com os espaços e lugares; para os idosos e para os jovens e as crianças, as perspectivas serão diversas, porque estes grupos lidam com elementos históricos e com estímulos urbanos e tecnológicos diversos, tendo a juventude um poder significativo de transformação.

Inserindo a categoria classes sociais na discussão, observa-se que no bairro também existem práticas, calcadas nas diferenças entre as camadas sociais, que podem ocorrer em espaços restritos e segregados, marcando itinerários diversos (MAYOL, 2008). Pode-se inferir que as camadas mais favoreci-

das economicamente circulam em espaços ofertados por organizações privadas como escolas de línguas, academias e aulas culturais e esportivas particulares. As camadas populares, circulam em espaços mais abertos, andam com maior frequência pelas ruas, usam o transporte coletivo e as organizações públicas voltadas a educação, a saúde e ao próprio lazer, que tende a ser local em função da dificuldade financeira de mobilidade e de condições para consumir. Esses trânsitos promovem redes de relações fechadas em termos de segmentos sociais, que não promovem trocas sociais entre os moradores do bairro, ao contrário, formam ilhotas de sociabilidade, como pontua Certeau (1984), que se fazem contraditórias e invisíveis no mesmo território. Assim, a identidade de um bairro dependerá de seu espaço físico, mas também das significações compartilhadas naquele espaço.

Dessa maneira, para a compreensão de um bairro, terão que ser mapeadas suas características relativas ao processo de urbanização, aos fenômenos imigratórios e migratórios, modos de produção, características paisagísticas, etc. que promoverão uma diversidade de possibilidades para o cotidiano do bairro. Concluímos que Mayol descreve um arranjo possível para vida no bairro numa conjuntura específica, em que as atividades cotidianas das pessoas preponderantemente nele se desenvolvem, pautadas em ações atreladas a valores e à redes familiares, a relações de vizinhança, aos locais de trabalho e espaços de lazer associados a cultura local e a práticas de consumo. Entretanto, há usos diversos do espaço do bairro, como os que problematizaremos brevemente abaixo.

Outras perspectivas relacionais nos bairros

Como forma de iniciar a reflexão proposta nesse tópico, tomemos como exemplo duas práticas de uso do espaço do bairro cada vez mais corriqueiras nos centros urbanos, referentes a organização da rotina diária, e que divergem

da descrição de bairro discutida acima.

A primeira está relacionada com o fato de que a organização da vida cotidiana em seus principais aspectos, trabalho, escola, lazer, práticas de sociabilidade e de consumo, está predominantemente sedimentada em outros espaços urbanos que não o do bairro, onde se localizam as residências das pessoas. O bairro, nesses arranjos, fica restrito a ser um espaço de dormitório e o trânsito por ele ocorre basicamente em momentos de passagem, pelo enquadre do vidro dos automóveis.

A segunda diz respeito a outro arranjo similar, mas que agrega um novo elemento, a vida em condomínios residenciais fechados. Moradores, geralmente de camadas médias e altas, praticamente se mantem ilhados numa área circunscrita. Os principais afazeres da vida cotidiana são realizados também fora do bairro e o tempo livre é vivenciado no espaço fechado do condomínio, impossibilitando, também, o estreitamento de vínculos com o espaço público externo. A vida externa ao condomínio no bairro tem como atributos as relações impessoais e superficiais, uma vez que as pessoas podem até se esbarrar em cruzamentos específicos e seguir um contrato social. Porém, este é mais universal (um comportamento esperado para a vida nas cidades) e menos local (relacionado a uma história particular de um bairro ou de pessoas que construíram nele uma história mais coletivizada).

Tais práticas, nessas configurações, parecem não revelar o processo de privatização do espaço do bairro e da apropriação dos espaços nele existentes, pelo menos nos termos explorados por Mayol. Ao contrário, denunciam um desconhecimento dos elementos práticos e significativos do bairro, da disposição desses elementos e de seus objetos, da história e da cultura local; não predominam as práticas de caminhadas, nem circulação direta no ambiente do bairro, o contato demorado com o solo ou exploração da paisagem, a vincu-

lação com uma coletividade, calcada em valores e contratos sociais específicos, o engajamento do corpo a elas, nem trocas – nem pelo trabalho, nem pelo estudo -, nem amizades, participação no lazer ou reivindicações políticas por melhorias no bairro. Problematisa-se, contudo, que outras práticas de conveniência, na perspectiva apresentada por Mayol (2008), transcorrem no interior de condomínios residenciais fechados, pressupondo um contrato social implícito e formas de sociabilidades coletivas, sendo um fenômeno a ser explorado nos estudos da área.

Para Delgado (2008), isso define o espaço urbano, isto é, não se trata de um espaço de habitantes, mas de usuários que usam os espaços de diferentes formas de onde emergem relações sociais instantâneas. Estes “sem derechos de propriedade ni de exclusividade sobre esse marco que usan y que se vem obligados a compartir em todo momento” (p.33), relacionam-se com desconhecidos ou conhecidos de vista. O autor afirma que “la urbanidade consiste en esa reunión de extraños, unidos por la evitación, ele anonimato y otras películas protectoras, expuestos, mimetizados, invisibles” (p.33).

Tais práticas, portanto, podem retratar mais facilmente relações com o espaço do bairro e com o espaço público eminentemente passageiras. Para Velho (2002), elas enfraquecem sistemas de valores tradicionais, questionam expectativas de reciprocidade e solidariedade e inviabilizam organizações políticas de grupos locais. Ou seja, entram em confronto com noções de espaço, lugar e a noção de pertencimento mais amplo.

Conforme Delgado (2008), buscar o coletivo seria ignorar a dimensão urbana, não reconhecendo o não sistemático, os espaços transversais e os trânsitos. Corroborando com essa leitura, Arantes (2000) pondera, ainda, que os espaços são limiares e que os métodos para compreendê-los devem buscar esse movimento de travessia e cruzamentos a partir de uma certa *flânerie* etnografia.

Assim, pensar o bairro como um local de passagem exige outros referenciais. Como pondera Canclini (2005) sobre os estudos urbanos, seria necessário abrir estudos para novas manifestações culturais com outros instrumentos conceituais.

Um nota final: o estudo dos espaços e lugares

Pode-se considerar, a partir do discutido, que os estudos sobre o espaço urbano e as cidades com seus bairros, sejam provenientes da antropologia urbana, sociologia urbana, geografia, psicologia ou outras áreas, devem definir, como sugere Magnani (2002) quais serão as escalas ou planos para análise. Esse recorte fará diferença nos debates propostos.

Magnani (2002) critica as análises sobre as cidades por tenderem a priorizar escalas macrossociais, distanciadas dos micro movimentos que compõem o espaço urbano. Essas escalas de amplas dimensões assinalam, por um lado, o que chama de caos semiótico (cidade como uma sucessão de imagens, não lugares, transitoriedades, efemeridades, dissonâncias); e, por outro lado, contemplam as estruturas gerais das cidades, arrolando sobre as ordens políticas e econômicas internacionais, as cidades globais e os diagnósticos desagregadores que nelas imperam, falta de moradia, falência do sistema de transporte, poluição, violência, desigualdades, anunciando um caos físico. Estes são estudos chamados por Magnani (2002) de “de longe e de fora” e tendem a preservar a sensação de caos, de fragmentação, desordem, anonimato.

O autor sugere que estudos na área não devem se deter em polos extremos, mas devem oferecer condições para encontrar planos intermediários e intersecções entre os acontecimentos nas cidades, visando por um lado “os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem

em que essa prática se desenvolve, entendida não como mero cenário, mas parte constitutiva do recorte de análise (MAGNANI, 2002, p.18).

Assim, é importante olhar “de longe e de fora” para as cidades e as dinâmicas nela existentes, mas também olhar “de perto e de dentro” e encontrar certas “continuidades”, uma rede de significações, um sistema simbólico, as práticas sociais e o modo como os diferentes atores sociais experienciam tais relações. Segundo Velho (2004), em vários estudos sobre o urbano, ignora-se o que há de mais importante na ação social, que é o significado a ela atribuído pelos diferentes atores sociais, dimensão somente reconhecida, a partir de aproximações, por olhares micro e abertos a diversidade.

Certeau também realizou críticas às análises estatísticas quando se pretendem exclusivas para compreensão das cidades. Para ele, tais análises “reproduzem o sistema a que pertencem” (1984, p.16) e escondem as práticas ordinárias e culturais cotidianas, isto é, as maneiras de praticar, de agir, de usar ou de se apropriar dos espaços nas cidades. No campo das práticas, visibilizam-se os desvios e micro diferenças ao formalmente posto, que só podem ser analisadas “ao vivo”.

Por fim, nesse texto, apregoa-se a favor do entendimento de que concorrem diferentes tipos de sociabilidades nos espaços urbanos, inclusive simultaneamente. Ora as relações podem ser efêmeras e dissonantes, e ora se amparam em modos de vida padronizados e suscetíveis às histórias dos lugares, porém, não reduzidos a elas, sendo essa possibilidade praticamente inviabilizada pelos fenômenos globais, em especial vinculados a urbanização dos territórios. Trata-se de um tema que aborda a vida em movimento, nas dimensões sociais e subjetivas, simbólicas e estruturais, exigindo olhares atentos a complexidade e abertos a questionamentos.

Referências

- ARANTES, A.. A guerra dos lugares. Mapeando zonas de turbulência. In: ARANTES, A., **Paisagens paulistanas**. Transformações do espaço público. Campinas: editora da Unicamp, 2000.
- AUGÉ, M.. **Não-Lugares**. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 9ª ed. 2010.
- CERTEAU, M.. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer, v. 1. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CANCLINI, N. G.. Culturas híbridas, poderes obliquos. In: **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Nueva Edición. Buenos Aires: Paidós 2005, (pp. 259-318).
- CORDEIRO, G. Í. e COSTA, A. F.. Bairros: contexto e interseção. In: VELHO, G (Org.). **Antropologia Urbana**. Cultura e sociedade no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, (pp.58-80).
- DELGADO, M.. Heterópolis. La experiencia de la complejidad. In: DELGADO, M.. **El animal público**. Barcelona: Anagrama, 2008. (pp.23-58).
- GARCES, H. A.. Configuraciones espaciales de lo inmigrante: usos y apropiaciones da la ciudad, en **Papeles del CEIC**, n. 20, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, 2006. (<http://www.ehu.es/CEIC/Papeles/20.pdf>)
- HANNERZ, U. Fluxos, Fronteiras, híbridos: Palavras-chave da antropologia transnacional. In: **MANA** 3(1): (pp. 7-39), 1997. (www.scielo.br)
- MAGNANI, J. G. C.. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências sociais**, vol.17, nº 49, junho/2002. (pp. 11-29)
- MAGNANI, J. G. C.. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo. Hucitec, 2003.

MAYOL, P.. O bairro; a conveniência. In: CERTEAU, M.; LUCE, G., MAYOL, P.. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar.** Trad. De Ephraim F. Alves e Lúcia E. Orth. 8 ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2008.

PRETTO, Z.. **As infâncias em um bairro em processo de urbanização: o ponto de vista das crianças.** Curitiba: Appris, 2021. 291p.

SANTOS, M.. **Metamorfoses do espaço habitado:** Fundamentos históricos e teóricos da geografia. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SARTRE, J. P.. **O Ser e o Nada:** ensaio de uma ontologia fenomenológica. R.J.: Petrópolis, 2001.

TUAN, Y. F.. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VELHO, G.. Violência e conflito nas grandes cidades contemporâneas. **VII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, 2004. (www.ces.fe.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel6/GilbertoVelho.pdf)

VELHO, G.. Antropologia e Cidade. In: OLIVEIRA, L. L. (Org.) **Cidade:** história e desafios. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 296p (pp.36-41).

CAPÍTULO 2

MÚSICA DURANTE A GESTAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS BEBÊS: UMA BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Josielly Ramos dos Santos Oliveira

Aline Ramos Soares Bezerra

Doi: 10.48209/978-65-5417-045-2

Introdução

Será que os bebês conseguem mesmo ouvir dentro do útero? Será que reconhecem os sons que ouviram no útero após o nascimento? Quais os benefícios que a música pode oferecer durante a gestação? A música pode influenciar no desenvolvimento cognitivo dos bebês? Como? Porque a musicalização de bebês é importante? Como é uma aula de música para bebês? Os bebês entendem música? Essas entre outras questões, instigaram pesquisadores e, não necessariamente, educadores(as) musicais a realizarem experimentos e observações a respeito do comportamento dos bebês e verificar como a música poderia influenciar no desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Apesar dessas

perguntas já terem sido respondidas, poucos experimentos como esses foram realizados no Brasil.

As pesquisas e trabalhos relatados aqui não abrangeram a relação da música com o desenvolvimento cognitivo de crianças com alguma deficiência, seja ela física, motora ou transtorno mental ou psicológico, nem a influência da música durante gestação de risco, e/ou parto prematuro ou com complicações.

A intenção de escrever sobre o assunto não foi para responder, mas para encontrar as respostas das perguntas citadas dentro da bibliografia existente, para entender e compreender melhor como a música pode influenciar no desenvolvimento dos bebês – lembrando que o desenvolvimento infantil acontece de maneira global: cognitivo, afetivo, social e psicológico –, e como estas pesquisas podem auxiliar e incentivar o desenvolvimento de programas que visem a musicalização de bebês ainda no útero, através de projetos de música para gestantes, e a musicalização de bebês após o nascimento, e cursos para formação de profissionais qualificados para desenvolver tais atividades, a fim de melhorar a educação musical infantil no estado. Sendo assim, o objetivo desse trabalho foi compreender como a música pode influenciar o desenvolvimento cognitivo de bebês, e como a estimulação musical desde a gestação auxilia neste processo.¹

Materiais e métodos

O trabalho consiste em uma revisão da bibliografia, com o intuito de resumir, de maneira objetiva, as pesquisas que foram e vêm sendo produzidas². As pesquisas foram realizadas, em sua maioria, nos Estados Unidos (KLAUS;

1 É preciso ressaltar que este trabalho se trata de um resumo do Trabalho de Conclusão de curso da segunda autora (OLIVEIRA, 2019), adaptado e corrigido sob orientação da primeira. Parte desse mesmo trabalho, também foi reorganizado em resumo expandido para sua publicação nos Anais Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) em 2020 (BEZERRA *et al*, 2020).

2 Foram consideradas pesquisas até o ano de 2017, na época da escrita do Trabalho de Conclusão de curso.

KLAUS, 2001; NORTHEN; DOWNS, 2005; etc.), Inglaterra (SWANWICK, 2003; 2014, etc.) e em outros países da Europa – destaca-se o trabalho desenvolvido por Piaget (2011). Os trabalhos realizados por Ilari (2002; 2005; 2006) e Beyer (2003; 2008), entre outros, foram essenciais para incentivar a realização de pesquisas e trabalhos semelhantes no Brasil.

A literatura revisada abordou os seguintes temas: a) O desenvolvimento cognitivo-musical à luz da Psicologia e Neurociência; b) Música durante a gestação e audição fetal; c) As contribuições da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e da teoria em espiral do desenvolvimento musical de Swanwick; d) Musicalização para bebês.

Resultados e discussão

Pode-se observar através da literatura investigada que a psicologia e neurociência da música vêm estudando o desenvolvimento cognitivo-musical, a fim de compreender como a música contribui para o aprimoramento da capacidade cognitiva dos indivíduos e quais teorias foram e/ou estão sendo desenvolvidas para entender e auxiliar esse desenvolvimento (HARGREAVES, ZIMMERMAN, 2006; ILARI, 2005, 2006).

[...] o cérebro é influenciado também por condições ambientais, incluindo o tipo de criação, cuidado, ambiente e estimulação que o indivíduo recebe. Assim, no desenvolvimento humano tanto o que é herdado quanto o meio tem sua contribuição, e, sobretudo, aquilo com que a criança vai se ocupar para interagir (BEYER, 2008, p. 272).

A respeito da audição fetal, a pesquisa bibliográfica revela que hoje o útero deixou de ser considerado um ambiente silencioso e distante das perturbações externas a ele. A evolução das tecnologias, como a criação e aperfeiçoamento da ultrassonografia, oportunizou a comprovação da existência de um mundo sonoro na gestação. Segundo Ilari (2002, p. 84), o útero é “um universo

sonoro rico e único”, “um ambiente acústico estimulante” (ILARI, 2006, p. 274) que fornece ao feto estímulos para o seu desenvolvimento.

A audição fetal pôde ser comprovada através de experimentos que testaram a capacidade e resposta auditiva dos fetos. A partir da vigésima semana de gestação, a cóclea humana possui “função adulta normal” (ELLIOT; ELLIOT 1964 *apud* NORTHEN; DOWNS, 2005, p.105), corroborando a existência da capacidade auditiva fetal. Vale salientar que o feto consegue “ouvir” o mundo externo a ele por meio de três vias: a sensitiva, a auditiva e a hormonal (FREDERICO, 2001 *apud* MARTINS, p. 2017a; 2017b). A estimulação auditiva realizada durante a vida intrauterina é essencial para o desenvolvimento da criança. Por meio desses estímulos que o bebê apresenta movimentos que auxiliam no crescimento e desenvolvimento das células nervosas cerebrais, músculos e ossos, além de servirem como meio de interação entre mãe e bebê (KLAUS; KLAUS, 2001, p. 14-15; ILARI, 2006, p. 273).

A música não só contribui para o desenvolvimento fetal, mas também para a formação do vínculo mãe-filho. Durante a gestação, a música auxilia a amenizar os anseios, medos e frustrações que podem cercar a mulher grávida. Através da música, as gestantes conseguem diminuir seu nível de ansiedade e estresse (MARTINS, 2017^a, 2017b; TABARRO *et al*, 2010). Além disso, a música melhora as respostas às dores do parto, ajuda a promover o aleitamento, e ajuda a desfrutar de maneira agradável esse período singular na vida da mulher, promovendo uma interação consigo mesma e fortalecendo a relação entre mãe e filho. A maioria das pesquisas que afirmaram a influência benéfica da música durante a gravidez utilizava a musicoterapia para proporcionar uma vivência gestacional mais tranquila e harmoniosa para a gestante e, conseqüentemente, para seu bebê (DELABARY, 2002). As experiências sonoro-musicais durante o período gestacional não se encerram no momento do parto, mas se prolonga

por toda a vida do ser humano, que carrega consigo todas as experiências e aprendizados vivenciados, que reflete no desenvolvimento cognitivo, fisiológico, psicológico, afetivo e social do mesmo (OLIVEIRA, 2019).

A partir da análise das obras pesquisadas, percebe-se que as pesquisas realizadas por Piaget nos mostram que uma criança recém-nascida está munida de seus reflexos motores e sensoriais e de sua vivência intrauterina. A criança precisa de meios e espaços para desenvolver os reflexos que nascem com ela, para, a partir daí, coordená-los com suas reações ao ambiente (BIAGGIO, 2015, p. 62-67). Durante o estágio sensório-motor, proposto por Piaget, o bebê irá desenvolver suas habilidades de reflexo, coordenando-as com seus movimentos e aperfeiçoando-as, à medida em que experimenta e manipula, de diversas maneiras, o ambiente no qual está inserido. A noção de permanência do objeto, os primeiros esquemas simbólicos e a diferenciação do “eu” e do “outro”, também se iniciam nesse estágio, sendo importantes para o desenvolvimento cognitivo dos bebês (BARROS, 2008; BEE, 2011; SHAFFER, 2012; PIAGET, 2011; BIAGGIO, 2015).

A teoria em espiral, elaborada por Swanwick e Tillman (1986 *apud* SWANWICK, 2014), propõe que o desenvolvimento musical acontece em sequência, dividida em oito etapas, fundamentadas em conceitos prévios, como: os elementos do discurso musical (materiais, expressão, forma e valor), nos processos do jogo infantil (domínio, imitação e jogo imaginativo) e em estágios que proporcionam o fazer e o viver musical da criança (sensorial, manipulativo, pessoal, vernacular, especulativo, idiomático, simbólico e sistemático). O autor (SWANWICK, 2014, p. 130) percebe certos padrões durante o desenvolvimento, validando a atenção que os pais, responsáveis e professores(as) precisam ter para auxiliar nos cuidados e serviços prestados às crianças. O mesmo observa

também que a relação entre o ambiente e a hereditariedade genética da criança influenciam no seu desenvolvimento.

Para Penna (2010), a musicalização consiste em “um processo educacional orientado” (PENNA, 2010, p. 47). Sobre a musicalização para bebês, a literatura estudada afirma que a aula de música para este público deve oferecer um ambiente de exploração e estimulação à criança, além de possibilitar a interação social e afetiva entre os bebês e seus pares e acompanhantes. Essas aulas devem seguir um padrão, uma rotina, para suscitar nos bebês a sensação de familiaridade, previsibilidade, proporcionando um ambiente mais agradável. Outras pesquisas ainda “[...] revelam que o cérebro do bebê é capaz de perceber uma melodia e imitá-la. E que, aos 10 meses, o bebê já percebe, distingue e seleciona a melodia (linha sonora) da língua materna e já balbucia seguindo essa linha melódica (LIMA, p. 25, 2010). É importante que os pais sejam participantes conscientes, comprometidos e ativos durante as aulas, pois eles representam, a maior influência para os bebês nesse período da vida. O(a) educador(a) musical deve preparar a aula visando o melhor aproveitamento possível por parte dos bebês e, também, dos seus acompanhantes. Além de apresentar um ambiente tão rico em estímulos e possibilidades, a aula de música deve proporcionar à criança o “prazer de ouvir e fazer música” (FERES, 1998, p. 13).

Conclusão

As perguntas levantadas no início do trabalho foram respondidas ao longo dos anos, como pode-se observar nas pesquisas e trabalhos citados anteriormente. Concorde-se que tais pesquisas³ contribuíram e continuam auxiliando o aperfeiçoamento e elaboração de projetos e atividades produzidas, dentro e fora

3 A revisão bibliográfica realizada por Vilarinho e Ruas (2019) – com enfoque na teoria de desenvolvimento musical segundo as concepções de François Delalande e Edwin E. Gordon –, demonstra a importância de tais pesquisas e das revisões realizadas a respeito das mesmas para aprofundamento dos temas e incentivo as atividades e experimentos realizados nessa área.

do âmbito da educação musical, visando oferecer melhores maneiras de otimizar uma aula de música, e/ou formar educadores musicais aptos e qualificados para tal atividade.

A pesquisa experimental referenciada neste texto constatou que, desde a vida intrauterina, os fetos se mostram ouvintes atentos e ativos, reagindo aos estímulos a ele oferecidos. São capazes de ouvir a partir de sua vigésima semana de vida, e demonstram estar aptos para responder e selecionar os estímulos que mais lhe agradam. Por meio dos estímulos sonoros e musicais, interagem com sua mãe e familiares, desenvolvendo uma relação afetiva com os mesmos, antes do nascimento.

A música durante a gestação influencia positivamente na evolução deste período. Ao nascer, os bebês são capazes de reconhecer e discriminar os sons ouvidos no útero e demonstram suas preferências desde muito novos. À medida em que crescem, conseguem produzir seus próprios sons, ou reproduzir os que mais lhes agradam.

Os trabalhos realizados por Piaget colaboraram imensamente para a compreensão das fases do desenvolvimento cognitivo das crianças, em especial dos bebês, que por não apresentarem a linguagem falada, expressam suas vontades e necessidades por meio das suas relações com o ambiente, através dos seus esquemas sensório-motores.

Swanwick, e colaboradores, revolucionaram com a forma de observar, entender e avaliar o fazer musical das crianças. A teoria em espiral, ajuda a compreender as fases que a criança percorre ao longo do seu desenvolvimento musical, possibilitando ao educador(a) musical preparar e organizar uma aula de música que incentive e estimule o aprimoramento das habilidades musicais inatas e/ou adquiridas dos bebês, utilizando ou não das ideias do modelo C(L)

A(S)P⁴, já que este é mais voltado para ensino de instrumentos.

A musicalização de bebês proporciona um ambiente rico para exploração, aquisição e aprimoramento de habilidades, ou esquemas cognitivos. As atividades realizadas durante as aulas auxiliam no desenvolvimento afetivo, social e psicológico dos bebês, pois estimulam a sociabilidade, psicomotricidade, e o fazer musical em conjunto, que contribuem, também, para o desenvolvimento cognitivo e musical dos bebês. Fornecem um local agradável para estreitar o vínculo e a relação entre os bebês e seus responsáveis. E, além disso, a aula de música deve proporcionar à criança um ouvir e fazer musical prazeroso.

Deste modo, pode-se afirmar que a música pode, sim, influenciar no desenvolvimento cognitivo dos bebês, como demonstrado nas pesquisas citadas, mas não podemos utilizar o ensino de música apenas para esse fim. Além de entretenimento, terapia e ciência, a música é uma arte que deveria ser aprendida por todos. Com base nas pesquisas apresentadas, os bebês entendem música, e estão atentos a ela mais do que pensávamos.

Com base em todas as informações apresentadas, os(as) educadores(as) musicais estão preparando aulas que visam somente o benefício do desenvolvimento cognitivo através da música, ou aulas que prezam, também, pelo ensino musical em função da própria música como linguagem necessária para vida? Qual o impacto que a musicalização, desde a mais tenra idade, causaria na vida e nas escolhas musicais desse indivíduo, por exemplo?

Estas duas perguntas podem servir de norte para pesquisas futuras, e para reflexão a respeito do papel que os(as) educadores(as) estão exercendo na educação musical.

4 O modelo C(L)A(S)P foi inicialmente desenvolvido para o ensino de instrumentos, porém passou a ser utilizado para o ensino de música de maneira geral. As letras do modelo representam: C – composição; (L) – literatura, ou estudos de literatura musical; A – apreciação; (S) – Skills, relacionado as técnicas, habilidades; e P – performance (SWANWICK, 1979 apud SWANWICK, 2003).

Referências

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. – 12^a. ed. – São Paulo: Editora Ática, 2008.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – 11^a. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

BEZERRA, Aline Santos Soares; DOS SANTOS OLIVEIRA, Josielly Ramos; HARDER, Rejane. A INFLUÊNCIA MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS BEBÊS: da gestação aos dois anos. **Anais Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT)**, v. 2, n. 1, p. 470-474, 2020.

BEYER, Esther. A música no desenvolvimento infantil: concepções os desafios. **Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical**, v. 3, n. 006, 2003.

_____, Esther. A importância da interação no desenvolvimento cognitivo musical: um estudo com bebês de 0 a 24 meses. **Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais – SIMCAM 4**, São Paulo, 2008, p. 271-276.

BIAGGIO, Angela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. – 24^a. ed. – Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

DELABARY, Ana Maria Loureiro de Souza. Musicoterapia com Gestantes: espaço para construção e ampliação do ser. **Revista de Musicoterapia**. Ano V, n. 6, 2002.

FERES, Josette S. M. **Bebê, música e movimento**. Jundiaí, SP: J. S. M. Feres, 1998.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, p. 231-269, 2006.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, 83-90, set. 2002.

_____, Beatriz Senoi. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

KLAUS, Marshall H.; KLAUS, Phyllis H. **Seu Surpreendente Recém-Nascido**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA, Elvira Souza. Cérebro Musical. **Revista Presença Pedagógica**, [s.l.], v. 16, n. 95, set./out., 2010.

MARTINS, Janaína Träsel. Cantos pré-natal: alquimia sonora para gestantes. **Revista ouvirOUver**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 630-643, 2017a.

_____, Janaina; CEZAR, Larissa. Vivências de canto para mães e bebês. **Revista Brasileira de Musicoterapia**. XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia. Goiânia, p. 212-216, 2017b.

NORTHERN, Jerry L.; DOWNS, Marion P. **Audição na Infância**. Trad. Antônio Francisco Dieb Paulo. – 5. ed. – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

OLIVEIRA, Josielly Ramos dos Santos. **A influência da música no desenvolvimento cognitivo dos bebês: da gestação ao segundo ano de vida** 2019. 58f. Trabalho de Conclusão e Curso (Graduação em Música Licenciatura) – Departamento de Música, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. – 2ªed. rev. e amp. – Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A. Magalhães D’Amorim e Paulo S. Lima Silva. – 25. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SHAFFER, David R. **Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência**. Trad. Marta Reyes; Gil Passos. – 2ª. ed. – São Paulo, 2012.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Keith. **Música, mente e educação**. Trad. Marcell Silva Steuernalgel – 1ª. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TABARRO, Camila Sotilo *et al.* Efeito da música no trabalho de parto e no recém-nascido. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, p. 445-452, 2010.

VILARINHO, Fabiana de Freitas Angulo; RUAS, José Jarbas. Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. **Opus**, v. 25, n. 3, p. 357-382, set./dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019c2516>.

CAPÍTULO 3

ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DE COVID-19: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS A PARTIR DE PLATAFORMAS DIGITAIS

Dayse Marinho Martins

Ronaldo Silva Júnior

Doi: 10.48209/978-65-5417-045-3

Introdução

Nas interações da humanidade com o meio ambiente, os vírus emergem continuamente, representando um desafio à história das organizações humanas. Segundo Ujvari (2008, p. 07) “os microrganismos mostram a trajetória seguida pelo homem”.

A dinâmica do incremento científico suscitada pelas doenças ressignifica o cotidiano da sociedade. A humanidade estabelece processos e estratégias de interação, vivências e formas de interpretação, frente às enfermidades mediante o desenvolvimento de tratamentos ou a impossibilidade de cura.

Nesse panorama, os vírus representam parcela significativa dos microrganismos responsáveis pelos processos pandêmicos. Entre eles, destacam-se aqueles relacionados às chamadas doenças respiratórias infecciosas. No senso comum, as denominadas gripes são popularmente interpretadas como estados, por vezes, recorrentes, de mal estar respiratório. No entanto, o quadro infeccioso pode se agravar mediante condições de comorbidade ou do surgimento de um novo agente viral.

É nesse sentido que com o despontar do ano de 2020, o Brasil emergiu num cenário de crise na saúde diante do novo coronavírus SARS-CoV-2. O referido patógeno foi descoberto na China, em 31 de dezembro de 2019 após o registro de casos da doença denominada (COVID-19). A enfermidade é caracterizada por quadro gripal que varia de caráter simples a complicações graves de acordo com as peculiaridades de cada organismo.

Diante dessa conjuntura, este artigo tem por questão norteadora, como é a abordagem sobre a prática pedagógica de acolhimento no contexto do ensino remoto na sociedade em tempos de Covid-19? A proposta toma por base o olhar interdisciplinar das Ciências Humanas.

No processo de contextualização, evidenciam-se historicamente, pandemias de doenças respiratórias em São Luís - MA, ressaltando-se os impactos na constituição psíquica da população e problematizando a ressignificação das rotinas sociais e das instituições escolares. Assim, tem-se como objetivo de pesquisa, traçar um breve panorama sobre a Covid-19, bem como colaborar com a percepção de aspectos a serem reordenados na relação com o corpo, a mente, o ambiente e o outro

O estudo consiste em pesquisa bibliográfica com o objetivo de apresentar considerações preliminares sobre as repercussões da Covid-19 nas configura-

ções do contexto de crise pandêmica. O método bibliográfico foi inserido neste trabalho para apontar as diretrizes da literatura relacionadas à pesquisa e quais teorias podem ser apontadas, os fatores efetivamente traçam um percurso claro e direto, que será explicado ao longo do trabalho (FACHIN, 2003).

O conhecimento científico pressupõe aprendizagem superior. Caracteriza-se pela presença do acolhimento metódico e sistemático dos fatos da realidade sensível. Por meio da classificação, da comparação, da aplicação dos métodos, da análise e síntese, o pesquisador extrai do contexto social, ou do universo, princípios e leis que estruturam um conhecimento rigorosamente válido e universal (FACHIN, 2003, p. 11).

Enquanto fundamento, considera o referencial da História do Tempo Presente caracterizada pela interpretação de fatos cotidianos, de aspectos da contemporaneidade.

O novo coronavírus

A ação humana no planeta Terra está diretamente relacionada à dinâmica do ecossistema. De tal forma, a saúde humana se interliga à saúde animal. Conforme Who (2020), doenças infecciosas emergentes têm origem zoonótica, ou seja, com transmissão entre animais e humanos.

Nesse sentido, processos de desequilíbrio tais como aumento da população, alterações climáticas e urbanização desordenada ampliam os riscos de disseminação de patógenos. As doenças demarcam no âmbito da história, os traços das interações entre os humanos e o ambiente. Segundo Le Goff (1985, p. 7-8):

A doença pertence não só à História superficial dos progressos científicos e tecnológicos como também à História profunda dos saberes e das práticas ligadas às estruturas sociais, às representações, às mentalidades. Desde a Idade Média, o jogo da doença e da saúde joga-se cada vez menos em casa do doente e cada vez mais no palácio da doença, o hospital.

Diante disso, destacam-se popularmente, processos pandêmicos tais como a peste negra, a varíola e a gripe espanhola. A peste negra assolou a Eu-

ropa e a Ásia no século XIV, dizimando um terço da população europeia pela disseminação de uma bactéria, tendo como vetor a pulga do rato.

O quadro de infecção generalizada tornava a enfermidade altamente transmissível por meio dos fluidos corporais, suscitando índices elevados de mortalidade e retornando em ciclos de surtos. Por sua vez, a varíola dizimou os povos indígenas com a chegada dos europeus ao continente americano. Entre os séculos XVI e XIX, junto com a gripe, a varíola atingiu 80% da população indígena do continente. Outra epidemia mortal foi a gripe espanhola no início do século XX. A doença se disseminou na América, na Ásia e se alastrou pela Europa no contexto da primeira guerra mundial (UJVARI, 2008).

No contexto contemporâneo, cabe ressaltar o surgimento dos vírus respiratórios emergentes nas duas primeiras décadas do século XXI:

Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Severa(SARS-CoV) em 2002; H1N1 influenza em 2009; Coronavírus da Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) de 2012 e em 2019, o Novo coronavírus (COVID-19) (WHO, 2020, p. 08).

Por Coronavírus compreende-se a classificação de vírus vinculados a doenças tais como o resfriado, a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS) e a Síndrome Respiratória Aguda Severa (SARS). Nesse grupo, inclui-se o novo coronavírus cuja patologia foi denominada COVID-19. Diversos tipos de coronavírus circulam em animais sem que causem infecção a humanos. Contudo, nessa dinâmica é possível a ocorrência do *spillover*, fenômeno que demarca o trânsito entre espécies, isto é, a transmissão aos humanos de um vírus que circula em espécies animais. Conforme Ujvari (2008, p. 13):

Todo vírus da natureza precisa do auxílio de outro ser vivo para se reproduzir. Isso ocorre porque ele é constituído apenas do seu material genético, seja DNA ou RNA. E, ao contrário das bactérias, não contém o maquinário celular necessário a sua reprodução. Por isso invade a célula de um organismo vivo (animal ou vegetal) para emprestar suas moléculas, copiar o seu próprio material genético e construir novos vírus. Sob seu comando, as células invadidas produzem cópias de seu envelope para

enclausurar o seu DNA ou RNA já replicados. Formam inúmeros novos vírus iguais ao invasor. A “prole” é expulsa e está apta a repetir a operação.

O novo Coronavírus, surgido na China em 2019, promoveu a irrupção da infecção respiratória denominada COVID-19. A enfermidade pode desencadear sintomas gripais simples até complicações graves que geram situações de risco à vida. Atualmente, o Brasil apresenta alto índice de óbitos e indicadores ainda crescentes de casos confirmados (CEPEDES, 2020).

O processo de transmissão da COVID-19 ocorre pela via dos fluidos corporais e especialmente das secreções respiratórias e saliva. Assim, é necessário desenvolver estratégias de cuidado para conter o contágio, tais como: cobrir a boca ao tossir ou espirrar, lavar as mãos regularmente e evitar tocar no rosto, principalmente na região dos olhos, nariz e boca. Paralelamente, os órgãos de saúde pública destacam a prática de isolamento social enquanto método mais adequado para redução dos índices de contágio.

Repercussões sociais em contextos de pandemia

O presente projeto mostra pertinência social, em especial, para o *locus* educacional, uma vez que se destina a fomentar nos discente, o conhecimento histórico-cultural do espaço estrutural CINTRA, que atualmente atua como IEMA Pleno Rio Anil. Destaca-se que essa importância se dá a partir da necessidade de reconhecer as dimensões históricas que envolvem o referido patrimônio.

As reflexões sobre as questões sociais da Covid-19 na contemporaneidade tomam por base a perspectiva da história do tempo presente. No âmbito das modificações na produção do discurso histórico, a História do Tempo Presente se propõe à pesquisa de temas atuais, aprofundando o debate teórico-metodológico acerca do passado próximo.

A História do presente fornece conteúdos e métodos de análise que possibilitam aos alunos a compreensão dos fatos cotidianos, desprovidos de mitos ou fatalismos desmobilizadores, além de contribuir para o entendimento de uma situação imediata (BITTENCOURT, 2002 p. 72).

Assim, abordar o discurso histórico do tempo presente interpõe o desafio de enfrentar a questão da responsabilidade social do pesquisador na abordagem de temas controversos e que ainda tocam indelevelmente a vida das pessoas. A história recente constitui um período delicado cujas feridas ainda estão abertas: são muitos os discursos que nascem e as relações de poder delineadas a partir deste complexo emaranhado de memórias.

Desse modo, o olhar da história do presente sobre a pandemia da Covid-19 permite desvelar imaginários e comportamentos bem como, discursos que permeiam as relações de poder no contexto de crise. Além disso, propicia o estudo da presença do passado incorporada ao presente da sociedade.

A esse propósito, cabe considerar a perspectiva de tempo fundamentada nas elaborações do historiador francês Fernand Braudel, que considera a História em três tempos diferentes. A curta duração abrange o tempo da vida de uma pessoa, os acontecimentos que ela pode acompanhar. A média duração engloba acontecimentos políticos, econômicos, sociais. A longa duração constataria as mudanças no campo das estruturas que ultrapassam períodos caracterizando séculos. (*BURGUIÈRE*, 1993).

Dessa forma, os processos pandêmicos demonstram dinâmica recorrente na longa duração. No Brasil, a circulação de agentes patogênicos se intensificou no processo de circulação das culturas em contato, com a colonização europeia na América. O trânsito entre os continentes representou o portal para as doenças respiratórias no Brasil, tal como demonstra o relato da chegada da temível gripe espanhola nas primeiras décadas do século XX:

Uma embarcação proveniente de Liverpool com escalas em Recife, Salvador e Rio de Janeiro foi a provável responsável pela introdução da gripe espanhola no Brasil. O planeta ficou gripado. Cerca de vinte milhões de pessoas morreram de uma gripe muito mais letal do que costumávamos presenciar. Alguns pesquisadores elevam o número de mortes para próximo dos quarenta milhões. Não era um vírus qualquer da gripe, era um vírus recém-criado e recém-entrado no organismo dos humanos. Como não estávamos habituados a ele, não apresentávamos defesa formada e necessária para evitar tamanha mortalidade (UJVARI, 2008, p. 149).

A cidade de São Luís no Maranhão, Nordeste do Brasil, sentiu os impactos das pandemias respiratórias com destaque para a gripe espanhola no início do século XX:

O vírus da gripe, com alta capacidade de mutação e adaptação atravessou o Atlântico causando sérios danos [...] No decorrer dos séculos, a gripe visitou os ludovicenses, ora com menores consequências, ora evoluindo para maiores gravidades, especialmente no seio dos grupos mais enfraquecidos. (LACROIX, 2015, p.77).

A pandemia de gripe espanhola na São Luís de 1918 evidenciou o silêncio da urbe diante do temor ao vírus. O contexto evidenciou crise na saúde pública, especialmente no atendimento à população mais pobre, diante da concepção hospitalocêntrica de saúde pela qual a busca de atendimento só ocorre mediante a enfermidade. Além disso, o panorama foi marcado pelo isolamento da população em áreas rurais da cidade, tal como assinala Lacroix (2015, p. 78):

As cidades pararam, especialmente pelas baixas entre os mais pobres. Os hospitais existentes foram insuficientes durante a pandemia da cruel gripe espanhola, ocorrida em 1918 [...] A crise hospitalar exposta pela pandemia incentivou grupos a lançar campanhas em prol da construção de novos hospitais. A cidade foi abandonada pelas famílias, fugindo do mal para sítios da Maioba, Anil, Jordoa, São José de Ribamar e quando a gripe chegava aos aralbades, os sobreviventes buscavam novos refúgios em locais mais distantes.

A dinâmica do isolamento social nesse contexto ilustra a postura de temor da população diante da crise pandêmica. As rotinas foram alteradas com sensíveis mudanças nas práticas sociais, restringindo as interações:

O silêncio da urbe, ruas vazias, casas abandonadas, janelas fechadas ou portas encostadas por luto ou por pessoas em estado grave. Urubus voavam atraídos pelo mau cheiro da cidade. Dia e noite os marceneiros preparavam caixões, sem atender à totalidade dos falecidos. Faltou coveiro para abrir covas individuais. A emergência levou muitos corpos a serem jogados em valas comuns, sem a costumeira assistência religiosa. Para diminuir o pânico, os jornais não mais noticiavam o número de mortos, porém tornou-se impossível encobrir os horrores da peste pelo movimento do isolamento [...] Para evitar maior pânico, os sinos da Igreja de São Pantaleão não mais cumpriam a tradição de tocar com a passagem dos defuntos (LACROIX, 2015, p. 79).

Outro fenômeno que ressoou na realidade ludovicense foi o suicídio. Pessoas enfermas impactadas pelo sofrimento recorreram a essa estratégia de fuga mediante o temor da gripe espanhola. Segundo Montello (1986, p. 32):

na Rua dos Afogados, um senhor se jogou do mirante de sua casa depois de gritar que estava doente, um oficial da polícia, febril, deu um tiro na cabeça em presença dos companheiros; um funcionário do Tesouro amanheceu enforcado na escápula de sua rede; um corpo amanheceu boiando na Praia do Caju. Isso mostra o horror causado pela gripe espanhola.

Ao mesmo tempo, ainda que a ciência médica norteasse o combate à pandemia, as crenças e práticas culturais da população norteavam medidas contra a gripe espanhola. Costa (2009) assevera em estudo acerca da questão em São Luís, que tais comportamentos evidenciam a busca de alternativas da população pobre diante da falta de acesso à medicina.

Outros se fortaleciam pelas suas crenças. O esforço médico de esclarecimento da população não arrefeceu a fé do povo. Uns encobriam a doença de seus familiares, preferindo aplicar a medicina popular e, no caso de morte, serem assistidos com o carinho dos seus e assistência espiritual da Igreja ou dos orixás. Outros fingiam tomar xarope ou pílulas receitadas pelos médicos e os substituíam por orações, promessas e conversas com seus santos de devoção (LACROIX, 2015, p. 79).

Com o avanço do conhecimento científico, a Medicina e as instituições de saúde tiveram sua relevância ampliada no seio social. Diante disso, ações no campo da saúde pública passam a direcionar a rotina das populações humanas em medidas preventivas ou interventivas. A esse propósito, Le Goff (1985, p.

91) afirma:

O doente já não era um grande consumidor, mas desde que a medicina se infiltrou nas estruturas sociais, não é possível casar, ter filhos, praticar um esporte (nem que seja só ginástica!), arranjar um emprego, sem recorrer a um especialista (p. 91).

Assim, o saber médico norteou a dinâmica social na condução e comportamentos que impedissem a disseminação do vírus da gripe espanhola. O discurso oficial atrelou medidas de higiene à população pobre como foco de combate à pandemia. De acordo com Lacroix (2020, p. 179), em São Luís:

Os governantes alegavam a falta de educação da população em seguir as regras básicas de higiene e de consciência de que as latrinas, os baixos dos sobrados e os cortiços eram focos perniciosos de insalubridade, maneira falsa de formular um diagnóstico transformando o efeito em causa determinante. Ao mesmo tempo, os pobres conheciam as regras sanitárias, mas eram privados dos serviços de higiene.

Essa conjuntura evidencia discursos que permearam as práticas de isolamento social e cuidado corporal. A saúde pública se fundamentou na racionalidade da ciência médica em práticas determinadas aos grupos populares. Para Chalhoub (2017, p. 23):

Uma cidade pode ser apenas “administrada”, isto é, gerida de acordo com critérios unicamente técnicos ou científicos [...] uma racionalidade extrínseca às desigualdades sociais e urbanas, e que deveria nortear então a condução não política, “competente”, “eficiente”, das políticas públicas.

A pandemia de gripe espanhola em São Luís suscitou medidas de organização da saúde pública. Com isso, tornou-se preciso ampliar o acesso da população à rede hospitalar e aos medicamentos por meio de práticas assistencialistas, sem que para tanto, fossem alterados os parâmetros da desigualdade social:

O governador Urbano Santos reorganizou a saúde pública. Em 1918, o Estado em convênio com o Governo Federal, subsidiou metade dos recursos no Serviço de Profilaxia Urbana e Rural com a instalação da filial do Instituto Oswaldo Cruz, em São Luís, extinto com a Revolução de 30. Ante

o horror de proliferar a mortal gripe, cresceu o espírito de solidariedade entre as pessoas de recurso. Muitos autorizaram o fornecimento pela farmácia garrido de medicamentos receitados por médicos para doentes desvalidos (LACROIX, 2015, p. 78).

Nesse panorama, as medidas de saúde pública pautadas na ideologia da higiene e da urbanização não caracterizaram processos lineares e sem conflitos. Como afirma Chalhoub (2017), os períodos de quarentena representavam a angústia diante das restrições quanto às interações sociais bem como, sinal de prejuízos econômicos mediante o controle burocrático pelas regras do Estado.

Tomando por base as questões evidenciadas no contexto pandêmico da gripe espanhola em São Luís no início do século XX, notam-se ressonâncias dessas questões no cenário contemporâneo da crise gerada pela Covid-19. A rápida disseminação do coronavírus pela dinamicidade dos fluxos no mundo globalizado traz a marca do encontro entre os povos como processo mobilizador da acelerada circulação do patógeno entre os continentes.

Do mesmo modo, destaca-se a lógica da cientificidade no cerne do discurso de combate à pandemia por meio do direcionamento de medidas de controle social. O isolamento e a quarentena constituem processos norteadores das práticas sociais neste contexto de emergência do novo coronavírus e mediante o quadro de crise apresentado pelo sistema de saúde no Brasil tal como durante a gripe espanhola.

Tais aspectos interferem diretamente na constituição psíquica da população pela Covid-19 são ressignificadas além de medidas de cuidado corporal, práticas de trabalho por meio do *home office*, o ensino formal como o estudo remoto, o comércio no formato *delivery* entre outros aspectos mediados no contexto atual pelo avanço das tecnologias da informação. A *internet* e os aplicativos suscitam diferenças da crise pandêmica atual em relação à gripe espanhola ao evidenciar a ubiquidade como elemento das relações sociais.

Contexto de crise e acolhimento no ensino remoto

Para além de considerar as questões supracitadas, cabe ressaltar as repercussões da pandemia na saúde mental. Historicamente, as sociedades humanas reagem com grande temor às pandemias. Conforme Lacroix (2015), não é à toa que a denominação peste está atrelada a impressões de crueldade, pânico e morte. Em relação à gripe, o termo *influenza* parte da crença de que os astros influenciam a saúde e a doença nos homens. A história das doenças está atrelada a uma história do sofrimento. Assim, Le Goff (1985, p.8) afirma: “É uma historia dramática que revela através dos tempos uma doença emblemática unindo o horror dos sintomas ao pavor de um sentimento de culpabilidade individual e coletiva”.

Conforme WHO (2020, p. 01), “as autoridades de saúde pública de todo o mundo estão agindo para conter o surto de COVID-19. No entanto, este momento de crise está gerando estresse em toda a população”. Diante disso, é essencial atentar para os reflexos dessa conjuntura no âmbito da saúde mental e do bem-estar psicossocial das populações. Além dos impactos físicos gerados pela COVID-19, são significativos os reflexos na saúde mental. Quadros de ansiedade, medo, depressão se tornam recorrentes na crise:

Estima-se, que entre um terço e metade da população exposta a uma epidemia pode vir a sofrer alguma manifestação psicopatológica, caso não seja feita nenhuma intervenção de cuidado específico para as reações e sintomas manifestados. Os fatores que influenciam o impacto psicossocial estão relacionados à magnitude da epidemia e o grau de vulnerabilidade em que a pessoa se encontra no momento (CEPEDES, 2020, p. 02).

Ao mesmo tempo, nas crises, a dinâmica de atuação humana se ressignifica buscando a construção do novo e a compreensão das relações com a situação-problema (IEMA, 2020). A angústia suscita, portanto, “abertura constitutiva pela qual o homem se lança às suas possibilidades” (LIMA, 2009, p. 184).

Assim, representa o despertar de uma atitude filosófica mediante o conhecer pela vivência, num processo em que o sujeito conhece objetos já conhecidos.

As habilidades socioemocionais tornam-se importantes para o desenvolvimento da autoridade moral ante às crises e inseguranças: saber lidar com o medo; dominar a ansiedade; ter poder sobre as circunstâncias; agir por dever e gostar de ser útil aos demais (IEMA, 2020). No âmbito da pandemia, trata-se de ressignificar a relação com o corpo, a mente, o ambiente e o outro.

Além disso, com o distanciamento social imposto pela pandemia, as atividades educacionais foram suspensas e surge o ensino remoto enquanto demanda social de caráter emergencial nas instituições escolares que enfoca mediações *on line* na abordagem de objetos de conhecimento. Conforme Gomes (2020), o ensino remoto se configura por práticas pedagógicas mediadas a partir de plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams* (Microsoft), *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom*.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. Dessa forma, o ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais. No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online (UFRGS, 2020, p. 01).

Assim, a pandemia do novo coronavírus trouxe desafios nas redes de ensino alterando a dinâmica das escolas e exigindo das equipes escolares dedicação e ressignificação do seu trabalho. Entre os desafios enfrentados por estudantes e profissionais da educação estão os impactos emocionais, sociais, físicos e

cognitivos associados às emoções vivenciadas no período do isolamento social tais como medo, insegurança, tristeza, angústia e solidão. O contexto de crise exige, portanto, a abordagem das competências socioemocionais no processo pedagógico. Para tanto, destaca-se o acolhimento enquanto prática exitosa no cerne do ensino remoto.

Para Ales Bello (2006, p. 69), “na experiência, temos a possibilidade de contato com o outro [...] imediatamente, compreendemos que estamos junto a outros como nós, na dimensão intersubjetiva da pessoa”. O acolhimento constitui, portanto, o desenvolvimento de práticas que suscitam a sensibilização dos atores escolares, estimulando pela escuta, por meio de rodas de conversa e momentos coletivos on line a expressividade do outro e sua experiência vivenciada no período da pandemia. Dessa forma, evidencia-se a participação dos atores escolares mediante a escuta de suas necessidades, interesses e emoções no sentido de retomar sua sintonia com o mundo (FORGHIERI, 2007). Por meio de um processo de construção coletiva baseado no diálogo, com escuta qualificada e formação de grupos reflexivos, ocorre o fomento à potencialização dos atores escolares em meio à crise, considerando a constituição humana numa perspectiva biopsicossocial.

Avanços e contribuições com a utilização das tecnologias

A formação docente continuada pode vir a ser uma alternativa para os novos desafios impostos pelo ensino remoto aos professores, com cursos de qualificação e capacitação o que vem a ser ideal com os crescentes avanços tecnológicos. Segundo Freire (2020, p. 25), “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ainda se tem a sensação de que essa formação continuada precisa ser mais efetiva, para assim conseguir amenizar essa barreira identificada entre a formação docente e os meios tecnológicos que vão sendo inseridos em seu ambiente de trabalho.

A mudança do ambiente físico das salas de aulas nas escolas para as plataformas digitais de ensino foi o meio mais viável para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem em pleno período de distanciamento social. A insegurança logo foi estabelecida pela inexperiência de se trabalhar em tempo integral por canais completamente digitais, uma vez que algo do tipo nunca tinha sido necessário antes.

Seguindo no mesmo contexto o (ERE) fez se necessário no contexto pandêmico e provocou o aumento da desigualdade em acesso ao Ensino inclusive em Escolas do Campo, pelo fato da dificuldade ou falta de acesso à internet de qualidade pelos alunos camponeses, e pelos professores,

Desse modo, as escolas do campo enfrentam questões emergentes diante do contexto da pandemia, com a oferta do ensino remoto e, das questões das desigualdades sociais e educacionais, que perseguem séculos sem fim as classes populares e os camponeses. (SILVA, et al, 2021, p.07).

Nessa perspectiva, os professores que atuam nas escolas do campo devem estar em uma constante busca por aperfeiçoamentos, a fim de auxiliar as suas práticas docentes diante do ensino-aprendizagem de seus alunos.

Corroborando com esse pensamento, Caldart (2003) defende que,

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas.

Nesse contexto, pode-se afirmar que os professores comprometidos com a educação são eternos pesquisadores e problematizadores das situações vivenciadas no cotidiano. Portanto, com o docente que ministra aulas no contexto das escolas do campo, não se difere dos demais, uma vez que, para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem faz-se necessário a criação e/ou utilização de situações-problemas diretamente relacionadas ao dia a dia dos alunos.

Considerações finais

Em meio ao contexto de crise pela pandemia do novo coronavírus com a Covid-19, o acolhimento caracteriza prática que evidencia a percepção de atitudes diante do temor às doenças. Nesse panorama, cabe ressaltar a importância de ressignificação dos valores pessoais e atitudes na coletividade.

No âmbito da pandemia, trata-se de ressignificar a relação com o corpo, a mente, o ambiente e o outro. Por meio de um processo de construção baseado na reflexão sobre si e no diálogo com o outro, o contexto de crise representa o fomento à constituição humana numa perspectiva biopsicossocial que precisa articular mente e corpo sem a lógica cartesiana da separação.

Desta forma, os novos canais tecnológicos são ótimas oportunidades de aperfeiçoar as metodologias nas quais devem ser mais comuns nos ambientes educacionais, devido forte avanço das tecnologias e as versatilidades. Segundo Vygotsky (1991, p. 93),

[...] o aprendizado é mais do que a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas, onde em tempos difíceis surgiu a oportunidade de se reinventar, tornar profissionais mais capacitados para novos desafios que venham a se deparar durante sua carreira docente.

Assim, apoiando-se na conjuntura social de hoje, notada por significativas e rápidas mudanças advindas por meio das tecnologias, é preciso que os docentes entendam como esse recurso pode ser explorado para facilitar o acesso à informação e à produção de conhecimento de forma a promover mudanças.

Referências

ALLES BELLO, A. **Introdução à fenomenologia**. tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BURGUIÈRE, André. **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

CALDART, R. S. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, 2003.

CEPEDES (Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde). **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: recomendações gerais**. Vol 1. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2020.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. 2.ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2017.

COSTA, Denise Azevedo. Concepções de doença e sistemas de cura no bairro do Sá Viana em São Luís - MA. Anais 26^a. **Reunião Brasileira de Antropologia**. Comunicação Oral. Porto Seguro - BA, jun 2009.

FORGHIERI, Y. C. **Aconselhamento terapêutico: origens, fundamentos e práticas**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GOMES, Helton. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências**. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazervideoconferencias.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

IEMA. **Gestão Socioemocional frente às Crises e Inseguranças**. 2020. Disponível em: <http://web.iema.ma.gov.br/maranhaoprofissionalizado/curso/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **São Luís do Maranhão, Corpo e Alma**. 2a edição ampliada/ Vol I. Edição em recurso digital. São Luís: Edição da autora, 2020.

LE GOFF, Jacques (org). **As Doenças tem história**. Lisboa: Terramar, 1985.

LIMA, D. F et al. Os sentidos da escuta fenomenológico-existencial. In: MORATO, H. T. P et al. **Aconselhamento Psicológico numa Perspectiva Fenomenológica Existencial**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2009.

MONTELLO, Josué. **Os degraus do paraíso**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

SILVA, M. do S. P. da; CUNHA, A. L. M.; SANTOS, T. A dos. **Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem?** (2021). Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1131/835>. Acesso em 02/12/2021.

UFRGS. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. In: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. 6 jul 2020.

UJVARI, Stefan Cunha. **A história da humanidade contada pelos vírus, bactérias, parasitas e outros microrganismos**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

WHO. **Mental health and psychosocial considerations during COVID-19 outbreak**. March, 2020.

CAPÍTULO 4

A FRAGMENTAÇÃO DO “EU” LACANIANO PELA PSICOSE NA PERSONAGEM NINA, DO FILME **CISNE NEGRO**

Dyêgo Marinho Martins

Doi: 10.48209/978-65-5417-045-4

Introdução

Lacan (1998, p. 97) descreve um processo chamado “estádio do espelho”, que têm início na criança aos seis meses de idade. Para o autor, tal estágio pode ser caracterizado como a transformação produzida no indivíduo quando este assume uma imagem. Desse modo, no texto adotado como referência, o autor descreve o processo de maneira que é possível dividi-lo sistematicamente em dois momentos.

Na etapa inicial do “estádio do espelho”, a criança percebe seu corpo fragmentado em razão da falta de coordenação nos primeiros meses de vida, o que a leva a vivenciar uma realidade de “despedaçamento”. A criança descobrirá a totalidade de seu corpo através da experiência com o espelho, que

permite uma ilusão de completude, uma vez que é no espelho que a criança antecipa a totalidade física do corpo, por meio da imagem refletida.

Gradativamente, a criança reage diante da imagem especular até que se dá conta de que esse “outro” refletido é ela própria. Segundo Lacan, tal descoberta provoca uma reação de júbilo diante da *imago* (termo que se remete a essa realidade interior mediada pela memória, reorganizada pelas ações do corpo):

A assunção jubilatória de sua imagem espetacular por esse ser ainda mergulho na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á, pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito. (LACAN, 1998, p. 97)

O termo *imago* tem origem em Jung (*Metamorfose e símbolos da libido* - 1911) para se referir ao conjunto de representações arquetípicas inconscientes do pai (*imago paterna*) ou da mãe (*imago materna*), eventualmente sendo utilizado em lugar de Complexo. Deve-se ver na *imago*, ao invés de uma imagem, um esquema imaginário adquirido através do qual o sujeito percebe o outro e as próprias relações. A *imago* pode ser construída tanto em formas de sentimentos que a criança introjetou, bem como comportamentos. Ela sempre será deformada em relação ao real, carregada de somatizações e afetos. Como o indivíduo percebe o outro é, enfim, a *imago*. Através dela ele identifica e introjeta características e qualidades do outro (ideal de ego e ego ideal).

Portanto, para Lacan, o júbilo diante dessa *imago* (o ego ideal), principia o momento em que a criança irá se alienar. É esse “outro” que irá assumir o lugar da criança no campo do imaginário, a partir do qual é permitida a construção de relações que denotam a alteridade.

No segundo momento do “estádio do espelho”, a criança já alienada na imagem do “outro” (espelho dela própria, do corpo e do olhar da mãe) se iden-

tifica com tal imagem. Por conseguinte, se identifica também com o desejo do “outro”: acredita, portanto, que o desejo da mãe é possuir o falo (entendido como sinônimo de poder).

Para Sales (2007, p. 121), na teoria do estágio do espelho de Lacan, o processo de identificação espacial cujo ponto de chegada ideal é a formação do indivíduo. Segundo Sales (2007), na derradeira fase do “estádio do espelho”, descrita por Lacan em textos posteriores (Seminários) é possível perceber que o pai efetua a castração (age como portador da norma). Sua função nesse momento é interditar e normatizar os limites da relação entre mãe e criança. A aceitação dessa castração exercida pelo pai auxilia na construção do registro simbólico, ocasionando na criança um desejo próprio pelo qual passa a ser guiada. Tal formação ocorre segundo uma dialética temporal que envolve movimentos de insuficiência e de antecipação e que deslança retroativamente a emergência de fantasias ligadas tanto a imagens despedaçadas quanto totalizantes do corpo.

Feita uma breve descrição de elementos que perfazem o “estádio do espelho” em Lacan, passemos a identificar tais elementos nas sequências de *Cisne Negro*. Tentar-se-á investigar de que modo pode ocorrer na narrativa fílmica uma metáfora cinematográfica do transtorno psicótico ocasionado pelo retorno alegórico à “desfragmentação” do corpo vivenciada no período anterior a identificação da *imago*.

A fragmentação do “EU”: o exemplo de nina

No filme, Nina (Portman) parece ser perfeita para interpretar o cisne branco: a bailarina é castrada pela mãe Érica (Barbara Hershey), uma bailarina aposentada que controla todos os aspectos de sua vida. Aos poucos, detalhes de sua personalidade (o quarto cor de rosa, repleto de bichinhos de pelúcia, sua

visão romantizada do sexo, a timidez exagerada no modo de falar) são revelados para enfatizar a pureza da protagonista, bem como para delimitar o papel centralizador que a mãe exerce sobre a filha.

Imagem 01: Nina e sua mãe Érica



Fonte: Google

Na narrativa, a figura do pai de Nina é desconhecida. A ausência da figura paterna provoca uma relação de dependência extrema entre mãe e filha. A mãe controla a filha, que aceita passivamente, no entanto, para Nina interpretar com perfeição o cisne negro deverá desenvolver sua sensualidade e vileza. A situação ilustra uma clara alusão ao aparelho psíquico montado por Freud. O cisne

negro é o id, a parte inconsciente e que só se interessa pela satisfação do prazer. O cisne branco é o superego, o discurso da mãe que ficou colado à sua imagem. Nina não possui um ego. O superego monstruoso, construído pela mãe sádica, faz dela um ser sem vida, um boneco de ventríloquo que responde aos quereres maternos. Não existe nenhum brilho em sua existência, nenhum desejo. Mas para fazer o cisne negro é exatamente com esse lado desconhecido, encoberto pelo superego da mãe, que ela terá que entrar em contato.

O diretor artístico do balé, Thomas Leroy (Vincent Cassel), decide substituir a experiente bailarina Beth Macintyre (Winona Ryder) por Nina, para interpretar o cisne branco, em razão da graciosidade e inocência da novata. Nina excuta com perfeição a performance do cisne branco, porém, também deseja interpretar o cisne negro, embora reconheça a dificuldade em interpretar uma personagem com tanta sensualidade e vileza, traços que não condizem com o seu temperamento habitual.

Nina vê em Lily (Kunis) – a outra bailarina, escolhida pelo diretor do balé para representar o cisne negro – um obstáculo para o alcance do seu objetivo, uma vez que Lily é mais liberal e extrovertida, bem possui traços comportamentais mais condizentes com a personagem objeto de desejo de Nina. Com o tempo, as bailarinas transformam sua rivalidade inicial em uma amizade conflituosa, a partir da qual Nina desenvolve um comportamento mais inconsequente.

Imagem 02: Nina e Lily no restaurante



Fonte: Google

Paralelamente, Thomas passa a provocá-la durante os ensaios, com o intuito de fazer aflorar o cisne negro que acredita estar escondido no inconsciente da bailarina. À medida que Nina se aproxima de seu lado obscuro, passa a alimentar o ódio pela mãe, em reação ao poder castrador que esta exercia: o que corrobora no rompimento da relação doentia com a Érica.

Pouco a pouco, o espectador descobre que a personagem interpretada por Portman sofre de um transtorno psicótico (ou psicose), conceito que em Lacan assume novo significado, associado à forclusão (ou *forclusão*) do Nome-do-pai.

Segundo Roudinesco e Plon (1998), depois de comentar longamente a paranoia e inventar o conceito de Nome-do-Pai, Lacan propôs traduzir *Verwer-*

fung por foracclusão. Entendia por isso o mecanismo específico da psicose, definido a partir da paranoia, que consiste na rejeição primordial de um significante fundamental para fora do universo simbólico do sujeito. Lacan distinguia esse mecanismo do recalque, sublinhando que, no primeiro caso, o significante foracluído ou os significantes que o representam não pertencem ao inconsciente do sujeito, mas retornam (no real) por ocasião de uma alucinação ou um delírio que invadem a fala ou a percepção do sujeito.

Conforme Lacan (1998), a *Verwerfung* original será tida por nós, portanto, como foracclusão do significante. No ponto em que, veremos de que maneira, é chamado o Nome-do-Pai, pode, pois responder no Outro um puro e simples furo, o qual pela carência de efeito metafórico, provocará um furo correspondente na significação fálica

Segundo Cristine Lacet, é no *Seminário 5 - As Formações do Inconsciente* que Lacan formaliza o conceito de foracclusão do Nome-do-Pai, embora já o desenvolvesse desde o *Seminário 3 - As Psicoses* e no texto *De uma Questão Preliminar a Todo Tratamento Possível da Psicose*. Para a autora:

Nesse último texto, define a foracclusão como o mecanismo que estaria na origem da estrutura psicótica - estabelecendo, aí, uma clínica diferencial em relação à neurose, cujo mecanismo fundante é o recalque - e que consistiria na rejeição do significante do Nome-do-Pai para fora do registro do simbólico, sendo esse fracasso da metáfora paterna, essa falha na operação (LACET, 2004, p. 244)

A partir daí, percebe-se no filme que Nina apresenta sintomas de esquizofrenia, cuja etimologia se remete a “esquizo”, que significa “cortar ao meio”. Nina (o cisne branco), portanto, passa a manifestar seu duplo (o cisne negro). Segundo Generoso (2008), percebemos a prevalência da ideia de dissociação, relacionada a uma falha na função de síntese do eu, no meio psicanalítico pós-freudiano, bem como na psicologia do Eu, cujo tema da esquizofrenia ganhou grande destaque, ao contrário de Freud e Lacan que

privilegiaram a paranoia. A característica da dissociação vinculada à concepção de uma *falha na função de síntese do eu* estava presente também nas discussões iniciais de Lacan com seus alunos, contidas no “Seminário, Livro 1” (1953-1954). Porém, Lacan buscava demarcar uma diferença com relação à concepção da psicologia do Eu. Por este motivo, este artigo privilegiou em grande parte os textos do *Seminário I*, pois foi nesse contexto teórico que surgiram indicações importantes sobre a esquizofrenia, tal como a expressão de que “para o esquizofrênico todo o simbólico é real” (LACAN, 1954/1998, p. 394), bem como elaborações sobre o imaginário e a constituição do eu, cujos temas são necessários para esclarecer melhor os fenômenos esquizofrênicos

Esse aspecto dual é explorado em diversos elementos do filme: as roupas e os cenários em branco e preto são constantes, assim como a utilização frequente de espelhos (não seria uma referência sutil à teoria lacaniana?). A todo o momento a imagem de Nina é refletida no espelho: é através dele que a bailarina se confronta com a figura de seu “duplo”.

Imagem 03: Nina e seu “duplo” refletido no espelho



Fonte: Google

Assim, no final, Nina se entrega ao seu “lado negro”. No entanto, o sentimento de culpa (imposição do superego?) faz com que a bailarina lute contra o “despedaçamento” de seu Eu. O encontro com o Cisne Negro foi insuportável para Nina, assim como a impotência inicial em não conseguir interpretá-lo.

Considerações finais

A atuação de Natalie Portman no papel de Nina é arrebatadora, o que justificou o Oscar de melhor atriz. Nina precisou encontrar o seu “duplo” para alcançar o cisne negro, mas, para que isso acontecesse, foi preciso romper agressivamente a relação castradora com a mãe. “*Foi perfeito*” – é a frase dita pela bailarina após a execução monumental do cisne negro. Ao atingir a perfeição nos movimentos só lhe restou um destino trágico: a morte, o fim de sua trajetória.

Imagem 04: Nina durante a performance do cisne negro



Fonte: Google

Assim, o que vemos nas cenas finais do filme *Cisne Negro* é a personagem principal em meio a uma crise psicótica, na qual seus delírios são a representação de uma imagem que não corresponde à sua e que é refletida no espelho. O delírio final se dá quando Nina incorpora toda a sensualidade, volúpia e furor de um cisne negro, com olhos vermelhos, expressão forte, arrebatadora, enquanto dança até se transformar fisicamente em um cisne com asas largas e imponentes.

Imagem 05: Nina se transforma em cisne negro ao final da apresentação



Fonte: Google

No gran finale, a bailarina já não consegue se expressar voluntariamente, quem o faz é seu “duplo”, sugerindo uma metáfora da fragmentação do “eu”. aterrorizante do corpo fragmentado. A crise psicótica e a violência no seu percurso gerador revelam o enfraquecimento da ideia de corpo unificado como sede representacional do eu e a regressão ao momento inicial do “estádio do espelho”.

Na visão de Benvenuto (2001, p. 142) esta relação com o duplo sempre provoca conflito, pois, se o outro é um duplo de si mesmo, ele também é um rival. O espelho inaugura uma rivalidade consigo próprio; o objeto de identifi-

cação torna-se igualmente um objeto de ódio e agressão. Desse modo, a morte para Nina é inevitável quando ela exerce a agressividade do cisne negro, uma vez que a representação que busca obsessivamente ao longo da narrativa só foi possível em seus derradeiros atos no balé e na vida.

Referências

BENVENUTO, Bice. Era uma vez: o bebê na teoria lacaniana. In: BURGOYNE, Bernard; SULLIVAN, Mary (Org.). **Diálogos Klein-Lacan**. 1º edição. São Paulo: Via Lettera, 2001. Cap. 2, p. 29-46

CISNE NEGRO. Daren Aronofsky (diretor); Scott Franklin/Mike Medavoy / Arnold Messer / Brian Oliver (produtores). EUA: Protozoa Pictures / Phoenix Pictures / Cross Creek Pictures / Fox Searchlight Pictures (produtoras), 2010. (cinema).

GENEROSO, Cláudia Maria. **O funcionamento da linguagem na esquizofrenia: um estudo lacaniano**. Ágora (Rio J.) [online]. 2008, vol.11, n.2, pp. 267-281.

LACAN, Jaques. O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica (1949). In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Campo Freudiano no Brasil).

LACET, Cristine. **Da forclusão do Nome-do-Pai à forclusão generalizada: considerações sobre a teoria das psicoses em Lacan**. Psicol. USP, São Paulo, v.15, n.1-2, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642004000100023&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 25.05.2022.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

SALES, Léa Silveira. **Posição do estágio do espelho na teoria lacaniana do imaginário**. Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense - UFF, Jun 2005, vol.17, no.1, p.113-127.

CAPÍTULO 5

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONSONÂNCIA COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus

Doi: 10.48209/978-65-5417-045-5

Introdução

A ludicidade na Educação Infantil é utilizada por alguns educadores apenas como uma forma de entretenimento, para chamar atenção dos estudantes ou mantê-los ocupados com alguma atividade. Mas esse não deve ser o fim, pois as atividades lúdicas estão alinhadas com aprendizagem e desenvolvimento infantil, colaborando e despertando nas crianças a vontade espontânea de participar das atividades e aprender de forma prazerosa e com significados que a ajudem na compreensão de seu mundo e conflitos que serão vivenciados em outras fases da vida.

Assim, parte-se do seguinte problema científico: Qual a relevância da ludicidade na Educação Infantil para aprendizagem e desenvolvimento da crian-

ça? Para tal propósito, traçou-se o objetivo, que consiste em mostrar um estudo reflexivo bibliográfico acerca da Ludicidade no espaço escolar. Dessa forma, temos como objetivo geral analisar a importância da ludicidade na Educação Infantil para aprendizagem da criança; discutir como as brincadeiras devem ser utilizadas como meio e não como um fim da aprendizagem; compreender que as crianças aprendem por meio das brincadeiras; perceber o alinhamento da ludicidade na Educação Infantil com a Base Nacional Comum Curricular.

Esta pesquisa se classifica, conforme os postulados de Vergara (2014), da seguinte forma: Quanto aos fins é descritiva e explicativa. Descritiva, porque tem finalidade descrever alguns aspectos da Ludicidade. Explicativa, por procurar esclarecer quais fatores contribuem para o modo de como os postulados da Ludicidade são aplicados no espaço escolar. No que tange aos meios, é bibliográfica, pois se recorre a literatura sobre a temática aqui em questão, por meios de livros e sites. Utiliza-se a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de demonstrar bases legais na condução da educação. Para marco teórico, utilizou-se FREUD (1996), BARBOSA (2001), OLIVEIRA (2006), ROJA (2007), PORTO (2009), OLIVEIRA (2014), BIZELLI (2015) e FREIRE (2017).

A educação, elemento constitutivo da sociedade desde o seu passado, sempre teve como objeto o próprio ser humano. Este que foi se adaptando conforme a cultura, e se relacionando com o mundo de formas distintas. Se levantarmos um questionamento sobre o que é educar, muitas discussões pertinentes foram realizadas e estão sendo feitas na atualidade. Infelizmente, algumas formas de “educar” estão tão enraizadas em nossa sociedade que impedem que outras formas sejam usadas para colaborar com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, o que leva alguns docentes a manterem a forma tradicional de ensinar, sem ambicionar outras formas de aprendizagens.

É nesse sentido, que a atividade lúdica faz parte do processo educativo da criança. É brincando que a criança se apropria de muitos conhecimentos, além de ser uma fonte de novas descobertas. Por isso, é essencial e indispensável que nas escolas seja um espaço prazeroso de aprendizagem, com meios que ajudem as crianças a intensificarem seu desenvolvimento, já que não se trata de uma única criança, mas crianças, ou seja, cada uma com suas particularidades e peculiaridades no momento de aprender e perceber seu mundo.

É importante destacar, que as crianças devem ter total liberdade de escolha, e em hipótese alguma ser obrigadas a participar de alguma atividade que não goste ou cause algum desconforto. A criança está aprendendo sempre, independentemente de ter um adulto ou não ensinando. É necessário, para compreensão de outras formas de aprendizagem, que tenha um auxílio de adulto, o que é indispensável. Mas, é fundamental que os pais ou docentes, tenham condições básicas para proporcionar uma aprendizagem leve e interessante.

Assim, a educação é interpretada como uma fonte de conhecimento e desenvolvimento para a sociedade. A imagem que se configura socialmente do valor educativo é que habilita o indivíduo, para perceber os códigos das diferentes linguagens. “Dominar os códigos e ter a capacidade de refletir sobre o mundo são requisitos instrumentais indispensáveis para estar incluído na sociedade do conhecimento, ou seja, para adquirir status de cidadão moderno” (BIZELLI, 2015, p. 19).

Mas o processo de ensino-aprendizagem ainda encontra dificuldade quanto estímulo ao debate, centrado apenas na disseminação de conteúdos de forma instrumental, padronizando, muitas vezes, a forma de ensinar e acreditar que todos irão aprender da mesma forma. Por isso, é fundamental que as escolas diversifiquem e ampliem as formas de aprendizagens da criança.

Conforme destaca Oliveira (2014, p. 613), ao discutir sobre algumas problemáticas da atualidade, o ensino não deve ser percebido como um meio “[...] mas como um fim, ou seja, é a trajetória para formar pessoas, isso vai da educação infantil até os níveis mais superiores de estudos, como seres completos, que agem em virtude de seus interesses, mas não se esquecem que vivem em comunidade e esse convívio é condição da sua própria existência”. Vemos na atualidade, por exemplo, os conteúdos curriculares devem objetivar uma formação para exercer a cidadania, a democracia, e a tão sonhada autonomia financeira, isso tudo começa na educação infantil.

Ludicidade e educação infantil na bncc

A educação é uma das formas mais brilhantes do ser humano alcançar o desenvolvimento. Historicamente, as pessoas costumavam atrelar a educação a memorização. Só aprende quem sabe o alfabeto, as cores ou sabe escrever seu nome, mas com base em estudos revolucionários, a educação passou a ganhar uma nova conotação. E o ser humano, de fato, tornou-se o centro da aprendizagem. Agora como levar a aprendizagem já que algumas crianças não conseguem aprender somente pelo método tradicional? Como ensinar as crianças que aprendem por outros métodos, sem ser os convencionais? Cabe uma análise profunda sobre as práticas pertinentes para cada realidade.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 39).

Toda criança tem o direito de aprender, porém, mais que isso, elas precisam ter várias possibilidades de aprendizagens, ou seja, o educador deve estar atento a cada criança e saber envolvê-las tanto nas atividades lúdicas coletivas quanto as individuais. Nesse sentido, o século XXI trouxe novas descobertas e usar as novas possibilidades para o desenvolvimento das crianças, também pode ser revolucionário para a educação. Para iniciar esse debate é preciso lembrar do modelo padrão de aula normal, a professora, vários alunos na sala, muita bagunça, desordem. Questiona-se quem aprende desse jeito? Assim, introduzir o lúdico na sala de aula, é trazer vida e direcionar o aluno a aprendizagem. Não se pode confundir brincadeiras aleatórias com um brincar que realmente leve os alunos para mais perto do conhecimento, e os ajude a aprender por meio das brincadeiras.

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc) (BRASIL, 2017, p. 41).

Não se deve encarar a ludopedagogia como um ato de brincar ou utilizar brincadeiras para passar o tempo em sala de aula, ou distrair os estudantes, mas sim como uma ferramenta para potencializar a aprendizagem. A educação infantil é um momento para olhar as potencialidades da criança, e a escola também é um espaço de convivência e de dar suporte para o fortalecimento da estabilidade emocional, a capacidade de vencer desafios, de socialização e contribuir em outros aspectos para o desenvolvimento da criança.

Por isso, é fundamental compreender que utilização das brincadeiras, brinquedos, dinâmicas são ferramentas potencializadoras para o desenvolvimento infantil. É claro, que o professor deve estar capacitado para o uso dessas

ferramentas. Ele não deve apenas olhar na internet modelos prontos de dinâmicas, brinquedos ou qualquer outra atividade lúdica, sem ter conhecimento da sua turma, da realidade específica de seus alunos, assim como saber exatamente qual objetivo pretende alcançar, pois alguns podem utilizar alguns recursos apenas para preencher o tempo ou entreter os estudantes até o horário acabar.

Nesse sentido, o ato de brincar é algo que acompanha o ser humano há muito tempo. Dessa forma, a brincadeira sempre fez parte do cotidiano das crianças, que coletivamente ou individualmente, expressavam-se por meio da diversão, o que naturalmente desenvolve várias habilidades na criança. Mas será se isso é que deve acontecer nas escolas, deixar as crianças soltas e brincar da forma que quiser? Não. É necessário ter um direcionamento que leve as crianças na direção correta do conhecimento e da aprendizagem.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

O educador precisa conhecer a realidade e buscar formas de potencializar a educação, que por meio do lúdico pode ser uma alternativa. Já que ao brincar a criança estimula a sua memória, coordenação, e também a estrutura física de maneira geral. Dessa forma, a aprendizagem não é um acúmulo de palavras, de reconhecimento de letras ou objetos. Longe de ser apenas letras pregadas nas paredes. É necessário compreender que cada espaço tem suas particularidades, ou seja, não há um método que se adequará a toda realidade escolar.

A criança precisa ser estimulada em seu processo de desenvolvimento. O adulto que ela se tornará está diretamente ligado aos estímulos que ela recebeu ao longo de toda formação. Por isso, é desafiador saber exatamente o que

pode transformar e tornar a aprendizagem para a criança mais significativa. O desafio é buscar novos caminhos e possibilidades para direcionar e intensificar a aprendizagem da criança e resgatar o conhecimento que ela traz, já que não é só o que é aprendido na escola, mas o que vem de si, da família e da própria sociedade.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), toda criança tem seis direitos de aprendizagens e conhecimentos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), para que as crianças tenham a possibilidade de construir significados sobre si, sobre o outro e o mundo (BRASIL, 2017, p. 37).

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 40).

O lúdico, na escola, é uma ferramenta que colabora para saúde mental, e deve ter uma atenção especial dos pais, responsáveis e educadores, pois o lúdico permite que a criança expresse as suas emoções, habilidades, formule ideias, resolva problemas, aprenda a conviver com regras, aprenda a dividir, a partilhar, esperar etc. Segundo a BNCC (2017), a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional, em que a criança se separa de seus familiares em parte do tempo, para conhecer uma nova realidade agregando junto a suas experiências já vividas.

Todo ser humano nasce com a capacidade para aprender e desenvolver habilidades. Porém, cada um tem uma forma particular de aprender. É nesse sentido, que buscamos nesse artigo, compreender como a ludicidade pode ser utilizada como ferramenta na sala de aula, intensificando o desenvolvimento dos aspectos físicos, motores e cognitivos.

A criança dá continuidade, na instituição de Educação Infantil, ao processo de aprendizagem já iniciado no meio familiar. Ela chega à escola como um ser histórico que traz, como resultado de sua interação com o mundo, um conhecimento que precisa ser considerado na ação pedagógica da qual vai participar (BARBOSA, 2001, p. 56).

Quando a criança tem a liberdade de aprender, ou seja, quando ela não é obrigada a certos “padrões” de aprendizagem, sem dúvida, o aprender se torna mais interessante. O ato de ensinar deve respeitar o tempo da criança, o seu desenvolvimento, pois só se aprende quando o cognitivo da criança já está em nível que seja compatível com a aprendizagem, sem exigir da criança o que ela talvez não tenha familiaridade. É nesse sentido, que o ato de brincar se torna um experimento, desde uma brincadeira simples, como fazer uma roda com os amigos ou pular amarelinha. A criança passa a utilizar a lógica, a montar suas regras e fazer a leitura do seu próprio mundo.

Assim, aprendizagem não é decorar palavras ou escrevê-las. Paulo Freire (2017) destacou que a aprendizagem não é parada, estática ou bem-comportada, e que os educandos não são depósitos para receberem conteúdos vazios, sem nexos a sua realidade.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito-o narrador-e objetos pacientes, ouvintes-os educandos. Há uma quase enfermidade da narração é preponderantemente esta-narrar, sempre narrar (FREIRE, 2017, p. 79, grifos do autor).

Diante disso, é interessante pensar que uma criança não irá aprender, sem ter sua autonomia, sem ter participação, apenas ouvindo um professor enchendo-a de informações, isso não é educar. Por isso, por meio da brincadeira, o educando pode experimentar a leveza, e também aprende a criar, recriar,

visualizar, participar e cultivar dentro de si o desejo de aprender, porque brincar é uma linguagem da criança, que auxilia na socialização, construção de pensamentos e ainda proporciona a vivência com outros. □ Acreditamos que o brincar é o primeiro experimentar do mundo que se realiza na vida da criança. É uma linguagem de interação que possibilita descobertas e conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro, sobre o mundo que a rodeia” (ROJA, 2007, p. 17).

Muitos adultos perdem o prazer de brincar e acabam não compreendendo o prazer que a criança encontra nas brincadeiras, e como isso é fundamental na construção do conhecimento. Nesse contexto, as escolas devem acolher a criança e suas experiências construídas, seja no ambiente familiar, na comunidade potencializando o processo de socialização, comunicação e autonomia, para que a criança desenvolva o prazer por brincar e aprender. Freud (1996) afirma que:

Ao crescer, as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinham. Contudo quem compreende a mente humana sabe que nada é tão difícil quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciaremos a nada; apenas trocamos uma coisa pela outra. O que parece ser uma renúncia é na verdade, a formação de um substituto ou subrogado. Da mesma forma, a criança em crescimento, a criança quando para de brincar, só abdica do elo com objetivos reais; em vez de brincar ele agora fantasia. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de devaneios. Acredito que a maioria das pessoas construa fantasias, em algum período de suas vidas. Este é um fato a que, por muito tempo, não se deu atenção e cujo a importância não foi assim, suficientemente considerada (FREUD, 1996, p. 136).

A aprendizagem por meio da ludicidade, permite que a criança aprenda, mesmo sem saber que está aprendendo, pois, o foco da criança é a diversão. Mas o educador deve estar ciente de que o prazer que a criança sente, é fundamental para desenvolver suas habilidades e inteligências. “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39). Por exemplo,

ao brincar de amarelinha, ela pode não ter a consciência que está tendo contato com os números, que está desenvolvendo sua coordenação motora, que está desenvolvendo a capacidade de persistência etc. Brincar é externar seu prazer, viver em um mundo de fantasia, sonhos, criações.

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 41).

Durante as brincadeiras, as crianças interagem de forma muito autônoma. Ninguém precisa dizer examente tudo que têm que ser feito. A criança brinca como algo intuitivo, ela na verdade quer usar a criatividade, e se divertir. A função do educador é direcionar, observar e instruir, mas jamais querer podar os passos do educando. As crianças vivenciam suas próprias experiências e constroem seus conhecimentos por meio de suas ações, além de se esforçarem para vencer os obstáculos, as dificuldades e seus limites. Com isso, a presença dos adultos é essencial, seja os pais, familiares ou professores.

Ao brincar interativamente com os adultos, a criança começa a alterar o curso da brincadeira pelo prazer que dela emana, desenvolvendo então a competência de recriar situações, em uma conduta criativa. Tais brincadeiras contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Brincando, a criança vai além da situação na busca por soluções, pela ausência de avaliação ou punição (OLIVEIRA, 2006, p. 08).

Tendo em vista que na Educação Infantil, a criança deve ter as condições necessárias para seu desenvolvimento, a escola deve proporcionar uma educação de qualidade, em que a criança não seja uma reprodutora como se estivesse participando de um show de mímicas, mas embora sejam crianças, elas devem

desempenhar um papel ativo sobre suas próprias experiências, assim como a própria vivência com o outro.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 36).

É necessário que as atividades direcionadas as crianças, sejam supervisionadas, mas ao mesmo tempo deixem as crianças desenvolverem seu potencial. É por meio das brincadeiras, jogos, que a criança pode expressar seus sentimentos, aprende a conviver e superar as frustrações, assim como superar conflitos. Quando as crianças se reúnem e coletivamente brincam, é uma oportunidade que elas têm de dar significado a própria forma de conviver com o outro. São em simples brincadeiras que elas percebem que são responsáveis por suas decisões. Assim, cabe aos adultos, utilizarem a ludicidade para o crescimento da criança na Educação Infantil, assim como em outros momentos da vida.

Do outro lado, apesar de não ser o foco do nosso trabalho, tem as crianças que enfrentam as dificuldades de aprendizagens ou tem alguma deficiência. Alguns professores costumam excluir essas crianças, pelo fato da brincadeira não se adequar as necessidades específicas. É claro, que existem brincadeiras ou atividades que não podem ser realizadas por determinadas crianças, mas jamais devem ser excluídas. Cabe ao educador, buscar atividades, brincadeiras que sejam adequadas conforme a necessidade de cada aluno, mas que integre sempre a todos.

As dificuldades de aprendizagens não são uma condição ou síndrome simples, nem decorrem apenas de uma etiologia trata-se de um conjunto de condições e de problemas heterogêneos e de um conjunto de condições e de problemas heterogêneos e de uma diversidade de sintomas e de atributos

que obviamente subentendem diversificadas e diferenciadas respostas clínico-educacionais (PORTO, 2009, p.101).

A Educação Infantil é um direito de todas as crianças. Dessa maneira, o ensino deve ser de qualidade. Por isso, é necessário incluir todas as crianças, tendo o conhecimento adequado para que todas participem de forma segura e livre, fortalecendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, para que nas outras fases áreas de sua vida tenha sido fortalecidas, seja nos aspectos emocionais, físicos, cognitivos etc.

Considerações finais

A partir desse estudo, nota-se que toda criança tem o direito de vivenciar na Educação Infantil práticas que potencializem sua aprendizagem, conforme as necessidades de cada criança. A ludicidade deve ser utilizada como uma ferramenta que proporcione à criança momentos de diversão, prazer e liberdade. A criança não é obrigada a brincar com brincadeiras que não gostem. Em hipótese alguma, o professor pode obrigá-las.

Assim, toda a aprendizagem exige tanto do docente como do aprendiz formas distintas na percepção sobre o que é aprender, já que ambos estão em formação de raciocínio diferente, o que pode confundir a forma como o professor quer que a criança aprenda a forma que ela de fato deve aprender.

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Para que as crianças sejam proativas, é fundamental adotar metodologias em que as crianças se envolvam em atividades de complexidades diferentes para que elas aprendam a solucionar os seus problemas. Com isso, as atividades lúdicas seja elas jogos, brincadeiras ou o uso de brinquedos específicos, devem proporcionar que a criança experimente novas possibilidades de mostrar sua iniciativa sobre pequenos ou grandes desafios.

O brincar deve ser valorizado na Educação Infantil, pois é por meio das brincadeiras que as crianças interagem com seus amigos, aprendem a vivenciar suas emoções. As escolas devem mostrar novos caminhos, e superar o modo tradicional de ensinar. Desde a Educação Infantil, o indivíduo deve aprender resolvendo problemas reais, novos desafios, por meio de jogos etc. A criança será desafiada a superar seus desafios de forma individual e coletiva. É fundamental que todos aprendam com prazer e dinamismo.

Dessa forma, entendemos que é necessário superar a "educação bancária", envolvendo os alunos em outras atividades, e dar uma "certa" liberdade para aprender. Sem determinar apenas um tipo de aprendizagem, mas saber eu o mundo da criança é diferente, e que cada uma assimila e compreender também de forma distintas, pois cada um tem um ritmo diferente.

Referências

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição Escolar**. Curitiba: Editora expoente, 2001.

BIZELLI, J. L.. Educação para a cidadania. In: Célia Maria David; Hilda Maria Gonçalves da Silva; Ricardo Ribeiro; Sebastião de Souza Lemes. (Org.). **Desafios contemporâneos da Educação**. 1ªed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, v. 01, p. 19-31.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: mar. 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. Rio de Janeiro (RJ). Vol. IX, 1996

OLIVEIRA, Terezinha. Formação docente frente à crise da educação nacional: o Projeto Político Pedagógico. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 601-617, set.-dez.2014. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5980/pdf_55>. Acesso em: 12 fev. 2018.

OLIVEIRA, Sâmela Soraya Gomes de, DIAS, Maria da Graça B. B. e ROAZZI, Antonio. O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. **Psicol. Reflex. Crit. [online]**. 2003, vol.16, no.1 [cited 29 March 2006], p.1-13. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-7972. Acesso em 01 de abril de 2020.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança**. Campo Grande: UFMS, 2007.

VERGARA, Sylvia Constante. **Projetos e Relatórios em Administração**. 15ªed. São Paulo: Atlas, 2014.

CAPÍTULO 6

UMA COMPREENSÃO DE BACHELARD A PARTIR DE LATOUR: DISSENSÕES E APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DA CIÊNCIA MODERNA E SEUS DUALISMOS

Alipio Felipe Monteiro dos Santos

Verissa Einstein Soares do Amaral

Gabriel Vidinha Correa

Rosiane de Oliveira Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-045-6

Introdução

Este artigo discorre sobre um diálogo entre alguns recortes realizados na obra “A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento” (1996), do filósofo e poeta Gaston Bachelard; com outra obra produzida quase cinquenta anos depois, pelo antropólogo, sociólogo e filósofo Bruno Latour, qual seja, “Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica” (1994).

Objetiva-se, nessa perspectiva dialógica entre Bachelard e Latour, mapear na obra de Latour alguns distanciamentos e aproximações entre os autores, com destaque para alcançar o conceito de mediação em Latour e qual sua contribuição para o dualismo sujeito/objeto, percebendo como tal conceito tem fundamento originário na psicanálise epistemológica de Bachelard, apesar das críticas.

Em Bachelard (1996) há uma perspectiva filosófica psicanalista de tratar a questão epistemológica da relação sujeito e objeto, onde o sujeito constrói racionalmente o objeto. Em Latour (1994), existe uma perspectiva antropológica de compreensão entre sujeito e objeto que considera uma simetria generalizada entre sujeito e objeto. De todo modo, em ambos é observado uma operação teórica interdisciplinar de entender tal relação dentro das ciências humanas e sociais, e também um diálogo destes com as ciências duras.

Para deslindar as conexões entre as obras, utiliza-se artigos nacionais de autores que entrecruzam Latour e Bachelard em assuntos sobre mediação e agenciamentos, ciência moderna e pós-moderna, e outros conceitos temáticos, seja apresentando aproximações ou dissensões entre as formas de entenderem as ciências humanas e sociais, além de utilizar os acionamentos que Latour (1994) faz de Bachelard em seu texto, interpretando-as à luz do objetivo desta escrita, que é mapear as aproximações e dissensões sobre ciência moderna, em especial, tratando de ciência humanas e sociais, suas epistemologias e modos de fazer, bem como seus embates teóricos caracterizados por constantes e problemáticos dualismos.

Ao mapear o objetivo e explicitar pelas obras analisadas as considerações últimas, preconiza-se como a concepção de “dupla-ruptura”, de Boaventura de Sousa Santos (1989), apresenta-se como uma solução para pensar uma epistemologia da ciência moderna, especificamente para as ciências humanas e so-

ciais, mas, para praticar tal proposta, tem-se, obrigatoriamente, que deslocar o cerne do pensamento de Latour da ação.

Bachelard: ciência *versus* senso comum

Gaston Bachelard, na obra “A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento” (1996), que trata de epistemologia, dita diurna, postula uma ideia de ruptura da ciência com o senso comum, ou do racionalismo com o senso comum, colocando o epistemólogo em uma encruzilhada entre o realismo e o racionalismo para que este consiga realizar a prova das coisas e, mais ainda, desenvolver um espírito científico, pedagógico da prova (NEHMY, 1999).

Dessa forma, Bachelard propõe ao epistemólogo a possibilidade de uma objetividade no conhecimento científico. Todavia, o autor foi um crítico do positivismo científico de Comte, bem como do racionalismo cartesiano, e seu projeto de ver a ciência foi, antes de tudo, uma crítica a tais visões unitárias essencialistas provindas do século XVII.

O objetivo da obra diurna de Bachelard (1996) é fazer uma psicanálise da epistemologia através de uma recusa à lei do empirismo que ratifica ao laboratório e à experiência primeira o verdadeiro valor do que é ciência, mas também de uma recusa do senso comum e bom senso (*Doxa*) no fazer das ciências humanas, e a partir de tais cortes e superação de obstáculos, proporcionar certo progresso científico. Entretanto, esse progresso só se origina da controversa do intelectual com o afetivo.

Logo, toda cultura científica deve começar, como será longamente explicado, por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir (BACHELARD, 1996, p. 24).

Portanto, é através dessa controversa que o conhecimento científico, por consequência, o conhecimento epistemológico, urge na contribuição de Bachelard (1996) no que tange à discussão de objetividade e subjetividade da produção de ciências nas humanidades e nas ciências sociais; é nesse jogo intuitivo entre o experimental (subjetivo) e a racionalidade discursiva (objetividade), que o papel fundamental do sujeito-objeto se apresenta como não positivista, ou seja, como um mediador relacional, numa construção mútua (KAFURE, 2018).

Essa controversa seriam as “[...] lentidões e perturbações” (BACHELARD, 2006, p. 165) necessárias ao progresso do fazer científico, o que o autor denomina de obstáculo epistemológico. Nas palavras de Bachelard (Idem, ibidem):

[...] é aqui que residem causas de estagnação e mesmo de regressão. É aqui que iremos descobrir causas de inércia a que chamaremos obstáculos epistemológicos. O conhecimento do real é uma luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno [...].

Dentre alguns obstáculos epistemológicos elencado pelo pensador, interessa o que ele considera como marca de um pensamento pré-científico, o qual chama de *obstáculo substancialista*. É substancial toda a qualidade imediata ou oculta de um objeto, oriundos de experimentos primeiros, ocasionado, assim, resultados cabais.

[...] Falta-lhe o percurso teórico que obriga o espírito científico a criticar a sensação. De fato, para o espírito científico, todo fenômeno é um momento do pensamento teórico, um estágio do pensamento discursivo, um resultado preparado. É mais produzido do que induzido. O espírito científico não pode satisfazer-se apenas com ligar os elementos descritivos de um fenômeno à respectiva substância, sem nenhum esforço de hierarquia, sem determinação precisa e detalhada das relações com outros objetos (BACHELARD, 1996, p. 127).

Ademais, a busca por esse percurso teórico crítico é chave para entender noções das quais Latour (1994, 1997, 1999) se aportará, irá dialogar e se distanciará. Antes, a noção de ruptura e descontinuidade também é outro elemento a introduzir, pois se fará presente em ambos os autores.

A noção de ruptura é necessária na epistemologia bachelardiana para que se corrija os erros e separe, visando o processo final, o pensamento objetivo dos erros não retificados, pois para Bachelard (1996, p. 293-294): “[...] psicologicamente, não há verdade sem erro retificado”. Logo, “[...] é preciso, pois, aceitar uma verdadeira ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico [...]” (Idem, p. 294).

Bachelard tem por tese tal ruptura onde

[O] espírito científico deve formar-se contra a Natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a formação da Natureza, contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro. O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. Só pode aprender com a Natureza se purificar as substâncias naturais e puder em ordem os fenômenos baralhados (BACHELARD, 1996, p. 29).

É sobre essa tentativa de separar um “espírito pré-científico” de uma “psicologia do controle objetivo” de forma abrupta (ruptura) que marca a ponte para dialogarmos com o antropólogo Bruno Latour (1994, 1997, 2002) visto que essa é a grande discordância com Bachelard, pois, para Latour, isso é tentar separar natureza da sociedade.

As considerações de latour sobre epistemologias da modernidade

Com a publicação da obra “Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica”, em 1994, o francês Bruno Latour passou a integrar as discussões da antropologia da atualidade em muitos países do mundo e, tardiamente, na França. Nesta obra o autor discorre sobre a história ideológica da razão

ocidental, na qual mergulha para buscar respostas ou questões que evidenciem a cultura euro-americana. Para o autor, a natureza e sociedade devem ser explicadas pelos mesmos termos, propondo uma simetria das coisas.

Como categoria central, o autor chama atenção para os significados que estão circunscritos à palavra “moderno”. Assim,

[...] palavra “moderno” designa dois conjuntos de práticas totalmente diferentes que, para permanecerem eficazes, devem permanecer distintas, mas que recentemente deixaram de sê-lo. O primeiro conjunto de “práticas” cria, por “tradução”, misturas entre gêneros de seres completamente novos, híbridos de natureza e cultura. O segundo cria, por “purificação”, duas zonas ontológicas inteiramente distintas, a dos humanos, de um lado, e a do não-humanos, de outro. [...] (LATOUR, 1994, p. 16).

A modernidade pode ser entendida como um emaranhado de questões epistemológicas que não podem ser analisadas a partir de um único lugar, categoria ou referencial teórico, pois ela é por natureza heterogênea. Partindo dessas assertivas, “[...] enquanto considerarmos a modernidade como duas práticas distintas, seremos realmente modernos, ou seja, estaremos aderindo ao projeto da purificação crítica, ainda que este se desenvolva somente através da proliferação de híbridos” (LATOUR, 1994, p. 16).

A metodologia pensada pelo autor, definida como “tradução ou rede”, faz com que não se pense em distinção entre natureza, política ou discurso, ou seja, elas estão submersas entre si. Para melhor compreensão é importante relacioná-las com a “[...] epistemologia, as ciências sociais, as ciências do texto [...]” (LATOUR, 1994, p. 09), porque existem coisas que atravessam os três, o que corrobora para suas rupturas e descontinuidades. Nesse sentido:

Caso os seres que você esteja seguindo atravessassem as três, ninguém mais compreende o que você diz. Ofereça às disciplinas estabelecidas uma bela rede sociotécnica, algumas belas traduções, e as primeiras extrairão os conceitos, arrancando deles todas as raízes que poderiam ligá-los ao social ou a retórica; as segundas irão amputar a dimensão social e política, purificando-a de qualquer objeto; as terceiras, enfim, conservarão o

discurso, mas irão purgá-lo de qualquer aderência indevida a realidade - *horresco referens* - e aos jogos de poder [...] (LATOUR, 1994, p. 09).

Infer-se disto que Latour pensa uma simetria em vez de separações. Para ele, o humanismo [das luzes] separou humanos de não-humanos, e o natural do social. O laboratório separou o humano da coisa, e isso o autor exemplifica com Boyle e sua bomba de ar, e com Hobbes e sua concepção de Estado, ambos, demarcando limites entre ciência e sociedade, como podemos observar: “[...] *inventaram nosso mundo moderno, um mundo no qual a representação das coisas através do laboratório encontra-se para sempre dissociada da representação dos cidadãos através do contrato social*” (LATOUR, 1994, p. 33, grifos do autor). Nessa assertiva, de acordo com autor, Boyle mostrou que os fatos são construídos em laboratório de modo artificial e, desse modo, como ficam os construtivistas?

Considerando que o construtivismo é uma tese epistemológica que defende o papel do sujeito cultural na criação e nas modificações dos objetos do conhecimento, bem como a assertiva de Latour que o futuro já estava no passado, o desenvolvimento da razão ocidental leva a depuração da cultura que chamamos de modernidade. Para Velho (2005, p. 302):

Em Latour, o cientificismo é associado à modernidade, que ele renega. Aí também com certa ambigüidade, pois ora a modernidade surge como uma realidade presente e, mesmo, ameaçadora, ora “jamais fomos modernos”. Mas se jamais fomos modernos, por que tanta preocupação? Talvez aí igualmente se possa lançar mão da ideia de duplo-vínculo, mais positiva que a de ambigüidade: é como se o cão de Gregory Bateson simultaneamente rosnasse e abanasse a cauda para a modernidade. Afinal, embora a definição de modernidade segundo Latour sirva bem a seus propósitos, sua operacionalidade tem como ponto de apoio a relação da Ciência com a sociedade e a problemática da *pureza* em contraposição à *mistura*, ao lado de outras dicotomias (como fato e valor, mundo e representação etc.). [...]

A partir do que discute Velho, Latour (1994) é contrário ao cientificismo associado à modernidade. Entretanto, é consensual que a modernidade

tenha se consolidado através das grandes influências do cientificismo e suas especificidades, no sentido em que Walter Benjamin (1994) critica a modernidade como a perda das singularidades, da aura, pois ele [Latour] parte da premissa da experimentação e das trajetórias de aprendizagens para pensar o objeto em seus limites e em suas etapas, corroborando para a essência do que considera como epistemologia ou situação epistêmica. Desta maneira,

Nosso passado começa a mudar. Enfim, se jamais tivéssemos sido modernos, pelo menos não da forma como a crítica nos narra, as relações tormentosas que estabelecemos com as outras naturezas-culturas seriam transformadas. O relativismo, a dominação, o imperialismo, a má fé, o sincretismo seriam todos explicados de outra forma, modificando então a antropologia comparada (LATOUR, 1994, p. 16).

Portanto, as contribuições do autor corroboram para uma antropologia prática, coletiva, incorporando todos os processos, não somente os restritos aos humanos, como afirma quando cita o estabelecimento de relações com as outras naturezas-culturas. As validades teóricas dele partem de princípios que consideram todas as instâncias e espaços e sua epistemologia se mostra um caminho tão moderno quanto sua tentativa de refutação da modernidade ocidental. Em termos de sujeito e objeto, existe uma simetria geral, onde um afeta o outro.

Nesse processo, tem-se aproximações e distanciamentos entre o pensamento dos autores, onde é identificado, em Latour, tais momentos em citações que convocam Bachelard. Começa-se pelas discordâncias de Latour para com Bachelard.

O bachelard em latour: paralelos de dissensão

Latour (1994, p. 24) convoca Bachelard: “‘Os fatos são feitos’, diria Bachelard. [...]. Nós conhecemos a natureza dos atos porque os elaboramos em circunstâncias perfeitamente controladas [...]”. Tal assertiva irônica, marca

da escrita de Latour durante a obra citada, demarca um posicionamento de dissensão de Latour com a fenomenologia de Bachelard.

Em um subtópico nomeado “O Grande distanciamento das filosofias modernizadoras”, Latour (1994, p. 56-58) discorre sobre as estratégias que as filosofias da modernidade utilizam para sobreviver à sua própria crise, gerada por suas grandes divisões entre natureza e sociedade, onde aborda que a fenomenologia é responsável por levar distante o paradoxo da grande separação, onde o objeto e o sujeito são separados violentamente.

Os fenomenólogos tem a impressão de ter ultrapassado Kant e Hegel e Marx, uma vez que não atribuem mais nenhuma essência nem ao sujeito puro nem ao objeto puro. Eles têm a impressão de falar apenas de mediação, sem que a mediação esteja ligada a pólos. Entretanto, tudo o que fazem é desenhar um traço entre pólos reduzidos a quase nada. Modernizadores inquietos podem apenas estender a “consciência de alguma coisa” que é somente uma fina passarela sobre um abismo que aumenta aos poucos. Só podiam mesmo rachar. E racharam. Na mesma época, a obra dupla de Bachelard, *exagerando ainda mais a objetividade das ciências às custas de rupturas com o senso comum*, e exagerando simetricamente a potência sem objeto do imaginário às custas de rupturas epistemológicas, representa o próprio símbolo desta crise impossível, deste esfacelamento (LATOUR, 1994, p. 58, grifo nosso).

Manter as coisas separadas levam ao que os modernos, segundo Latour (1994), pretendem se reconhecer, que é a purificação das coisas: separa-se para purificar. Reconhecer a mediação é assumir que as coisas sempre estiverem em rede, portanto, com uma ontologia horizontal que é impossível de ser totalizada por partes, argumentando, assim, que não existe sujeito intocado por seus objetos pois ambos se encontram em redes associadas simetricamente. Há hibridez entre humanos e não-humanos, inclusive em agenciamentos. Dessa forma, indivíduo e objeto afetam-se mutuamente e negar isso é um erro, separar isso são dois erros.

Disso, surge a teoria Ator-Rede, como radicalização da proposta, o que segundo Rifiotis (*et al.*, 2011, p. 220) traceja o pensamento de uma Antropolo-

gia Simétrica total entre humanos e não humanos, entre sujeitos e objetos. Desse modo, analisando pela ótica de Bachelard, isso não seria anular as rupturas e cingir-se à *Doxa*?

Em “A Vida de Laboratório” (1997), Latour dispara contra Bachelard em oposição à sua forma de ver os detentores daquilo que para ele é o senso comum, os realistas.

Em Formação do espírito científico, Bachelard não cessava de ridicularizar os pseudo-sábios do século XVII para opô-los à ciência correta, ou pelo menos em constante retificação. Bloor, em Socio/logie de la logique, esforça-se, ao contrário para restabelecer uma simetria total de tratamento entre os vencidos da história das ciências e os vencedores, esses famosos retificadores e revolucionários sempre bramindo a guilhotina do corte epistemológico (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 23).

O sociólogo David Bloor propôs o primeiro princípio de simetria, do qual Latour, pouco tempos após, irá desconsiderar por não ser validamente simétrico, então irá propor uma simetria generalizada (LATOUR, 1999). Dentro dessa perspectiva, Latour se deterá contra uma cultura intelectual francesa que se ocupava com o status social da ciência, dentre estes, certamente, os herdeiros do racional-construtivismo de Bachelard.

A etnografia da ciência moderna é assegurada por Latour para poder demonstrar como os objetos constroem o sujeito: “possuímos centenas de mitos contando como o sujeito (ou o coletivo, ou a intersubjetividade, ou as epistemes) construiu o objeto [...] Não temos, entretanto, nada para nos contar o outro aspecto da história: como o objeto faz o sujeito” (LATOUR, 1994, p. 81). Destarte, o objeto, o comum, o natural, redefine a objetividade, de modo que essa matriz antropológica jamais deixou de existir, visto que para ele jamais fomos modernos.

Isso ocasiona uma inversão ontológica onde a visão antropológica das coisas é substituída pela mediação em si. Natureza e Sociedade não são ponto

de partida, é necessário partirmos do meio a fim de empreendermos uma verdadeira simetria. A teoria Ator-Rede de Latour ajudar a compreender a relação atual entre humanos e tecnologias (as coisas ou não-humanos), e não para postular o que é objetivo ou subjetivo, o que é progresso ou regresso na ciência moderna. Isso é o que os autores Kafure (2018) e Nehmy (1999) consideraram por sua radicalização, pois com a hibridez natureza-cultura da compreensão de que a sociedade é “um pouco objeto, um pouco sujeito” (LATOUR, 1994, p. 30), após essa virada ontológica radical, teremos um sujeito-objeto e um objeto-sujeito. Para isso, vale-se de uma longa citação de Latour onde este explica sua diferença de visão para com Bachelard.

Os pressupostos da sociologia do conhecimento jamais teriam intimidado por muito tempo os etnólogos se os epistemólogos não houvessem elevado a nível de princípio fundador esta mesma assimetria entre as verdadeiras ciências e as falsas. Apenas estas últimas – as ciências “proscritas” - podem estar ligadas ao contexto social. Quanto as ciências “sancionadas”, apenas se tornam científicas porque separam-se de qualquer contexto, qualquer traço de contaminação, qualquer evidência primeira, chegando mesmo a escapar de seu próprio passado(...) Esta é a diferença, para Bachelard e seus discípulos, entre a história e a história das ciências. A primeira pode ser simétrica, mas isto não importa porque nunca trata da ciência; a segunda jamais deve ser simétrica, a fim de que o corte epistemológico permaneça total. (...) Só é científico aquilo que rompe para sempre com a ideologia. Se seguirmos tal princípio, é de fato difícil seguir os quase-objetos em seus princípios e fins. (...) O princípio de simetria reestabelece, pelo contrário, a continuidade, a historicidade e, vale lembrar, a justiça. Bloor é o anti-Canguilhem, da mesma forma que Serres é o anti-Bachelard. O que, por sinal, explica a total incompreensão, na França, tanto da sociologia das ciências quanto da antropologia de Serres (Bowker e Latour, 1987). “O único mito puro é a ideia de uma ciência purificada de qualquer mito”, escreve este último ao romper com a epistemologia” [...] (LATOUR, 1994, p. 92, 93).

Logo, o autor demarca um distanciamento inclusive da noção de epistemologia, de modo que não podemos conceituar uma epistemologia em Latour, mas sim uma prática de mediação em rede voltados a dois princípios de simetria que resultarão em determinada radicalização do que seria um “relativismo”.

O primeiro princípio de simetria consiste em explicar a natureza e cultura com os mesmos termos. O segundo princípio seria de estudar humanos e não-humanos superando as *Grandes Divisões* (termo que o autor utiliza para representar as separações de natureza-sociedade-discurso) da modernidade. Como resultado: “[...] existem apenas naturezas-culturas [...]” (LATOUR, 1994, p. 102). Tal prisma faz com que os meios determinem nossa existência humana, ainda que sem intencionalidade, resultando na *Virada Não Humana*, ou na *Ontologia dirigidas aos objetos* (*Object Oriented Ontology*) (FELINTO, 2012), ou, nas ideias de Latour (1994, p. 140), na democracia das coisas em si, no “Parlamento das Coisas”, devolver ao humano sua outra metade, que são as coisas.

Em resumo sobre tais dissensões entre Latour e Bachelard, Maria Helena Silva Soares (2017) localiza aberturas aproximativas entre eles, fundadas em uma ideia de rejeição às epistemologias absolutamente técnicas radicadas nas ciências humanas e sociais:

O fim da proposta do sociólogo das ciências nos parece ser – dada a leitura das obras *Jamais fomos modernos* e *A vida de laboratório* – o de possibilitar um diálogo interdisciplinar capaz de compreender as ciências em suas complexas relações com o contexto social. Enquanto Bachelard aceita os relatórios produzidos pelos próprios cientistas, Latour afirma que apenas pela etnografia seríamos capazes de ver a ciência em ação.

Assim, vemos que ambas as empresas são igualmente capazes em seus propósitos e que as críticas dirigidas à epistemologia bachelardiana são extremamente válidas, inclusive para a sua própria inteligência. Há em *Jamais fomos modernos* uma recusa do projeto de modernidade que é assimilado na epistemologia bachelardiana, quando esta defende uma separação clara entre natureza, ciência e sociedade. Com isso, a objetividade científica que já havia sido problematizada por Bachelard é agora colocada em xeque pela antropologia social latouriana, que afirma não ser possível separar as questões das ciências e das técnicas do seu contexto da descoberta.

A técnica, motivo de otimismo e medo em relação ao progresso das ciências, constitui um ponto de interesse em comum para Bachelard e Latour. De modo que temos, por exemplo, uma parte de *A vida de laboratório* dedicada a pensar a fenomenotécnica. Trata-se, para nós, de uma nova abordagem para o mesmo problema: a objetividade científica (SOARES, 2017, p. 64).

Diante das rupturas aqui apresentadas em resumo, tal aproximação também merece ser pensada e discutida, pois pensar tal possibilidade leva à compreensão de um Bachelard em Latour necessário ao próprio Latour.

O bachelard em latour: aproximações

Embora tais distanciamentos destacados, deve-se considerar a distância temporal e biológica em que cada um pensou e escreveu, o que dá vantagem à Latour, ainda vivo. Não somente isso, é preciso reconhecer a matriz teórica em que Latour produziu, sendo claramente influenciada por Bachelard, porque “segundo Latour, é preciso reconhecer que Bachelard teve como mérito estabelecer que a ciência não é objetiva, mas sim projetiva” (KAFURE, 2018, p. 66). O que faz presumir que Bachelard (1996) projetou uma matriz de pensamento que possibilitou a ideia de simetria. Talvez, sem a obra diurna de Bachelard (1996), sequer a teoria Ator-Rede existiria, ao menos não como ela é.

Veja-se, pois, que quando Latour (1994) propõe que entre natureza e sociedade deva haver uma mediação - do qual chama Império do Centro, onde “[...] o trabalho de mediação torna-se o próprio centro do duplo poder natural e social. As redes saem da clandestinidade” (LATOUR, 1994, p. 138), e desse modo, seria um lugar para se olhar os híbridos e percebê-los, por exemplo, como quando ele apresenta ao início e fim da obra “Jamais Fomos Modernos” (1994) o exemplo do buraco de ozônio na camada terrestre, ora, isto é um fenômeno natural que ocorre em um ambiente do qual não temos controle, mas que é produto das ações humanas e possui poder de agenciamento sobre os humanos; logo, é uma “natureza-humana” – o que é notável é que Latour só observou tal problemática quando se pôs no meio consciente de si, em uma mediação de agência localizada numa rede de rompimento das dicotomias.

Agora, curiosamente (e epistemologicamente), coincide que Latour (1994) “superou” um obstáculo epistemológico por meio de um “zigue zague”: foi ao homem e voltou ao homem, foi para fora da visão ocidental de ciência e de homem, visitou outra visão, e voltou para ela querendo examiná-la, assim, colocou a si mesmo (e aos seus) no processo de dúvida e interdição: ocupou o meio. Ainda que não o tenha feito para alcançar o progresso da objetividade científica, Latour (1994) praticou o ato de “[...] renunciar à sua própria intelectualidade” (BACHELARD, 1996, p. 305), e prosseguindo essa ideia, cita-se Bachelard (Idem, ibidem):

Sem essa renúncia explícita, sem esse despojamento da intuição, sem esse abandono das imagens preferidas, a pesquisa objetiva não tarda a perder não só sua fecundidade mas o próprio vetor da descoberta, o ímpeto indutivo. Viver e reviver o momento de objetividade, estar sempre no estado nascente de objetivação, é coisa que exige um esforço constante de dessubjetivação. Alegria suprema de oscilar entre a extroversão e a introversão, na mente liberada psicanaliticamente das duas escravidões - a do sujeito e a do objeto! Uma descoberta objetiva é logo uma retificação subjetiva. Se o objeto me instrui, ele me modifica.

Refletindo, então, sobre essa libertação psicanalítica das escravidões, Bachelard (1996) pretende tornar mais próximo, com uma visão de mundo própria ao seu contexto, o sujeito do objeto, e arremata ao afirmar que a própria procura pela objetividade é uma remenda, um conserto, um reparo que revela o status de construção e projeção da subjetividade do pesquisador. Por projeção de subjetividade, entenda-se por *imaginário*: um elemento consciente da vida psíquica que expressa as representações mais elementares do sujeito por sobre o objeto.

Apoiando a visão de proximidade entre os autores, Maria Helena Silva Soares (2017), ao citar o filósofo e bioquímico suíço Hans-Jörg Rheinberger, busca demonstrar que apesar de Bachelard ter sido criticado por privilegiar o conhecimento científico, seu intento era o de pensar um duplo movimento de

interiorização e exteriorização entre o objeto científico e o espírito científico. Sintetiza, pois:

Assim, contra à afirmação de que a epistemologia bachelardiana seria científicista, Rheinberger afirma que a psicanálise do conhecimento trabalha com o contexto de descoberta. Para ele, com a psicanálise do conhecimento, Bachelard não propõe uma análise estrutural ou uma lógica particular do conhecimento científico, mas sim uma atividade deliberadamente psico-epistêmica. No sentido de ser uma fenomenologia do trabalho do cientista que precisa sempre transpor obstáculos epistemológicos (como os dados imediatos, as imagens primeiras) para dar origem a novos conhecimentos. Deste modo, entendemos que a epistemologia bachelardiana ocupa lugar de destaque na história da filosofia francesa e, por isso, filósofos contemporâneos a nós ainda retomam seu pensamento, mesmo que seja para marcar um afastamento deste (SOARES, 2017, p. 65).

Dessa forma, para a autora, Bachelard propõe pensar uma experientiação da razão e, por tal motivo, pensa o conceito de obstáculos epistemológicos onde a inércia, o retrocesso e o imaginário são essenciais ao pesquisador. Nesse ponto, o pensamento de Latour se aproxima de Bachelard (1996), visto sua rejeição à ideia de uma dicotomia da razão para com a experiência, ou seja, uma separação onde estes devem ser postos por divergentes, ainda que postas em hierarquias (mas, como já vimos, hierarquias é um problema em Latour), como afirma: “[...] Só a razão dinamiza a pesquisa, porque é a única que sugere, para além da experiência comum (imediate e sedutora), a experiência científica (indireta e fecunda). Portanto, é o esforço de racionalidade e de construção que deve reter a atenção do epistemólogo [...]” (BACHELARD, 1996, p. 22).

Destarte, o próprio programa *Science Studies* se localiza em uma matriz fundante com os estudos bachelardianos, apesar de Latour (2002, 1997) romper com a psicanálise da ciência e propor sua simetria generalizada baseada em uma etnografia da ciência moderna. Entretanto, talvez o uso do termo rompimento, como abordado aqui, seja apressar o pensamento, pois, ao mesmo tempo, os dois apresentam rompimento e não-rompimentos, que se transformam em dissensões e aproximações.

Considerações finais

Demonstra-se, neste artigo, que para Bachelard (1996) a ciência deve romper com o senso não científico, classificado como um obstáculo à uma epistemologia científica, à um espírito científico, para que possa progredir. Para Latour (1994), pensar que houve ou que é possível essa ruptura na modernidade é um erro, pois nunca conseguimos separar por total a natureza das coisas da sociedade política, cultural e econômica, de modo que só nos tornamos, com o tempo, mais simétrico e mais híbrido.

Diante das dissensões e aproximações aqui colocadas, demonstra-se como Latour se aproxima da mentalidade e da psicanálise da ciência moderna que Bachelard propôs, e que para discordar de Bachelard, teve de se apropriar de seu trabalho a fim de superar seu próprio obstáculo epistemológico, que era a ideia das grandes separações da modernidade.

Como então pensar uma contribuição para o dualismo sujeito/objeto e senso comum e ciência no pensamento dos dois autores? Em relação a uma proposta de entender como a leitura destas duas perspectivas podem fomentar uma solução para pensar uma epistemologia da ciência moderna, especificamente para as ciências humanas e sociais, uma saída pode estar assentada no conceito de “dupla-ruptura” de Boaventura de Sousa Santos (1989), onde o rompimento entre ciência e senso comum - necessária para colocar a ciência em algum lugar, pois que Boaventura concorda com Bachelard - deve de ser seguido de uma ruptura da ruptura, que é necessário à própria ciência, uma vez que ela se vê envolta da necessidade do senso comum, de tal modo que os dois retornam a si mesmos, porém, transformados: o senso comum mais esclarecido e menos conservador, e a ciência mais prudente e menos dogmática, para que se cons-

trua, segundo o autor, uma ciência mais formativa, tolerante, criadora e afetiva. A natureza retorna à ciência e a ciência retorna à natureza.

Certamente, essa seria uma solução que Latour haveria de discordar, pois, para ele, a ciência dita moderna não poderia retornar para um lugar de onde ela nunca saiu de fato e, voltando a citar, “O único mito puro é a ideia de uma ciência purificada de qualquer mito [...]” (LATOUR, 1994, p. 93). Dessa forma, é possível estar com Latour e nos posicionarmos como “amodernos” e ao mesmo tempo referendar como fulcral a matriz bachelardiana de pensamento? Não parece tecnicamente viável, apesar de ser epistemologicamente necessário. Para a prática, ou se está com Latour ou se está contra. Talvez, somente a natureza do objeto e o constructo afetivo do pesquisador possa referendar tal prática através de caminhos metodológicos próprios, o que deve incluir, certamente, uma conexão interdisciplinar.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996.

_____. **A Epistemologia**. Trad. Fátima Lourenço Goudinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FELINTO, Erick. Meio, Mediação, Agência: a Descoberta dos Objetos em Walter Benjamin e Bruno Latour. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Fortaleza, CE, 3 a 7 set. 2012. Disponível em: <<https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/846>> . Acesso em: 15 ago. 2022.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

NEHMY, Rosa Maria Quadros. Reflexões em torno das novas retóricas sobre a ciência. **Perspect. cienc. inf.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 139 - 144, jul./dez.1999. Disponível em: <<https://brapci.inf.br/index.php/res/v/34528>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOARES, Maria Helena Silva. O aspecto social das ciências e a defesa da educação: Uma leitura contemporânea da epistemologia histórica de Gaston Bachelard. **Em Construção**: arquivos de epistemologias históricas e estudos da ciência. vol. 1, Nº. 1, 2017, p. 51-68. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emconstrucao/article/view/28124>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FREIRE, Letícia de Luna. A ciência em ação de Bruno Latour. In.: **Cadernos IHU ideias**. Ano 11, nº 192, 2013. Disponível em: <<http://doczz.com.br/doc/89818/leticia-de-luna-freire---a-ci%C3%A7%C3%A3o-de---lemetro-i...>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994. Disponível em: <https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2010/03/latour_1994_jamais-fomos-modernos-e28093-ensaio-de-antropologia-simetrica_ed34.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches**. Trad. Sandra Moreira. São Paulo: EDUSC, 2002.

_____; WOOLGAR, Steve. **A vida de Laboratório**: a produção dos fatos científicos. RJ: Relume Dumaré, 1997.

_____. “For Bloor and Beyond” - a reply to David Bloor’s ‘Anti-Latour’. **Studies in History & Philosophy of Science**. 30 (1), 1999, p. 113-129. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781444396621.ch41>> Acesso em: 15 ago. 2022.

RIFIOTIS, Theophilos; MÁXIMO, Maria Elisa; CRUZ, Fernanda; SEGATA, Jean. A etnografia como método: vigilância semântica e metodológica nas pesquisas do ciberespaço. In.: MALDONADO, A. E., et al., **Epistemologia, investigação e formação científica em Comunicação**. Natal: Editora UNIDAVI, EUFRN, 2012, p. 293-319. Disponível em: <https://www.academia.edu/33678562/_2012_A_etnografia_como_m%C3%A9todo_vigil%C3%A2ncia_sem%C3%A2ntica_e_metodol%C3%B3gica_nas_pesquisas_no_ciberespa%C3%A7o>. Acesso em: 15 ago. 2022.

KAFURE, Gabriel Rocha. A Encruzilhada da Epistemologia: aproximações entre Bachelard, Latour e Hacking. **Kínesis**, Vol. X, nº 25, dezembro 2018, p.62-75. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/A-ENCRUZILHADA-DA-EPISTEMOLOGIA%3A-APROXIMA%C3%87%C3%95ES-ENTRE-KAFURE/c797bc6d84eeb5e93a0c1beba53713510369c855>> . Acesso em: 15 ago. 2022.

VELHO, Otávio. Comentários sobre um texto de Bruno Latour. (Online). **MANA** 11(1):297-310, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v11n1/25699.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Dayse Marinho Martins



Doutora em Políticas Públicas UFMA, Doutoranda em História (PP-GHIS/ UFMA), Mestra em Cultura e Sociedade pela UFMA, Graduada em Pedagogia, História, Filosofia, Psicologia, Graduanda em Sociologia, Geografia e Comunicação Social Rádio e TV, com Especializações em áreas das Ciências Humanas além de Formação em Mídias digitais e tecnologias educacionais pela Universidade de Coimbra, Professora SEMED SLZ, Especialista em Educação da SEDUC MA, Docente externa permanente PPGPSI/ Mestrado em Psicologia UFMA, Psicóloga CRP 22/03627, Coordenadora do GT ANPUH MA Ensino de História e Educação. Membro Efetiva da Academia Maranhense de Ciências na cadeira de nº 42, patroneada por Claude Abbeville.

E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br

SOBRE OS AUTORES

Aline Ramos Soares Bezerra

Doutoranda em Educação (PPGED/UFS); Professora no Instituto Federal de Sergipe (IFS). E-mail: aline.bezerra@ifs.edu.br

Alipio Felipe Monteiro dos Santos

Mestre em Cultura e Sociedade (PGCult-UFMA), especialista em História e Cultura Afro-Brasileira (FAVENI), pós-graduando em Metodologia do Ensino de História (FAVENI), licenciado em História (UFMA) e integrante do grupo de pesquisa Epistemologia da Antropologia, Etnologia e Política (UFMA). E-mail: alipiomonteiro19@gmail.com

Dayse Marinho Martins

Doutora em Políticas Públicas UFMA, Doutoranda em História (PPGHIS/UFMA), Mestra em Cultura e Sociedade pela UFMA, Graduada em Pedagogia, História, Filosofia, Psicologia, Graduada em Sociologia, Geografia e Comunicação Social Rádio e TV, com Especializações em áreas das Ciências Humanas além de Formação em Mídias digitais e tecnologias educacionais pela Universidade de Coimbra, Professora SEMED SLZ, Especialista em Educação da SEDUC MA, Docente externa permanente PPGPSI/ Mestrado em Psicologia UFMA, Psicóloga CRP 22/03627, Coordenadora do GT ANPUH MA Ensino de História e Educação. Membro Efetiva da Academia Maranhense de Ciências na cadeira de nº 42, patrocinada por Claude Abbeville. E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br.

Dyêgo Marinho Martins

Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA). Graduado em História e Filosofia. Especialista em História do Brasil, Geopolítica e Relações Internacionais. Mestrando do programa de MBA em Business Administration da University of the People (UoPeople - Pasadena, CA).
E-mail: dyegomarinho@gmail.com

Gabriel Vidinha Correa

Doutorando em Crítica Cultural, na Linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida (UNEB); Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA); licenciado em Letras/Libras (UFMA). É integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Crítica Cultural (UNEB) e do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura (UFMA). E-mail: gabriel.vidinha@hotmail.com

Josielly Ramos dos Santos Oliveira

Graduanda em Pedagogia (DED/UFS); graduada em Música Licenciatura (DMU/UFS). E-mail: josielly@academico.ufs.br

Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus

Doutoranda em História pelo PPGHIS/UFMA.
E-mail: natasha_alhadeff@hotmail.com.

Ronaldo Silva Júnior

Mestre em Cultura e Sociedade pela UFMA.
E-mail: ronaldo.junior@ifma.edu.br

Rosiane de Oliveira Silva

Graduação em Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas (UFMA); Especialista em Gestão Pública (UFMA) e Gestão da Comunicação Empresarial (UFMA); Mestra em Cultura e Sociedade (PGCult-UFMA), atualmente é coordenadora de Relações Públicas da UFMA, Campus Pinheiro. E-mail: rosi07rp@gmail.com

Verissa Einstein Soares do Amaral

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da EFLCH-UNIFESP; Mestra em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult-UFMA); Graduada em Ciências Sociais (UFMA) e integrante do grupo de pesquisa Epistemologia da Antropologia, Etnologia e Política (UFMA).
E-mail: verissa10@gmail.com

Zuleica Pretto

Psicóloga. Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente em Cursos de Pós-graduação voltados a Psicologia Fenomenológica e Existencialista. Pesquisadora voluntária do Núcleo de Pesquisas em Clínica da Atenção Psicossocial (PSICLIN/UFSC) e do Núcleo Modos de Vida, Família e Relações de Gênero (MARGENS/UFSC). Psicoterapeuta no Espaço Biografias.

E-mail: zuleicapretto@gmail.com

CONEXÕES INTERDISCIPLINARES



ARCO
EDITORES ● ● ●

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952