



LILIAN BOHN

**“AS CINCO LINGUAGENS DO AMOR DAS CRIANÇAS” E EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DAS PERSPECTIVAS DE CHAPMAN E CAMPBELL
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

CANOAS, 2022

LILIAN BOHN

**“AS CINCO LINGUAGENS DO AMOR DAS CRIANÇAS” E EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DAS PERSPECTIVAS DE CHAPMAN E CAMPBELL
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação de mestrado acadêmico, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle Canoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Professor Dr. Clóvis Trezzi

CANOAS, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B677c Bohn, Lilian.
“As cinco linguagens do amor das crianças” e educação [manuscrito] :
contribuições das perspectivas de Chapman e Campbell para a formação
docente / Lilian Bohn. – 2022.
155 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle,
Canoas, 2022.
“Orientação: Prof. Dr. Clóvis Trezzi”.

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Amor. 4. Crianças. I. Trezzi,
Clóvis. II. Título.

CDU: 378

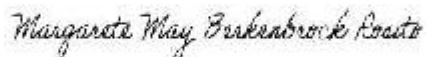
LILIAN BOHN

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



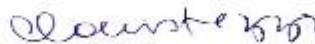
Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande
Universidade La Salle, Canoas/RS



Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito
Universidade Cidade de São Paulo – UNICID



Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos
Universidade La Salle, Canoas/RS



Prof. Dr. Clovis Trezzi
Universidade La Salle, Orientador e Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 22 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus – autor do amor.

Aos meus familiares – em especial a Luiz Henrique Bohn e Valcidia Ilga Mello Bohn – meus pais, e a meus irmãos, Lisiane, Luciano, Lenise e Lucas – a Lenise foi quem me apresentou à obra “As cinco linguagens do amor”.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Irmão Clóvis Trezzi, pela paciência, confiança e disponibilidade na condução da pesquisa e construção textual deste relatório.

À minha madrinha acadêmica – Eliana de Freitas Soares, por escolher-me para afilhada e pelo auxílio solícito em todas as etapas do trabalho.

À Banca de qualificação – Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Felicetti e Prof. Dr. Irmão Roberto Carlos Ramos, pelas orientações e por acreditar em meu projeto.

À Banca de defesa – em especial à Prof.^a Dr.^a Margaréte May Berkenbrock-Rosito, pela gentileza em aceitar participar da avaliação deste estudo.

Aos docentes do PPG em Educação da Unilasalle Canoas, que participaram diretamente de minha formação – em especial ao Prof. Dr. Irmão Henrique Justo¹, pelo incentivo recebido para realizar esta investigação.

Aos colegas de aula – em especial à Luana Barth Gomes e à Cristine Gabriela de Campos Flores, por me apresentarem à perspectiva hermenêutica de Gadamer.

A todos os outros profissionais da Unilasalle Canoas que me apoiaram, de alguma forma, no percurso investigativo – da Secretaria do PPG, da Informática, do Financeiro, da Biblioteca – em especial Melissa Rodrigues Martins – empréstimo de livros e outros serviços, e Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira – treinamentos/ retirada de dúvidas ABNT e *Word*.

Às alunas e aos alunos que fizeram parte dos meus 34 anos de magistério.

Ao Frei Hermínio Bordignon, pelo apoio emocional e espiritual.

E, aos que não foram nomeados, para que eu não cometesse a injustiça de esquecer-me de alguém, agradeço a todos que contribuíram – de algum modo, direta e indiretamente, para que este trabalho fosse realizado – muito obrigada!

¹ Nome adotado por José Arvedo Flach (25/07/1922 (RS) – 02/12/2022), ao tornar-se Irmão lassalista em 1939. Professor, escritor, psicólogo, pesquisador e um dos precursores da psicologia clínica no Rio Grande do Sul. Foi aluno de Carl Rogers. Doutor em Pedagogia e Psicologia. Disponível em: <https://encontroacp.com.br/justo>. Acesso em: 17 jan. 2023.

RESUMO

Esta dissertação é o relatório de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória, voltada à formação de docentes. O estudo insere-se na Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unilasalle. A pergunta – entendendo o amor como elemento pedagógico, que contribuição prática, para a formação de professores, pode-se obter ao colocar-se o pensamento teórico de La Salle e de Maslow em diálogo com o pensamento prático de Chapman e de Campbell – define o objetivo geral. Como objetivos específicos, pretende-se apresentar os pressupostos do amor na visão de Chapman e Campbell, na de La Salle e na de Maslow; e buscar identificar possíveis diálogos entre as ideias desses quatro autores acerca do amor, para daí inferir um possível contributo dos estudos de Chapman e Campbell para a formação docente. Um relato parcial de atividade, em Chapman, conduzida por esta pesquisadora, está na base da motivação deste estudo. A coleta de dados deu-se por pesquisa bibliográfica. A análise dos dados está feita na perspectiva hermenêutica de Gadamer. O *corpus* investigativo constitui-se de uma obra de Chapman em coautoria com Campbell. O estudo parte do entendimento do amor como elemento que deve estar na base da educação de crianças e adolescentes – na formal, por La Salle e por Maslow; na informal, por Chapman e Campbell. A norma lassalista – o docente dever amar os alunos, à luz do amor fraterno, e, o postulado maslowniano – o amor é uma necessidade humana que deve ser satisfeita, na perspectiva do amor altruísta, têm um viés deveras teórico – em relação ao “como” expressar esse amor e “em que consiste” esse tipo de amor. Chapman e Campbell defendem o tipo de amor que a criança necessita receber – amor incondicional, e diferentes modos práticos de expressá-lo, por meio das “cinco linguagens do amor das crianças”. Como resultado, apresentam-se alguns macro diálogos entre as ideias de Chapman e Campbell e as de La Salle – quatro, e as de Maslow – dez. Baseando-se nessas interlocuções, infere-se que os saberes teórico-práticos de Chapman e Campbell, acerca do amor, podem contribuir na/para a formação da dimensão psicossocial de docentes.

Palavras-chave: formação docente; cinco linguagens do amor; crianças.

ABSTRACT

This dissertation is a report of a qualitative, bibliographical and exploratory research about teacher training. The study is part of Research Line 1, Teacher Training, Theories and Educational Practices, of the *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Education at Unilasalle. The question – understanding love as a pedagogical element, what practical contribution, to teacher training, we can obtain when putting the theoretical thinking of La Salle and of Maslow in dialogue with Chapman and Campbell's practical thinking – defines the general objective. As specific objectives, we intend to conceptualize love in Chapman and Campbell; to conceptualize love in La Salle and in Maslow; and to identify possible dialogue(s) between the discussed ideas about love, to infer a possible contribution from Chapman and Campbell's thinking of love to teacher formation. A partial experience report, based on Chapman, conducted by this researcher, is the basis for the motivation to this study. Data collection took place through bibliographic research. Data analysis is done based on Gadamer's hermeneutics perspectives. The investigative corpus comprises a work by Chapman and Campbell. The study starts from considering love as a pedagogical element that must be the basis for education of children and adolescents – in the formal system, by La Salle and by Maslow; in the informal system, by Chapman and Campbell. The Lassalian norm – teachers must love their students fraternally, and the Maslowian thinking – love is a human need that must be gratified altruistically, are rather theoretical – on “how” to express this love, and “which type” of love this is. Chapman and Campbell say that children need unconditional love, and state that there are “five love languages of children”. As results, we present some great dialogues between Chapman, Campbell and La Salle – four dialogues, as well as between Chapman, Campbell and Maslow – ten dialogues. Based on these dialogues, we infer from the investigation that Chapman and Campbell's theoretical and practical studies on love can contribute to teacher training with regard to their psychosocial dimension formation.

Keywords: teacher education; five love languages; children.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

5LA	Cinco linguagens do amor
5LAC	Cinco linguagens do amor das crianças
AS	Atos de Serviço
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPA	Comportamento passivo-agressivo
D-amor	Amor por motivação de deficiência/amor egoísta
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EF–AI	Ensino Fundamental – Anos Iniciais
EF–AF	Ensino Fundamental – Anos Finais
EM	Ensino Médio
LA	Linguagem/linguagens do amor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
LPA	Linguagem primária do amor
MA	<i>Master of Arts</i>
MD	<i>Medical Doctor</i>
PA	Palavras de Afirmação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PhD	<i>Doctor of Philosophy</i>
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pr	Presentes
RS	Rio Grande do Sul
S-amor	Amor pelo ser do outro/ amor altruísta
TF	Toque Físico
TQ	Tempo de Qualidade
TT	Temas Transversais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	Alguns conceitos iniciais	12
1.1.1	<i>Amor</i>	13
1.1.2	<i>Necessidade</i>	13
1.1.3	<i>Linguagem</i>	14
1.2	Metodologia da pesquisa	15
1.2.1	<i>Relevância pessoal-profissional</i>	18
1.2.2	<i>Relevância acadêmico-científica</i>	20
1.2.3	<i>Referenciais teóricos</i>	29
2	AMOR E EDUCAÇÃO INFORMAL – CHAPMAN E CAMPBELL	33
2.1	Apresentação – “As 5 linguagens do amor das crianças”	33
2.2	“As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017)	37
2.2.1	<i>O amor é o alicerce (e Capítulo 12 – LA no casamento)</i>	38
2.2.2	<i>Linguagem do amor Toque Físico (TF)</i>	43
2.2.3	<i>Linguagem do amor Palavras de Afirmação (PA)</i>	45
2.2.4	<i>Linguagem do amor Tempo de Qualidade (TQ)</i>	48
2.2.5	<i>Linguagem do amor Presentes (Pr)</i>	50
2.2.6	<i>Linguagem do amor Atos de Serviço (AS)</i>	52
2.2.7	<i>Como descobrir a principal LA</i>	53
2.2.8	<i>A disciplina e as linguagens do amor (e Capítulo 10 – Ira e amor)</i>	55
2.2.9	<i>O aprendizado e as LA (e Capítulo 11 – lares monoparentais)</i>	60
3	AMOR E EDUCAÇÃO FORMAL – LA SALLE E MASLOW	65
3.1	La Salle	65
3.2	Maslow	70
4	ANÁLISE DOS DADOS À LUZ DE GADAMER	79
4.1	Amor e Educação – diálogos: La Salle, Maslow, Chapman e Campbell	81
4.1.1	<i>O título de “As 5LAC”</i>	81
4.1.2	<i>A introdução de “As 5LAC”</i>	84
4.1.3	<i>“O amor é o alicerce” e “LA no casamento”</i>	88
4.1.4	<i>“Linguagem do amor Toque Físico”</i>	100

4.1.5	<i>“Linguagem do amor Palavras de Afirmação”</i>	104
4.1.6	<i>“Linguagem do amor Tempo de Qualidade”</i>	108
4.1.7	<i>“Linguagem do amor Presentes”</i>	110
4.1.8	<i>“Linguagem do amor Atos de Serviço”</i>	113
4.1.9	<i>Como descobrir a linguagem primária do amor da criança</i>	117
4.1.10	<i>“A disciplina e as linguagens do amor” e “Ira e amor”</i>	119
4.1.11	<i>“O aprendizado e as LA” e LA em lares monoparentais</i>	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE A – Relato parcial de atividade pedagógica	146

1 INTRODUÇÃO

A educação, conforme o artigo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa”, bem como “nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A educação escolar, por sua vez, de acordo com o parágrafo 1º, do artigo 1º, da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), é um processo formativo que ocorre por meio do ensino formal em instituições próprias para tal – creches, pré-escolas, escolas e instituições de ensino superior. Nesses contextos, o ensino se desenvolve, predominantemente, a partir da interação entre professor e aluno (MOSQUERA, 1984).

Para que essa interação promova a aprendizagem no discente, é mister que o professor esteja preparado para apresentar três atitudes elementares em sala de aula. A primeira delas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), é a de colocar o aluno em contato com os objetos de conhecimento do componente curricular da disciplina sob sua responsabilidade. A segunda, conforme o inciso II, do artigo 13, da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), é a de colocar em prática os planos de trabalho da proposta pedagógica da escola onde trabalha. E, a terceira, está a de criar um ambiente favorável necessário ao desenvolvimento dos processos, tanto os de ensino, quanto os da aprendizagem (MOSQUERA, 1984).

Nesse sentido, essas três ações demandam que a formação de professores contemple três dimensões: 1) a de domínio dos objetos de conhecimento da disciplina sob sua responsabilidade de ensino; 2) a didático-pedagógica; e 3) a do preparo psicossocial do docente para a compreensão humana do aluno, ou seja, conscientizar o professor que este precisa “entender o que de mais humano existe no educar.” (MOSQUERA, 1984, p. 93). Para esse autor, isso inclui uma dimensão de transcendência, uma vez que

todo o professor deve saber, em primeiro lugar o que representa seu contato para com os outros. [...]Toca, pois, ao professor ser um elemento suficientemente maduro para que, em primeiro lugar, possa viver com uma consciência das necessidades básicas próprias e das dos outros. O

verdadeiro ensinar é, mais do que nada, um verdadeiro transcender [...].
(MOSQUERA, 1984, p. 93).

Para atingir essa meta, na ótica de Mosquera (1984, p. 88), seria necessário haver uma reestruturação de pensamento no treinamento de professores, quanto aos aspectos “amor, paciência e compreensão”, pois,

o amor representa crescimento, encontro e, também aprendizagem. Concordaria em que, sem dúvida alguma, tenhamos de fazer uma revisão da nossa forma de amar e das nossas motivações para com o amor. Isto, talvez, fosse um dos assuntos mais urgentes que a nossa apressada, materializada humanidade recolocaria. (MOSQUERA, 1984, p. 94).

Essa ideia de amor como elemento pedagógico, contudo, não é originalmente de Mosquera. Conforme Gadotti (2003), há vários exemplos de autores que defenderam a presença do amor na esfera da educação formal, a partir do século XVI – período considerado como o nascimento do pensamento pedagógico moderno; dentre eles, estão Locke (1632-1704, filósofo e médico inglês), La Salle (1651-1719, sacerdote católico e educador francês) e Pestalozzi (1746-1827, educador suíço). Para esses teóricos da educação, uma vez que o amor pode servir como um potencializador no processo de aprendizagem, no contexto da sala de aula, o professor deve amar os alunos.

Nesse sentido, mais contemporaneamente, pode-se citar o postulado de Maslow (1908-1970, psicólogo norte-americano) – o amor como uma necessidade básica do ser humano – para dar suporte científico ao pensamento desses autores, pois, conforme Sacristán e Pérez Gómez (2007), Maslow é um dos representantes das teorias cognitivas da aprendizagem.

E, uma vez que a educação, conforme a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar”, o amor também pode ser entendido como elemento pedagógico que deve estar presente na educação informal. Como exemplo de autores que defendem essa tese – o amor como base da educação de crianças e adolescentes, estão os norte-americanos Gary Chapman (1938, antropólogo e conselheiro familiar cristão, *Doctor of Philosophy – PhD*) e Ross Campbell (1936-2012, médico psiquiatra e psicoterapeuta cristão de crianças e adolescentes, *Medical Doctor – MD*).

Entretanto, ainda que o assunto “amor” já tenha sido objeto de antiga e extensa reflexão pedagógica metódica (TREZZI, 2018), duas lacunas práticas podem se

apresentar para os docentes no cumprimento do dever de amar os discentes. Uma primeira delas seria derivada da polissemia da palavra “amor”, ou seja, pode-se ter uma ideia, mas não certeza de qual conotação de amor ou tipo de amor deva estar presente nas interações pedagógicas escolares. Uma segunda lacuna prática estaria na falta de um **como** se pode expressar amor no contexto educativo formal. Em síntese, isso equivaleria a dizer que sabe-se teoricamente **o que** o professor deve fazer em sala de aula – amar os alunos, mas não se tem uma definição precisa acerca de **sob qual conotação** do “amor” e nem do **como** expressar esse amor concretamente.

Nesse sentido, as perspectivas práticas de Chapman (2006) e de Campbell (1985; 2005), adaptadas, unificadas e expostas no livro “As 5 linguagens do amor das crianças” – “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) podem indicar alguns caminhos possíveis. Nessa obra, direcionada para pais, professores e/ou pessoas que trabalham com o público infantil, Chapman e Campbell defendem o tipo de amor que toda criança necessita receber de pais e mães ou do adulto que interage com ela – amor incondicional, e que há cinco formas diferentes de expressar esse amor, metaforicamente denominadas pelos autores como as cinco “linguagens” do amor das crianças – Palavras de Afirmação (PA), Presentes (Pr), Tempo de Qualidade (TQ), Toque Físico (TF) e Atos de Serviço (AS).

Assim, ao perceber-se o unânime entendimento do amor como elemento pedagógico, tanto para a educação formal quanto para a informal, considerou-se pertinente realizar uma investigação acerca de quais outros diálogos poderiam emergir, em se comparando os postulados de amor de Chapman e Campbell (2017), com os pressupostos de amor de La Salle (2012a; 2012b) e de Maslow (1968; 1970), com o intuito de identificar qual contribuição prática, para a formação de docentes, poder-se-ia obter do pensamento de Chapman e Campbell (2017) acerca do amor.

Para isso, delineou-se este estudo teórico, bibliográfico, de cunho exploratório e qualitativo, que tem como problema de pesquisa a pergunta: entendendo o amor como elemento pedagógico, que contribuição prática, para a formação de professores, pode-se obter ao colocar-se o pensamento teórico de La Salle e de Maslow em diálogo com o pensamento prático de Chapman e Campbell?

Dessa problemática, depreenderam-se os propósitos da pesquisa. Como objetivo geral, pretendeu-se identificar que contribuição prática, para a formação de

professores, pode-se obter dos postulados do amor de Chapman e Campbell (2017), em interlocução com alguns pressupostos de La Salle (2012a; 2012b) e de Maslow (1968; 1970).

A partir desse objetivo geral, derivaram os três objetivos específicos do estudo: 1) apresentar os pressupostos do amor na ótica de Chapman e Campbell (2017); 2) apresentar alguns pressupostos do amor na ótica de La Salle (2012a; 2012b) e na de Maslow (1968; 1970); e 3) identificar, à luz da perspectiva hermenêutica filosófica circular de Gadamer (1999; 2000; 2006), possibilidades de diálogo(s) entre as ideias acerca do amor de La Salle e de Maslow e as ideias de amor de Chapman e Campbell, na busca de inferir dessa interlocução uma possível contribuição teórico-prática dos estudos de Chapman e Campbell (2017) para a formação de professores.

Justifica-se a escolha de La Salle porque sabe-se que esse educador, já em sua época, preocupou-se não só com o processo formativo formal de discentes – crianças e adolescentes, mas também com o de docentes (TREZZI, 2018).

A investigação se insere na Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Em termos gerais, essa linha de pesquisa investiga

o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior). (UNILASALLE, 2021).

Na sequência, alguns conceitos iniciais dos termos-chave da pesquisa – amor, necessidade e linguagem, que serão discutidos ao longo deste relatório.

1.1 Alguns conceitos iniciais

Conceito é uma noção geral e abstrata que designa um único objeto ou uma classe de objetos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1993). Para Abbagnano (2007, p. 164), esse termo envolve “todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis”.

Uma vez que a pesquisa está alicerçada basicamente sobre três termos – amor, necessidade e linguagem, apresentam-se algumas conceituações iniciais destes, que serão aprofundadas no decorrer do trabalho em tela.

1.1.1 Amor

O amor tem sido objeto de reflexão filosófica desde tempos remotos. Ao longo da história, esse termo tem sido expresso por diferentes nomes, e, conforme Abbagnano (2007), são múltiplos, díspares e contrastantes os significados que o vocábulo amor apresenta, tanto na linguagem comum como na tradição filosófica.

Nesse sentido, por exemplo, no capítulo IV de “Metafísica”, onde discute a teoria das causas, Aristóteles (1979) apresenta excertos do pensamento, acerca do amor, de alguns pré-socráticos – Hesíodo, Parmênides e Empédocles. Conforme Aristóteles (1979, p. 19), quanto à gênese do Universo, Hesíodo e Parmênides supõem ser “o amor ou o desejo como princípio”, e, que o amor, para Empédocles, “é a causa das coisas boas”. No *Diccionario de Psicología*, Dorsch (1976, p. 35) declara que Empédocles dizia que “o amor e o ódio são as duas forças metafísicas da vida, causa de todo o movimento e de toda a separação e união”. Entretanto, Mora (1977, p. 26-27) complementa que “o amor pode ser bom ou mau”, ou seja, “se for amor ao bem, é bom”.

De acordo com Abbagnano (2007), Platão é o autor do primeiro tratado filosófico acerca do amor – O Banquete. Abbagnano (2007, p. 39) diz que, para Platão, em “primeiro lugar, o amor é falta, insuficiência, necessidade e, ao mesmo tempo, desejo de conquistar e de conservar o que não se possui”.

Em sendo o amor o tema transversal desta pesquisa, este é apenas um breve olhar sobre esse termo, que será amplamente discutido ao longo de todo o trabalho – tendo o primeiro viés platônico corroborado por Chapman e Campbell (2017) e por Maslow (1968; 1970).

1.1.2 Necessidade

Abbagnano (2007, p. 708) diz que “Platão parece ter reconhecido o valor da necessidade: esse parece ser o significado da importância por ele atribuída ao amor, que, [...], interpretou em seu significado mais amplo como falta e busca do que falta”.

Mora (1977, p. 279) diz que “desde Aristóteles, entende-se por necessário aquilo que não pode ser de outro modo e aquilo que, por conseguinte, só existe de um modo”.

Nesse sentido, de acordo com Dorsch (1976, p. 631), necessidade

é a expressão do que um ser vivo requer indispensavelmente para sua conservação e desenvolvimento. Em psicologia, a necessidade é o sentimento ligado à vivência de uma carência, que se associa ao esforço orientado a suprir esta falta, a satisfazer a tendência à correção da situação de carência.

O termo necessidade – corroborado nesses três aspectos, será aprofundado em Maslow (1968; 1970) e amplamente discutido por Chapman e Campbell (2017).

1.1.3 Linguagem

Conforme Dorsch (1976, p. 538), a linguagem é o “meio de expressão e de compreensão [...] mais importante para o contato social”. Esse autor compara a linguagem com uma ponte que serve de comunicação entre os indivíduos.

Mora (1977, p. 240) pontua que, para os pré-socráticos, “ser um ‘animal racional’ significava, em grande parte, ‘ser um ente capaz de falar’ [...] e refletir o universo”, e que para se entenderem, os homens estabeleceram convenções – os nomes das coisas. Contudo, o autor diz que para Aristóteles e outros,

os problemas da linguagem complicaram-se desde então com a questão de relação entre expressão linguística e conceito formal. [...] isso fez com que os problemas da linguagem não fossem estritamente gramaticais, mas também lógicos. (MORA, 1977, p. 242).

Além disso, Davis (1979), Corraze (1982) e Ferrara (1993) asseveram que as palavras não são tudo. Davis (1979, p. 141) pontua que o homem não nasce sabendo falar, e que os “primeiros contatos com o mundo que o cerca são estritamente não-verbais”, meios de comunicação primitivos sobre o qual se constroem as relações, quer seja entre humanos, quer seja entre os outros animais. Corraze (1982, p. 13), por sua vez, explica que comunicações não-verbais podem ser entendidas como “o conjunto dos meios de comunicação entre indivíduos vivos que não utilizam a linguagem humana ou os seus derivados não-sonoros (escritos, linguagem dos surdos-mudos, etc.)”. Complementam-se essas considerações com

Ferrara (1993) – as linguagens verbais e não-verbais são igualmente importantes na esfera da comunicação humana.

O termo linguagem será ampla e profusamente empregado por Chapman e Campbell (2017) – não no sentido estrito da palavra, mas como metáfora – para explicar os cinco comportamentos que fazem com que uma pessoa sinta-se amada e/ou que expressam o amor.

Cabe realce que as considerações aqui expostas são corroboradas por Chapman e Campbell (2017) ao longo de “As 5LAC”, uma vez que estas envolvem as linguagens verbal – Palavras de Afirmação, e não-verbal – Toque Físico, Tempo de Qualidade, Atos de Serviço e Presentes.

1.2 Metodologia da pesquisa

Uma pesquisa de mestrado em Educação, conforme Gil (2008), está inserida no campo das Ciências Sociais. Partindo-se dessa assertiva, pode-se dizer, então, que uma investigação de mestrado em Educação trata-se de uma pesquisa social, processo formal e sistemático que, por meio de metodologia científica, “permite a obtenção de novos conhecimentos”, quanto a “aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (GIL, 2008, p. 26).

Com base em Gil (2008), classifica-se a pesquisa desta dissertação como teórica, de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório. Para a coleta de dados, adotou-se o delineamento da pesquisa bibliográfica. Para a análise dos dados, buscou-se, à luz da perspectiva hermenêutica filosófica circular de Gadamer (1999; 2000; 2006), compreender, bem como situar e discutir, os dados obtidos, no intuito de responder à pergunta constante no problema desta investigação.

Na ótica gadameriana, a hermenêutica é uma abordagem metodológica que engloba os fenômenos da compreensão e da interpretação. Para Gadamer (2006, p. 23-24), compreender, uma pessoa ou um texto, “significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão com o que diz e com o que propriamente quer dizer”. Interpretar, por sua vez, transcende a mera explicação de um texto ou lei, pois não visa estruturar um saber seguro, mas elucidar juízos e verdades – nesse sentido, uma vez que está inserida em um horizonte subjetivo e

mediado pela história, interpretação “é também compreensão”. (GADAMER, 1999, p. 18; 20).

Conforme o autor, o fenômeno hermenêutico pode ser também reconhecido como “uma experiência da verdade, que não terá de ser [...] justificada filosoficamente”, porque é, “ela mesma, uma forma de filosofar”. (GADAMER, 1999, p. 33).

Para esse autor, fazer a leitura de um texto, à luz das perspectivas hermenêuticas, é levar em conta um/o “estranhamento” que ele causa/ou possa causar, no que tange aos diferentes usos da linguagem – é preciso os localizar historicamente, a fim de que conceitos sejam (re)vistos e, quem sabe, (re)configurados em um contexto diverso do original, seja temporal, seja espacial.

A partir desse enfoque, Gadamer (2000) propõe, à luz de um antigo molde grego, uma hermenêutica filosófica circular: da palavra ao conceito, e, de volta, à palavra. O autor considera que “sem levar a falar os conceitos, sem uma língua comum, não podemos encontrar palavras que alcancem o outro”, pois o “caminho vai ‘da palavra ao conceito’, mas precisamos chegar do conceito à palavra, se quisermos alcançar o outro. Só assim ganhamos uma compreensão racional, de uns para com os outros”. (GADAMER, 2000, p. 26).

Justifica-se a motivação inicial para realizar esta pesquisa na subseção 1.2.1 – Relevância pessoal-profissional. Apresenta-se, no Apêndice A, um relato parcial de atividade pedagógica, conduzida por esta pesquisadora, com base na teoria de Chapman (2006) das cinco linguagens do amor – à luz de Piaget e Inhelder (2001), Wallon (2007) e Maslow (1970), pois essa ação está na base da motivação para este estudo.

Para se verificar a relevância deste estudo quanto ao aspecto acadêmico-científico, realizou-se uma revisão de literatura por meio de buscas de materiais bibliográficos em formato eletrônico. Para a pesquisa de teses e dissertações, optou-se pela consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para o levantamento de artigos científicos, optou-se por consulta ao *Google Acadêmico*. Discorre-se sobre o resultado dessas buscas na subseção 1.2.2 – Relevância acadêmico-científica.

Os aportes teóricos que embasam esta investigação estão dispostos na subseção 1.2.3 – Referenciais teóricos.

O *corpus* da pesquisa tem como foco “As 5 linguagens do amor das crianças” – “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017). As obras que estão na gênese desse livro – duas de Campbell (2005; 1985) – “Como realmente amar seu filho” e “Como realmente amar seu filho adolescente”, e uma de Chapman (2006) – “As cinco linguagens do amor” – “As 5LA”, fazem parte do referencial teórico deste estudo, uma vez que a leitura desses títulos contribuiu para a compreensão de detalhes dos aspectos pontuados em “As 5LAC”.

Para justificar o emprego da metodologia de pesquisa de cunho bibliográfico, optou-se pela assertiva de Gil (2002, p. 45), por esta estabelecer que

a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Apresenta-se, a seguir, uma síntese, no Esquema 1, de todo o percurso científico investigativo percorrido para realizar esta pesquisa.

Esquema 1 – Etapas da pesquisa bibliográfica



Fonte: Autoria própria (2022), com base em Gil (2008, p. 72-77).

A dissertação está dividida em cinco capítulos, cujos assuntos encontram-se dispostos no final desta Introdução.

Esclarecidos os procedimentos metodológico-científicos norteadores da pesquisa, discorre-se, a seguir, acerca da relevância deste estudo – pessoal-profissional e acadêmico-científica – e apresentam-se os referenciais teóricos.

1.2.1 Relevância pessoal-profissional

Esta pesquisadora, natural de Canoas, RS, teve sua educação formal básica, iniciada em 1974, no Colégio Estadual Marechal Rondon, Canoas, RS – nessa instituição, estudou de 1974 a 1981. Nos anos que vão de 1982 a 1985, cursou Magistério no Centro Educacional La Salle (CEL), Canoas, RS, bem como estudou no Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano (ICBNA), em Porto Alegre, RS, onde iniciou e realizou estudos formais em Língua Inglesa (LI).

No segundo semestre de 1985, iniciou sua trajetória acadêmica, nível graduação, no Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES – atualmente Universidade La Salle – Unilasalle), Canoas, RS, por meio do ingresso, mediante vestibular, no curso de licenciatura plena em Letras, concluído em 1989, com habilitações em Português/Inglês e respectivas Literaturas. Durante o curso de Letras, começou a ministrar aulas de inglês, em 1988, em um curso de idiomas, do Centro de Cultura Anglo-Americana (CCAA), Canoas, RS.

Em 2001, foi aprovada no concurso público do Exército Brasileiro (EB), para professora de inglês do Quadro Complementar de Oficiais (QCO). Assim, a partir da nomeação em 2002, parou de ensinar em cursos de idiomas e começou a ministrar aulas de inglês na educação básica escolar, em regime de dedicação exclusiva, até aposentar-se em 2019.

Em 2007, fez uma pós-graduação *lato sensu*, a distância, em Psicopedagogia e Orientação Educacional, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

No ano de 2019/2, na categoria de aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unilasalle, cursou a disciplina eletiva “Ensino-aprendizagem: perspectivas teóricas e implicações educacionais”, bem como participou do Seminário Temático “Interloquções entre Educação e Psicanálise”. Em 2020/1, ainda como aluna especial desse PPGE, cursou a disciplina eletiva “Educação Intercultural: práticas e políticas na formação de professores”.

A motivação inicial desta investigação deu-se quando esta pesquisadora foi aluna especial, em 2019/2, da Professora Doutora Vera Lucia Felicetti, responsável por ministrar a disciplina eletiva “Ensino-aprendizagem: perspectivas teóricas e implicações educacionais”. Já no primeiro encontro, essa docente inovou: antes de começar os trabalhos propriamente ditos, a Professora Vera fez um levantamento,

por meio do qual buscou conhecer o estilo de aprendizagem (FELICETTI, 2011) dos seus alunos. Essa ação revelou-se muito semelhante a uma atividade conduzida por esta pesquisadora no primeiro dia de aula de um ano letivo – aplicação de um questionário, para identificar as linguagens do amor dos alunos, com base na teoria proposta por Chapman (2006), com o intuito de favorecer as relações interpessoais em sala de aula.

Outra fonte motivacional adveio de conversa com colegas da disciplina – onde soube-se que o amor tem sido estudado cientificamente, e que por isso poderia ser objeto de estudo de uma pesquisa de mestrado.

E, outra atividade, conduzida pela Professora Vera, contribuiu para o término de dúvidas desta pesquisadora em propor o elemento amor para ser alvo de pesquisa acadêmica, nível mestrado: um dos encontros foi ministrado em parceria com o Irmão lassalista Henrique Justo (vide biografia em Agradecimentos), que palestrou sobre Carl Rogers. Em conversa posterior com o Irmão Justo, recebeu-se total apoio e incentivo para ir em frente com os planos de estudo científico do amor.

Essa temática adveio como resposta a duas indagações constantes que esta pesquisadora fez diante das experiências de fracasso, vividas em sua trajetória profissional, de trinta anos voltados ao ensino da LI, sendo dezessete deles na escola pública: por que, mesmo estando preparada para ensinar, há alunos que não aprendem ou não querem participar das atividades propostas? E, como se poderiam sanar essas falhas?

Nessa direção, esta professora considera que, a partir da sua experiência profissional adquirida na docência em cursos de idiomas, aliada à formação continuada e à reflexão sobre a prática educativa, encontrou algumas bases epistemológicas que a ajudaram a corrigir rumos e a obter êxitos. Dentre essas referências, a que versa sobre a importância de o docente estar preparado para gerir as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, no âmbito da sala de aula de LI, se revelou deveras importante para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, é mister ressaltar aqui que esse aspecto não foi abordado com profundidade durante a graduação, resultando em uma lacuna na formação inicial desta professora. Porém, é necessário deixar claro que esse fenômeno não foi falha da instituição de ensino, pois, na época da graduação, o ensino da LI escolar era feito por meio de uma abordagem não comunicativa, que visava somente o

desenvolvimento de proficiência das habilidades de leitura e tradução de textos escritos em inglês.

O fato é que, a partir dos anos 1990, houve mudanças, em nível mundial, nas abordagens de ensino de línguas estrangeiras europeias, com o intuito de desenvolver quatro habilidades básicas (compreensão leitora, produção escrita, compreensão auditiva e expressão oral). No Brasil, essas alterações foram inseridas, inicialmente, a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), corroboradas, logo em seguida, pelos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), e, mais recentemente, pelos da BNCC (BRASIL, 2018). Cabe realce que essas mudanças implicaram em aumento das interações, tanto entre professor-aluno, quanto aluno-aluno, por conta das diferentes atividades que devem ser feitas no espaço da sala de aula, para que ocorra o desenvolvimento simultâneo das quatro habilidades básicas.

Dentre outros fatores, essas alterações estão no cerne dos motivos que levaram esta docente a conduzir, anos atrás, uma atividade com base nas cinco linguagens do amor – cujos detalhes estão dispostos no Apêndice A desta dissertação.

1.2.2 Relevância acadêmico-científica

O primeiro movimento que um pesquisador deve fazer, quando pretende assegurar a relevância de sua investigação científica, é, de acordo com Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 40), realizar consultas às “bases de dados e identificar pesquisas relacionadas ao que se pretende investigar”.

Para a confecção do projeto inicial da pesquisa, realizaram-se buscas, no período de 24 de maio a 27 de setembro de 2021, de teses e dissertações, nas bases de dados eletrônicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – doravante Catálogo da CAPES, conforme descrito na sequência. Para fins de inclusão ou exclusão de registros, realizou-se uma leitura inicial dos títulos, recorrendo-se, posteriormente, à leitura dos resumos e das referências bibliográficas, para verificar-se a relação dos estudos com este trabalho investigativo. Quanto ao recorte temporal, ainda que não se tenha refinado as buscas nesse sentido, para esta pesquisa foram considerados

os registros feitos no período de 1992 (ano da publicação, nos Estados Unidos, de “As 5LAC”) ao primeiro semestre de 2021, uma vez que o projeto inicial foi objeto de exame, pela banca de qualificação, em 22 de dezembro de 2021. Para a montagem do projeto, não se buscaram artigos científicos.

Iniciando-se consultas à BDTD, para uma busca geral, elegeram-se os descritores “formação de professores de língua inglesa”. Para tornar a pesquisa de registros mais precisa, fez-se a escrita desses termos múltiplos entre aspas. Dessa busca, obteve-se o resultado de setenta e cinco (75) trabalhos, ordenados por relevância, sem recorte temporal. Excetuando-se cinco registros repetidos, encontrou-se um total de quarenta e duas (42) dissertações. Quanto às teses, excetuando-se três registros repetidos, encontrou-se um total de vinte e cinco (25) trabalhos. A partir desses, procedeu-se à leitura detalhada dos 67 resumos e referências bibliográficas. Dessa leitura, o termo “amor” foi identificado no título de dois trabalhos: 1) da tese – “Carta para um **amor** que vai embora ou que vai fazer história?: narrativa de uma professora-formadora – do ensino e aprendizagem de línguas, das tecnologias educacionais e das instâncias de apropriação” (VINCENTIN, 2018); e 2) da dissertação – “Corrigir ou não: **amor** e ódio em relação à correção de erros na sala de aula de língua estrangeira” (VIEIRA, 2008). Finalizadas as leituras, chegou-se à conclusão de que nenhum dos 67 registros discorre, menciona ou insere as perspectivas, acerca do amor, postuladas por Chapman e Campbell (2017).

Para refinarem-se as consultas, partiu-se para a busca avançada com os termos “formação de professores de língua inglesa” e amor. A base identificou quatro (04) registros, por ordem de relevância: 1) uma dissertação – “A relação entre motivações e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos” (ARCANJO, 2019); 2) uma dissertação – “Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial” (SILVA, 2018); 3) a tese já aludida de Vincentin (2018); e 4) a dissertação já aludida de Vieira (2008). Da leitura detalhada dos resumos e das referências, chegou-se à conclusão de que nenhum dos quatro registros encontrados relaciona-se com as perspectivas de Chapman e Campbell (2017).

Da busca avançada com os descritores “formação de professores de língua inglesa” e “Gary Chapman”, e “Ross Campbell”, e “cinco linguagens do amor”, a base não identificou nenhum registro para os termos propostos.

Feitas todas as consultas à BDTD, pertinentes a esta pesquisa, as buscas nessa base eletrônica encerraram-se em 27 de setembro de 2021, às 18h20min, chegando-se à conclusão de que, mesmo que existam pesquisas com o descritor amor na formação de professores de língua inglesa, nenhuma delas aborda esse termo nas perspectivas de Chapman e Campbell (2017). Registrou-se o horário do encerramento das buscas para se evitar o risco de invalidarem-se os resultados apresentados – em sendo a base *online*, o acréscimo de publicações é dinâmico.

O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese das buscas na BDTD, bem como o quantitativo de resultados.

Quadro 1 – Síntese de buscas 2021 – BDTD

Buscas – BDTD – 24 de maio de 2021 a 27 de setembro de 2021 (18h20min)		
Busca	Termo(s)/Descritor(es)	Quantidade/Trabalhos
Geral	“formação de professores de língua inglesa”	67
		Dissertações: 42 Teses: 25
Avançada	“formação de professores de língua inglesa” e amor	04
		Dissertações: 03 Teses: 01
	“formação de professores de língua inglesa” e “Gary Chapman”	0 (zero)
	“formação de professores de língua inglesa” e “Ross Campbell”	0 (zero)
	“formação de professores de língua inglesa” e “cinco linguagens do amor”	0 (zero)

Fonte: Autoria própria (2021).

Na sequência, o Quadro 2 detalha os quatro estudos – busca avançada, aludidos no Quadro 1, em ordem de relevância – incluindo os dois registros que apareceram na primeira busca geral, a partir do termo amor no título.

Quadro 2 – Estudos – busca avançada 2021 – BDTD

Busca avançada – BDTD – 24 de maio de 2021 a 27 de setembro de 2021 (18h20min)		
Descritores: “formação de professores de língua inglesa” e amor – ordem: relevância		
Autor	Título	Trabalho
Arcanjo (2019)	A relação entre motivações e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos	Dissertação
Silva (2018)	Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial	Dissertação
Vincentin (2018)	Carta para um amor que vai embora ou que vai fazer história?: narrativa de uma professora-formadora – do ensino e aprendizagem de línguas, das tecnologias educacionais e das instâncias de apropriação	Tese
Vieira (2008)	Corrigir ou não: amor e ódio em relação à correção de erros na sala de aula de língua estrangeira	Dissertação

Fonte: Autoria própria (2021).

Finalizadas as buscas na BDTD, partiu-se para pesquisa no Catálogo da CAPES, com a escrita entre aspas dos termos múltiplos “formação de professores de língua inglesa”, “cinco linguagens do amor”, “Gary Chapman” e “Ross Campbell”.

A busca geral, com “formação de professores de língua inglesa”, resultou em cinquenta e cinco (55) trabalhos, sem recorte temporal.

Da leitura exploratória dos 55 títulos, identificou-se o montante de dezesseis (16) teses e trinta e nove (39) dissertações, com destaque para três aspectos: 1) das 16 teses, 13 são as mesmas da BDTD; 2) das 39 dissertações, 16 são as mesmas da BDTD; e 3) da leitura de resumos e referências das três (3) teses e das vinte e três (23) dissertações não publicadas na BDTD, não foi encontrado nenhum trabalho que envolva o estudo do amor na formação de professores de língua inglesa.

Da busca geral com “formação de professores de língua inglesa” e amor, não foi apresentado nenhum registro. Cabe ressaltar que os quatro trabalhos mencionados na BDTD não apareceram no Catálogo da CAPES.

Da busca avançada “formação de professores de língua inglesa” e “Gary Chapman”, e “Ross Campbell” e “cinco linguagens do amor”, não foi encontrado nenhum registro.

Assim, as consultas ao Catálogo da CAPES, encerraram-se em 27 de setembro de 2021, às 18h30min, onde não foi encontrado nenhum registro que insira o amor na formação de professores de língua inglesa, nas perspectivas de Gary Chapman e Ross Campbell. O Quadro 3, a seguir, apresenta uma síntese dessas buscas, bem como o quantitativo de resultados.

Quadro 3 – Síntese de buscas 2021 – Catálogo da CAPES

Buscas – Catálogo da CAPES – 24 de maio de 2021 a 27 de setembro de 2021 (18h30min)		
Busca	Termo(s)/Descritor(es)	Quantidade/Trabalhos
Geral	“formação de professores de língua inglesa”	55
		Dissertações: 23 (39 - 16=BDTD) Teses: 03 (16 - 13=BDTD)
Avançada	“formação de professores de língua inglesa” e amor	0 (zero)
	“formação de professores de língua inglesa” e “Gary Chapman”	0 (zero)
	“formação de professores de língua inglesa” e “Ross Campbell”	0 (zero)
	“formação de professores de língua inglesa” e “cinco linguagens do amor”	0 (zero)

Fonte: Autoria própria (2021).

Por ocasião da qualificação do projeto de pesquisa, a banca orientou esta pesquisadora: 1) a realinhar o trabalho, com o foco na formação de professores em geral, e não especificamente de Língua Inglesa; 2) a revisar e reformular os descritores; e 3) a buscar artigos científicos. Nesse sentido, iniciou-se um novo ciclo de buscas em bases eletrônicas, no período de 10 de abril a 10 de julho de 2022. Para teses e dissertações, optou-se por consultar a BDTD e o Catálogo da CAPES. Para artigos científicos, optou-se por consultar o *Google Acadêmico*.

Da busca avançada na BDTD com os descritores “formação docente” e “Gary Chapman”, e “Ross Campbell”, e “cinco linguagens do amor”, a base não identificou nenhum registro para os termos propostos.

Da busca avançada na BDTD, com os termos “formação docente” e amor, com recorte temporal de 1992 a 2021, a base apresentou dezessete (17) registros, sendo nove (9) dissertações e oito (8) teses. Desses 17 trabalhos, dois estão repetidos – a dissertação de Severino (2014) e a tese de Lima (2014). Da leitura de títulos, resumos e referências dos 15 trabalhos, nenhum estudo cita Chapman e Campbell (2017). Os 15 registros estão dispostos no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Registros – busca avançada 2022 – BDTD

Busca avançada – BDTD – 10 de abril de 2022 a 10 de julho de 2022 (17h13min)			
Descritores: “formação docente” e amor – recorte temporal: 1992-2021 – ordem: ano de defesa			
	Autor/Ano	Título	Trabalho
1	Loro (2008)	Formação de professores e representações sobre o brincar: contribuições das ideias de Humberto Maturana	Dissertação
2	Lacava (2009)	Mito de Eros e Psiquê: um caminho possível para pensar a docência	Dissertação
3	Pinheiro (2011)	Dançando com gatos e pássaros: o movimento ecossistêmico da ludopoiese na educação infantil	Tese
4	Ribeiro (2011)	A educação inclusiva na formação de professores de ciências: um estudo sobre a realidade de uma instituição de ensino superior em Jataí-GO	Dissertação
5	Pinheiro (2013)	Formar para diferenciar professores do século XXI: explicitando o (im)previsível em Licenciaturas em Ciências Biológicas	Tese
6	Lima (2014)	A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF – construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso	Tese
7	Severino (2014)	Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora	Dissertação
8	Camargo (2015)	Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos – EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem	Tese
9	Macedo (2015)	Leitura e formação docente: contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de Letras	Dissertação
10	Paula (2016)	Ética na formação do professor: aproximações e distanciamentos éticos, legais e políticos	Dissertação

11	Costa (2017)	As representações sociais de docência na Educação Infantil no interior da Paraíba	Tese
12	Soares (2017)	Ensino de ciências por investigação: um desafio à formação dos professores dos anos escolares iniciais	Dissertação
13	Almeida (2020)	O uso de novas mídias na formação dos professores de ciências: investigando o letramento digital dos professores formadores	Tese
14	Vieira (2020)	A formação de professores à luz das relações humanas: um estudo a partir de Freire e Maturana	Dissertação
15	Mesquita (2021)	Espiritualidade eco-relacional no contexto da formação docente: experiências pedagógicas dialógicas em escolas de ensino médio em tempo integral no Ceará	Tese

Fonte: Autoria própria (2022).

Da busca geral na BDTD, com os termos “as cinco linguagens do amor”, a base apresentou dois registros: 1) uma dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, pela UnB – “Convite à primeira infância: conhecer a língua francesa pela mediação de livros de literatura infantil” (DUARTE, 2019); e 2) uma dissertação de mestrado em Educação, pela UFRRJ – “A importância do Programa de Educação Afetivo-sexual para os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista” (OLIVEIRA, 2010). Da leitura da dissertação de Duarte (2019), edições, citadas ora de 1999, ora de 2001, de “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) são parte dos referenciais teóricos do estudo. Oliveira (2010), por sua vez, utilizou-se somente de outra obra de autoria de Chapman – “As cinco linguagens do amor dos adolescentes”, para reflexões pontuais em sua dissertação. Esses estudos estão dispostos no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Estudos – busca avançada 2022 – BDTD

Busca avançada – BDTD – 10 de abril de 2022 a 10 de julho de 2022 (18h20min)		
Descritores: “as cinco linguagens do amor” – ordem: relevância		
Autor / Univ.	Título	Trabalho
Duarte (2019) UnB	Convite à primeira infância: conhecer a língua francesa pela mediação de livros de literatura infantil	Dissertação
Oliveira (2010) UFRRJ	A importância do Programa de Educação Afetivo-sexual para os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista	Dissertação

Fonte: Autoria própria (2022).

Finalizadas as consultas à BDTD, procedeu-se às mesmas consultas, agora no Catálogo da CAPES.

Da busca com os termos “formação docente” e amor, a base identificou 1.389.578 trabalhos, o que tornou inviável a análise desses estudos. Da consulta com “formação docente” e “Gary Chapman” e “formação docente” e “Ross

Campbell”, a base não identificou nenhum registro para os termos propostos. Da busca com os descritores “as cinco linguagens do amor”, a base não disponibilizou nenhum registro. As buscas no Catálogo da CAPES foram encerradas em 10 de julho de 2022, às 19h.

Finalizadas as buscas no Catálogo da CAPES, procedeu-se às consultas de artigos científicos no *Google Acadêmico*. Essas pesquisas foram feitas com o intuito de apresentar neste trabalho – para ilustrar e/ou identificar algum estudo relevante que pudesse enriquecer os referenciais teóricos, quanto ao que academicamente tem sido escrito fora do Brasil acerca da teoria das cinco linguagens do amor proposta por Chapman (2006). Cabe esclarecer que: 1) as buscas foram realizadas em dois momentos; e 2) optou-se por escrever os termos em inglês, pois o livro de Chapman e Campbell (2017) foi publicado originalmente nesse idioma. Reitera-se que não trata-se de um estudo do tipo Estado da Arte acerca das cinco linguagens do amor.

Na primeira fase das consultas, a partir dos termos “*the five love languages*”, sem nenhum filtro, a base apresentou diversos tipos de textos – livros, estudos, etc., ordenados por relevância. Para esta pesquisa, optou-se por analisar, inicialmente, quatro artigos científicos, considerados, pela base, como os primeiros mais relevantes. Dentre esses, estão os estudos quantitativos de Egbert e Polk (2006), Surijah e Septiarly (2016), Cook *et al.* (2013) e Surijah e Kirana (2020). Da leitura flutuante inicial dos trabalhos – título, resumo e referências, considerou-se analisar um quinto texto, o estudo de Polk e Egbert (2013), citado nos artigos de Surijah e Septiarly (2016) e de Surijah e Kirana (2020). Para o exame qualitativo dos textos, fez-se uso dos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) – unitarização, categorização, descrição e interpretação de dados (MORAES; GALIAZZI, 2016). Todos os estudos são do campo da Psicologia.

Grosso modo, os cinco artigos acadêmicos relatam estudos – empíricos e quantitativos, da teoria das cinco linguagens do amor (teoria das 5LA), de Gary Chapman, proposta em 1992, no livro “As cinco linguagens do amor”: como expressar um compromisso de amor ao seu cônjuge” (“As 5LA”); Surijah e Septiarly (2016) e Surijah e Kirana (2020) basearam suas pesquisas na edição de 2010 de “As 5LA”. Todos os autores dos estudos construíram escalas com cinco opções de resposta do tipo Likert (WELTER; CAPITÃO, 2007) – que podem ir do um (discordo totalmente) a cinco (concordo plenamente), e as testaram por meio de Análise

Fatorial – em Surijah e Septiarly (2016), tem-se uma explicação para a construção das escalas: na edição de 1992 e na de 2010, há uma escala ipsativa (WELTER; CAPITÃO, 2007, p. 159) – técnica de escolha forçada em que “o respondente deve escolher entre dois ou mais itens, adotando como critério de escolha aqueles que mais se parecem com ele”, proposta por Chapman, para se descobrir as 5LA; porém, com base em Englert, Surijah e Septiarly (2016, p. 67) asseveram que “os dados obtidos usando uma escala ipsativa não podem ser analisados minuciosamente com a análise fatorial”.

Finalizada a ATD dos cinco artigos acadêmicos, três trabalhos – o estudo pioneiro de Egbert e Polk (2006), o de Polk e Egbert (2013) e o de Surijah e Septiarly (2016), revelaram que cada uma das cinco linguagens do amor – uma das hipóteses de Chapman, após submetida à Análise Fatorial Confirmatória (AFC), foi considerada como constructo empiricamente válido. Dois estudos – o de Cook *et al.* (2013) e o de Surijah e Kirana (2020), divergiram da proposta inicial de Chapman – validaram somente algumas das 5LA e apontaram uma nova linguagem – a do amor sacrificial. Entretanto, todos os estudos pontuaram a necessidade de maiores investigações acadêmicas quanto à outra hipótese de Chapman – a da linguagem primária do amor (doravante podendo também ser referenciada como LPA).

Ainda que os artigos analisados não estejam relacionados com o campo da Educação, e sim com o da Psicologia, considerou-se importante incorporar os três trabalhos que validaram as 5LA aos referenciais teóricos desta pesquisa. A teoria das 5LA é a base da obra “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), *corpus* desta investigação.

Uma vez que os estudos apontaram falta de suporte empírico para a hipótese de Chapman quanto à linguagem primária do amor, procedeu-se a novas buscas no *Google Acadêmico*. Nesse segundo momento, empregando como critério a opção “citado por”, obteve-se dois achados relevantes.

O primeiro achado ocorreu a partir do trabalho de Egbert e Polk (2006). Clicando na opção “citado por”, foi encontrado um *slide* de um pôster que apresenta o estudo de Leaver e Green (2015) – “Psicofisiologia e as cinco linguagens do amor”, que validou o postulado da LPA proposta por Chapman. Os autores empregaram vários métodos, incluindo a medição do que acontecia quanto a batimentos cardíacos, pulso e resposta cutânea quando os participantes viam ou

ouviam algo relacionado com a sua linguagem primária do amor. Esse trabalho foi incorporado ao referencial teórico desta pesquisa.

O segundo achado partiu do estudo de Polk e Egbert (2013). Ao clicar-se em “citado por”, foi encontrado o artigo que traz o estudo conduzido por Murillo (2017) – uma pesquisa-ação que validou as 5LA de Chapman como um instrumento para fomentar a motivação intrínseca de discentes adultos, no espaço da sala de aula. O trabalho de Murillo (2017) tem como referencial teórico, dentre outros, a edição de 2010 de “As cinco linguagens do amor” (CHAPMAN, 2006) e a edição de 1992 de “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017). Então, o estudo de Murillo (2017) também foi incorporado ao referencial teórico desta pesquisa.

Após esses achados, encerraram-se as consultas no *Google Acadêmico*. Os estudos empíricos encontrados nessa base de dados estão dispostos no Quadro 6, a seguir. Todos os trabalhos foram traduzidos da língua inglesa para a portuguesa por esta pesquisadora.

Quadro 6 – Artigos – buscas 2022 – *Google Acadêmico*

Estudos empíricos – buscas <i>Google Acadêmico</i> – 10 de abril de 2022 a 10 de julho de 2022 (20h)			
Descritores: “ <i>the five love languages</i> ” (5LL) – ordem: cronológica de publicação			
	Autor	Título	Estudo
1	Egbert e Polk (2006)	Falando a linguagem da manutenção relacional: um teste de validade das cinco linguagens do amor de Chapman (1992)	Artigo
2	Polk e Egbert (2013)	Falando a linguagem do amor: sobre se as alegações de Chapman (1992) resistem a testes empíricos	Artigo
3	Cook <i>et al.</i> (2013)	Validação de constructo das cinco linguagens do amor	Artigo
4	Leaver e Green (2015)	Psicofisiologia e as Cinco Linguagens do Amor	Pôster (Slide)
5	Surijah e Septiarly (2016)	Validação de constructo das cinco linguagens do amor	Artigo
6	Murillo (2017)	“Linguagens do amor” de Chapman como ferramenta para aumentar a motivação intrínseca dos alunos no ambiente de sala de aula	Artigo
7	Surijah e Kirana (2020)	Análise Fatorial da Escala das Cinco Linguagens do Amor	Artigo

Fonte: Autoria própria (2022).

Para encerrar esta subseção, apresenta-se a discussão dos resultados das consultas feitas às bases eletrônicas.

Finalizadas as buscas nas bases de dados da BDTD e do Catálogo da CAPES, realizadas no período de 10 de abril a 10 de julho de 2022, com os descritores “as cinco linguagens do amor”, chegou-se à conclusão de que somente um trabalho acadêmico brasileiro, nível dissertação – Duarte (2019), tem como referencial teórico

o livro “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017). Esse trabalho foi identificado por meio de consulta à BDTD.

Das consultas ao *Google Acadêmico*, realizadas no período de 10 de abril a 10 de julho de 2022, com os descritores “*the five love languages*”, considerou-se relevante incorporar ao referencial teórico desta pesquisa cinco trabalhos – os estudos de Egbert e Polk (2006), Polk e Egbert (2013), Leaver e Green (2015), Surijah e Septiarly (2016) e Murillo (2017), com o intuito de enriquecer a análise dos dados.

1.2.3 Referenciais teóricos

A pesquisa em tela está alicerçada no pensamento de vários autores, dos quais destacam-se os quatro principais – La Salle (2012a; 2012b), Maslow (1968; 1970), Chapman e Campbell (2017). Elucidam-se, sucintamente, alguns porquês da escolha dessas referências em relevo.

A respeito de La Salle, além da justificativa mencionada no início desta Introdução, considera-se importante frisar que toda a formação desta docente pesquisadora está ancorada na estética relacional lassalista (TREZZI, 2018). Quanto a Maslow, Chapman e Campbell, é mister reiterar que esses são os teóricos-chave da atividade pedagógica alvo do relato que está na base da motivação desta pesquisa.

A discussão inicial sobre educação, formação docente e teorias da aprendizagem está ancorada na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), na BNCC (BRASIL, 2018), em Mosquera (1984), Gadotti (2003) e em Sacristán e Pérez Gómez (2007).

Para ter-se uma ideia geral dos conceitos de alguns termos-chave que permeiam toda a investigação – amor, necessidade e linguagem, realizou-se pesquisa em quatro dicionários, sendo três de Filosofia – Abbagnano (2007), Mora (1977) e Japiassú e Marcondes (1993) e um de Psicologia – Dorsch (1976). Para definir linguagem não-verbal, utilizou-se aportes de Corraze (1982), Davis (1979) e Ferrara (1993). A tradução de excertos de Dorsch (1976) – escritos em espanhol, foi feita por esta pesquisadora com base no dicionário da SGEL (2011).

Para discorrer sobre o amor como elemento pedagógico da educação formal, de crianças e adolescentes, empregaram-se os pressupostos de La Salle, especificamente os contidos no volume II-A (2012a) – Regras Comuns dos Irmãos

das Escolas Cristãs (RC), e no volume III (2012b) – Guia das Escolas Cristãs (GE ou “Guia”). Complementou-se essa discussão com aportes da tese de doutorado em Educação de Trezzi (2018) – cuja fundamentação teórica principal está em La Salle, de Gauthier e Tardif (2014), de Manacorda (2006) e de Ariès (2015).

Os aportes teóricos de Maslow (1968; 1970), que entende o amor como um elemento necessário, e por isso o insere em um dos patamares da hierarquia das necessidades humanas, estão em *Motivation and Personality* (1970) – este, uma segunda edição revisada e ampliada do original em inglês publicado em 1954 –, e em “Introdução à psicologia do ser” (1968) – este, uma segunda edição revisada, ampliada e traduzida do original em inglês publicado em 1962. Os excertos de *Motivation and Personality*, apresentados na pesquisa, foram traduzidos da língua inglesa para a portuguesa por esta pesquisadora, com base no dicionário Cambridge (1995). Complementou-se a discussão dos pressupostos maslowianos com Davidoff (1983), Krech e Crutchfield (1978) e Pérez Gómez (2007).

O entendimento do amor como elemento pedagógico da educação informal (e também formal), de crianças e adolescentes, está alicerçado nos pressupostos de Campbell (1985; 2005), de Chapman (2006) e de Chapman e Campbell (2017). Para enriquecer a análise dos dados, fez-se uso de algumas informações da tradução do formato *e-book* de “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2013), bem como das contidas nos estudos de Egbert e Polk (2006), Polk e Egbert (2013), Leaver e Green (2015), Surijah e Septiarly (2016) e Murillo (2017). As traduções desses estudos, da língua inglesa para a portuguesa, foram feitas por esta pesquisadora, com base nos dicionários Cambridge (1995) e Oxford (1994). Aspectos da cultura norte-americana foram comentados com base no “*Oxford Guide to British and American Culture*” (OXFORD, 2000), tendo sido também traduzidos por esta pesquisadora. A diferenciação dos instrumentos de medida psicológica (Likert/ipsativa) está ancorada em Welter e Capitão (2007). Um excerto, acerca da diferença entre amor e paixão, citado por Chapman e Campbell (2017), está em Peck (2002).

A análise dos dados da pesquisa está fundamentada na hermenêutica filosófica de Gadamer, a partir de “Verdade e Método” (1999), “O problema da consciência histórica” (2006) e “Da palavra ao conceito” (2000).

A atividade alvo do relato parcial (Apêndice A) – que motivou esta investigação, está ancorada em “As 5LA”, de Chapman (2006), em Piaget e Inhelder (2001), em Wallon (2007) e em Maslow (1970), bem como nos textos da LDB 9394/96 (BRASIL,

1996), dos PCN – TT – Ética (BRASIL, 1997), dos PCN – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – relatório Delors (UNESCO, 1997). Atualizaram-se alguns dos documentos legais brasileiros com aportes da BNCC (BRASIL, 2018).

A fundamentação do relato nos teóricos cognitivistas citados justifica-se pelo fato de que cada um deles aprofunda um aspecto distinto relacionado ao desenvolvimento da criança: 1) Wallon, os estágios emocionais; 2) Piaget e Inhelder, os estágios cognitivos; e 3) Maslow, o amor como necessidade básica do ser humano. Como autores secundários para as discussões, empregaram-se aportes de Mery (1985) – pedagogia curativa escolar, André (1982) – definição de linguagem, e Postic (1993) – imaginários na relação pedagógica.

Encerra-se esta subseção apresentando o Quadro 7, a seguir, com uma síntese dos assuntos e das referências que embasam o presente trabalho, inclusive da metodologia, explicitada com detalhes na subseção 1.2 desta pesquisa.

Quadro 7 – Referenciais teóricos

Assuntos	Referências
Conceito geral – termos-chave amor, necessidade, linguagem, linguagem não-verbal	Abbagnano (2007); Mora (1977); Japiassú e Marcondes (1993); Dorsch (1976); Corraze (1982); Davis (1979); Ferrara (1993)
Amor, amor aos alunos, amor às crianças e aos adolescentes	La Salle (2012a; 2012b); Maslow (1968; 1970); Trezzi (2018); Campbell (1985; 2005); Chapman (2006); Chapman e Campbell (2013; 2017); Peck (2002); Aristóteles (1979)
La Salle e infância	La Salle (2012a; 2012b); Trezzi (2018); Gauthier e Tardif (2014); Manacorda (2006); Ariès (2015)
Hierarquia das necessidades e outras discussões – Maslow	Maslow (1968; 1970); Davidoff (1983); Krech e Crutchfield (1978); Pérez Gómez (2007)
Educação, formação docente, teorias da aprendizagem, pedagogia Estilos de aprendizagem	LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); BNCC (BRASIL, 2018); Mosquera (1984); Gadotti (2003); Sacristán e Pérez Gómez (2007); Felicetti (2011)
Hermenêutica	Gadamer (1999; 2000; 2006)
Metodologia (subseção 1.2) Análise textos dos artigos 5LA	Gil (2002; 2008); Santos, Kienen e Castiñeira (2015); Moraes e Galiuzzi (2016)
Relato parcial de atividade (Apêndice A) Base: “As cinco linguagens do amor”	Chapman (2006); Piaget e Inhelder (2001); Wallon (2007); Maslow (1970); LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); PCN – TT – Ética (BRASIL, 1997); PCN – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998); BNCC (BRASIL, 2018); Relatório Delors (UNESCO, 1997); Mery (1985); André (1982); Postic (1993)
Traduções/ cultura inglesa Dicionário de psicologia Dorsch	Inglês: Cambridge (1995); Oxford (1994); Oxford (2000) Espanhol: SGEL (2011)
Cinco linguagens do amor /	Chapman (2006); Chapman e Campbell (2013; 2017); Egbert e Polk (2006); Polk e Egbert (2013); Leaver e Green (2015); Surijah e Septiarly (2016); Murillo (2017)
Instrumentos de medida psicológica	Welter e Capitão (2007)

Fonte: Autoria própria (2022).

Finalizada a exposição dos referenciais teóricos atinentes à pesquisa, apresenta-se, a seguir, como está organizado o relatório deste estudo.

A dissertação está dividida em cinco capítulos. No **primeiro** – que consiste nesta Introdução, apresentam-se o estudo, o problema, os objetivos, alguns conceitos iniciais e a metodologia da pesquisa – que inclui o percurso metodológico, as justificativas (pessoal-profissional e acadêmico-científica) e o referencial teórico para efetivação da investigação.

No **segundo** capítulo, apresentam-se os pressupostos de Chapman e Campbell, acerca do elemento “amor”, na condução da formação de crianças e adolescentes na esfera familiar.

No **terceiro**, o foco recai no pensamento pedagógico de La Salle e nos pressupostos de Maslow, quanto ao elemento “amor”, no processo de formação de crianças e adolescentes no âmbito escolar e pessoal. Os aportes de Maslow não são exclusivamente voltados para o ensino formal, mas, em sendo esse autor um representante das teorias cognitivas da aprendizagem, decidiu-se abordá-lo nesse capítulo.

No **quarto** capítulo, realizam-se a análise dos dados, à luz de Gadamer, entremeada pela discussão.

No **quinto** – considerações finais, retomam-se os principais achados do estudo e suas limitações, bem como faz-se um esboço de algumas questões para investigações futuras.

Por fim, estão dispostas as referências, seguidas do Apêndice A – onde apresenta-se um relato parcial de atividade conduzida por esta pesquisadora, que está na base da motivação inicial para este estudo.

2 AMOR E EDUCAÇÃO INFORMAL – CHAPMAN E CAMPBELL

2.1 Apresentação – “As 5 linguagens do amor das crianças”

O livro “As 5 linguagens do amor das crianças: como expressar um compromisso de amor a seu filho” – “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) é a segunda edição, revista e ampliada, de *The 5 love languages of children: the secret to loving children effectively*, publicada originalmente em 1992, nos Estados Unidos.

Em que pese o fato de Chapman ter declarado esperar que essa publicação seja útil para “pais, professores e outras pessoas que amam as crianças e trabalham com elas” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 9-10), “As 5LAC” foi escolhida para o *corpus* de análise desta dissertação.

O conteúdo de “As 5LAC” advém da adaptação e da reapresentação de pressupostos principais das obras prévia e respectivamente publicadas “Como realmente amar seu filho” (CAMPBELL, 2005), “Como realmente amar seu filho adolescente” (CAMPBELL, 1985) e “As cinco linguagens do amor” – “As 5LA” (CHAPMAN, 2006). Em conhecendo-se as referências primárias de “As 5LAC” – indicadas no livro como “Leitura adicional”, considerou-se pertinente realizar também a leitura dessas, bem como incorporá-las ao referencial teórico deste trabalho, com o intuito de aprofundar e/ou esclarecer alguns conceitos e de enriquecer a análise dos dados.

Traduzida, da língua inglesa para a portuguesa, por Maria Emília de Oliveira, e, publicada no Brasil pela Editora Mundo Cristão, “As 5LAC” possui 12 capítulos, 208 páginas, formato de 14 cm por 21 cm e insere-se na categoria “Família” – uma tradução de 2013, feita por José Fernando Cristófaló, está em formato eletrônico (*e-book*). Assim, diante de traduções distintas, naturalmente observa-se diferenças entre os textos. Por esse motivo, pensou-se que seria interessante citar as duas traduções, uma vez que da leitura de ambas obtém-se maior riqueza de dados, bem como informações complementares. Contudo, na maior parte do trabalho, citam-se os dados do livro físico de 2017, mencionando os de 2013 apenas quando necessário.

Ainda em relação às traduções, cabe aqui algumas considerações quanto aos vocábulos-chave do original em inglês – *children*, *language* e *primary love language* (essa sentença, às vezes, aparece traduzida como “primeira linguagem do amor”).

Com base no *International Dictionary of English* (CAMBRIDGE, 1995), sabe-se que o termo “*children*” pode significar: 1) o plural do vocábulo “criança”; e 2) a palavra “filhos”. Quanto ao termo “*language*”, o dicionário Oxford (OXFORD, 1994) apresenta quatro significados: 1) idioma; 2) faculdade de discurso; 3) estilo de expressão; e 4) sistema de símbolos e regras para programação de computadores. Para Chapman e Campbell (2017), *language* denota estilo/forma de expressão, uma vez que quatro das cinco linguagens do amor – Presentes, Tempo de Qualidade, Toque Físico e Atos de Serviço – podem ser classificadas como linguagens não-verbais (DAVIS, 1979; CORRAZE, 1982; FERRARA, 1993).

Quanto à expressão “*primary love language*”, a tradução literal desta é “linguagem primária do amor”. Conforme o dicionário Cambridge (CAMBRIDGE, 1995), “*primary*” significa “a coisa mais importante de que tudo o mais”, com uma conotação mais próxima do conceito de “primitivo” – algo típico do estágio inicial do desenvolvimento, do que do conceito de “primeiro” – o que vem antes de todos em uma ordem.

Dos três livros que estão na base de “As 5LAC”, dois são *best sellers* norte-americanos: “Como realmente amar seu filho” (CAMPBELL, 2005) e “As 5LA” (CHAPMAN, 2006). A obra de Campbell (2005), publicada anteriormente na década de 1980 com o título “Filhos Felizes”, obteve a marca de mais de um milhão de cópias vendidas em vários países, enquanto que a de Chapman (2006), publicada originalmente em 1992, obteve mais de cinco milhões de exemplares vendidos.

O conselheiro familiar cristão e escritor norte-americano Ross Campbell (1936-2012), *Medical Doctor (MD)*, foi médico, conferencista, autor e Professor de Pediatria na Faculdade de Medicina da Universidade do Tennessee, nos Estados Unidos. Atuando por mais de 30 anos como clínico psiquiátrico – de crianças e adolescentes, e com aconselhamento de famílias, Campbell acumulou um profundo conhecimento que decidiu compartilhar por meio de livros, obtendo publicações destes em mais de 15 idiomas.

Em “Como realmente amar seu filho”, Campbell (2005) põe o foco nas necessidades emocionais infantis. O autor reiteradamente pontua os pressupostos “amor incondicional” (ou “amor racional adequado”) e “tanque emocional” – discorrendo sobre a importância desses para que os pais possam efetivar o suprimento das necessidades emocionais de amor da criança, explicando como proceder para satisfazê-las da melhor forma possível – contato físico, visual,

atenção concentrada e disciplina. Em “Como realmente amar seu filho adolescente”, o autor reapresenta esses mesmos aportes, ampliando e aprofundando aspectos específicos destes voltados então para os adolescentes – “crianças em transição”, e “não [...] jovens adultos”. (CAMPBELL, 1985, p. 7).

Gary D. Chapman (1938-), *Doctor of Philosophy (PhD)*, é antropólogo, conselheiro matrimonial cristão há mais de 30 anos, conferencista e escritor norte-americano. Concomitante à sua prática profissional, Chapman realizou estudos de antropologia, teologia e psicologia, com foco no como deve dar-se a comunicação amorosa entre as pessoas, de modo a potencializar estados de alegria, de satisfação e de compreensão nas relações interpessoais, principalmente no âmbito conjugal. Da prática dessas atividades, o autor fez duas constatações. A primeira delas é a de que cada indivíduo possui uma forma primária, aprendida na infância e no lar, tanto para expressar amor quanto para sentir-se amado, metaforicamente denominada por Chapman de “linguagem primária do amor” (LPA). A segunda constatação de Chapman é a de que existem cinco linguagens básicas do amor, que são: Palavras de Afirmação (PA), Toque Físico (TF), Atos de Serviço (AS), Tempo de Qualidade (TQ) e Presentes (Pr). Conforme o autor, esses dois fenômenos ocorrem, em um primeiro momento, no ambiente familiar, evidenciando-se, com as devidas adaptações, nos relacionamentos tanto entre os cônjuges quanto entre pais e filhos/filhas.

Desse contexto, motivado pelos achados advindos tanto de seus estudos como de sua experiência profissional, Chapman publicou, nos Estados Unidos, em 1992, a obra “As cinco linguagens do amor: como expressar um compromisso de amor a seu cônjuge” – “As 5LA” (*The five love languages: How to express heartfelt commitment to your mate*). Nessa obra, além dos dois postulados centrais de sua teoria das cinco linguagens do amor (5LA), Chapman apresenta e utiliza-se da metáfora do “tanque emocional” (ou “Tanque do Amor”) postulada por Campbell (2005). Diante da polissemia do termo “amor”, Chapman o entende como um elemento para além do sentimento, defendendo a tese do “amor intencional” (racional, “volitivo”) como sinônimo de amor verdadeiro. Dentre os autores que o influenciaram quanto aos conceitos de amor e necessidades emocionais, Chapman pontua, além de Campbell, Judson Swihart, Scott Peck, Dorothy Tennov e William James. Além disso, mesmo que a obra seja uma literatura inicialmente voltada para casais, Chapman faz várias alusões aos filhos, às crianças e às pessoas em geral.

Ainda que escritor – desde a década de 1970, e autor de mais de 30 livros, Chapman tornou-se conhecido mundialmente com “As 5LA” que, além de *best-seller* popular, chamou a atenção, inclusive, de pesquisadores acadêmicos. Cada uma das 5LA, propostas por Chapman em 1992, foi declarada como constructo empiricamente válido, no estudo pioneiro conduzido nos Estados Unidos por Egbert e Polk (2006), por meio de Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Desde então, vários outros estudos empíricos têm sido feitos, em várias partes do mundo, com base na teoria das 5LA. Para enriquecer a análise dos dados desta pesquisa, empregaram-se algumas considerações de Egbert e Polk (2006), de Polk e Egbert (2013) e de Surijah e Septiarly (2016) – de análises feitas na Indonésia, uma vez que esses três estudos validaram cada uma das 5LA originais de Chapman. Quanto ao pressuposto da linguagem primária do amor, empregaram-se algumas considerações do estudo de Leaver e Green (2015), que validou empiricamente esse postulado de Chapman.

“As 5LAC”, por sua vez, conforme Gil (2008, p. 61-62), apresenta características de uma obra classificada como de “leitura corrente” não acadêmica. Contudo, ainda que escrita em formato não científico, Chapman e Campbell (2017), ambos cientistas, citam algumas referências pontuais consultadas – acadêmicas e não acadêmicas, descritas no final do livro, no espaço “Notas”. Para esta pesquisa, considerou-se pertinente apontar as referências de teor acadêmico: 1) Jean Twenge, *PhD* – autoestima e narcisismo; 2) Dr. Burton L. White – aprendizado; e 3) Judith Wallerstein e Sandra Blakeslee – efeitos do divórcio em crianças.

Por outro lado, sabe-se que uma pesquisa-ação, conduzida nas Filipinas por Murillo (2017), teve como base a teoria das 5LA para motivação intrínseca de discentes universitários, no contexto escolar. Murillo (2017) construiu e validou empiricamente um plano de ação acerca de como os professores podem tanto demonstrar a ética do cuidado em sala de aula, quanto motivar os alunos, por meio de atividades que têm como base os conceitos das 5LA, do tanque emocional e da linguagem primária do amor. Dentre outros, a autora usou como referenciais teóricos “As 5LAC”, “As 5LA”, um texto de 2008 de Campbell acerca do tanque emocional, os estudos de Egbert e Polk (2013) e de Surijah e Septiarly (2016), e um livro de Chapman em coautoria com Freed, publicado em 2015, intitulado *Discovering the 5 Love Languages at School: Lessons that Promote Academic Excellence and Connections for Life*. Assim, considerou-se pertinente o emprego do artigo de Murillo (2017) para a análise dos dados desta pesquisa.

Da leitura do sumário, sabe-se como o conteúdo de “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) está organizado. Inicia-se com a Introdução, seguida de “Uma palavra de Gary” e os títulos dos assuntos que serão tratados ao longo de 12 capítulos. No final, estão as seções “Epílogo”, “Para pais e filhos: O jogo do mistério das linguagens do amor”, “Leitura adicional” e “Notas”.

Isso tudo posto, nas subseções a seguir, apresentam-se os pressupostos principais de Chapman e Campbell (2017) em “As 5LAC”, complementados com excertos pontuais de “Como realmente amar seu filho” (CAMPBELL, 2005), “Como realmente amar seu filho adolescente” (CAMPBELL, 1985) e “As cinco linguagens do amor” (CHAPMAN, 2006).

As subseções terciárias, de um a nove, representam os nove capítulos de “As 5LAC”, com seus títulos originais. Considerou-se oportuno apresentar as discussões dos capítulos 10, 11 e 12 incorporadas a capítulos correlacionados. Assim, a subseção 2.2.1 – “O amor é o alicerce” contém discussões do capítulo 12 – “LA no casamento”; a subseção 2.2.8 – “A disciplina e as LA” contém discussões do capítulo 10 – Ira e amor; e a subseção 2.2.9 – “O aprendizado e as LA” contém discussões do capítulo 11 – “LA em famílias em que um dos pais está ausente”.

2.2 “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017)

Na Introdução de “As 5LAC” – Falando a linguagem do amor de seu filho, Chapman e Campbell (2017, p. 7) fazem duas perguntas ao pai/ à mãe leitor/a: 1) “Seu filho se sente amado?”; e 2) “você está comunicando esse amor de uma forma que ele entenda?”. A partir dessas questões, os autores afirmam que cada criança possui uma linguagem primária do amor, por meio da qual ela sente-se e sabe-se amada pelo o pai e/ou pela mãe – “As 5LAC” elucidará como os pais podem proceder para identificar e “falar” essa LPA do filho, e também como fazer para utilizar outras quatro linguagens, com o intuito de beneficiar a criança com os cinco modos de receber amor. Chapman e Campbell (2017, p. 7) creem que para uma criança “tornar-se um adulto generoso, amoroso e responsável”, ela precisa saber-se e sentir-se amada pelos pais. Em suma, os autores concitam os pais a praticar cada uma das cinco linguagens do amor, pois, para Chapman e Campbell (2017, p. 7), “todos os aspectos do desenvolvimento da criança exigem um alicerce de amor”.

Cabe esclarecer que “crianças”, para os autores, incluem as que estão na adolescência. Conforme Campbell (1985, p. 7), “os adolescentes são crianças em transição. Eles não são jovens adultos. Suas necessidades, inclusive as emocionais, são infantis”.

Quanto à linguagem primária do amor, Chapman (2006, p. 17) explica que, na primeira infância, as crianças “desenvolvem a linguagem do amor emocional, com base em sua formação psicológica única, bem como de acordo com a forma com que pais e pessoas próximas lhe deram carinho” – assim como se aprende o idioma falado por pais e irmãos em casa – a língua materna, no âmbito do amor ocorre o mesmo fenômeno.

2.2.1 O amor é o alicerce (e Capítulo 12 – LA no casamento)

Como mote de abertura do primeiro capítulo de “As 5LAC” – “O amor é o alicerce”, Chapman e Campbell (2017) narram a situação de um menino de oito anos – Caleb, que estava apresentando problemas de comportamento na escola – Chapman diz que essa história o incentivou a escrever “As 5LAC”, pois ela elucida o postulado da linguagem primária do amor.

Com base nesse relato, os autores fazem duas observações iniciais. A primeira é que falar a LPA do filho não significa que este não apresentará comportamentos rebeldes no futuro, mas que ele saberá e sentirá que o pai/ a mãe o ama, e que isso pode fazer com que ele sinta-se seguro e esperançoso na companhia dos pais. A segunda observação é que o emprego da linguagem do amor adequada pode ajudar o pai /a mãe a educar o filho, levando-o a tornar-se um adulto responsável. Então, “o amor é o alicerce” e que,

na criação de filhos, tudo depende do relacionamento de amor entre pais e crianças. Nada dará certo se as necessidades de amor do garoto ou da menina não forem supridas. Somente a criança que se *sente* genuinamente amada e cuidada consegue manifestar o que há de melhor em si mesma. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 15, grifo dos autores).

Além disso, os autores esclarecem que os pais podem sinceramente amar o filho, contudo, se não falarem a linguagem primária que lhe transmita esse amor, este poderá não sentir-se amado.

Partindo dessas premissas, os autores apresentam a metáfora do tanque emocional, explicando que, quando o pai e a mãe falam a LPA do filho, eles enchem o tanque emocional deste com amor, e que, quando o filho sente-se amado, torna-se muito mais fácil educá-lo, instruí-lo e discipliná-lo. Incluindo-se como pais, Chapman e Campbell (2017, p. 16) asseveram que

toda criança tem um tanque emocional, um reservatório de força emocional capaz de alimentá-la nos dias desafiadores da infância e da adolescência. Assim como os carros recebem energia do combustível armazenado nos tanques, nossos filhos são movidos pelo combustível armazenado em seus tanques emocionais. Precisamos encher esse tanque para que eles ajam como deveriam agir e alcancem seu potencial.

Apesar de estar claro que o elemento que enche esse tanque emocional infanto-juvenil é o amor, os autores introduzem o pressuposto de que o amor tem de ser de um tipo especial: o amor incondicional – amor que não impõe condições. Chapman e Campbell (2017, p. 16) dizem que os pais precisam

encher o tanque emocional de [...] crianças com amor incondicional, pois esse é o verdadeiro amor. Um amor completo, que aceita e apoia a criança pelo que ela é, e não pelo que ela faz. Não importa o que ela faça (ou não faça), os pais continuam a amá-la.

Além disso, os autores reconhecem que é necessário também tanto disciplinar quanto instruir os filhos – contudo, a disciplina e a instrução precisam ocorrer somente depois que o tanque emocional do filho estiver cheio e/ou reabastecido, uma vez que este esvazia-se com muita regularidade. Para Chapman e Campbell (2017, p. 16-17), somente “o amor incondicional é capaz de evitar problemas como ressentimento, sensação de não ser amado, culpa, medo e insegurança”, e que somente quando os pais amam o filho incondicionalmente é que de fato tornam-se capazes de entendê-lo, bem como de saber de que maneira lidar com suas condutas, quer sejam boas ou ruins.

Os autores creem que a maioria dos pais e mães realmente ama e deseja que os filhos sintam-se amados, mas que poucos desses pais e mães sabem “como” expressar efetivamente esse sentimento. Por isso, Chapman e Campbell (2017, p. 18) afirmam que somente “quando os pais aprendem a amar incondicionalmente é que permitem que os filhos saibam quanto são amados de fato”.

Assim, em “As 5 LAC”, os autores enfocam dois aspectos de suma importância para pais e mães. O primeiro deles é que os pais precisam suprir a necessidade de amor incondicional que o filho/a filha sente. O segundo é que os pais precisam aprender como fazê-lo. Para os autores, isso se dá especialmente quando os pais falam as linguagens do amor que os filhos entendem, dizendo que

toda criança tem uma forma especial de perceber amor. Há cinco maneiras pelas quais as crianças (na verdade, todas as pessoas) falam e entendem o amor emocional: *toque físico, palavras de afirmação, tempo de qualidade, presentes e atos de serviço*. [...] Uma vez que as crianças têm personalidades diferentes, [...] crianças precisam ser amadas de maneiras diferentes. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 19, grifo dos autores).

Os autores reiteram que independentemente de qual linguagem do amor o filho entenda melhor, ele precisa que esta expresse um único tipo de amor – o amor incondicional. Para Chapman e Campbell (2017, p. 19), o amor incondicional é “uma luz orientadora”, que permite que os pais saibam onde estão e o que necessitam fazer para educar o filho.

Conforme os autores, o amor incondicional expressa amor a uma criança pelo que ela é, em qualquer que seja a situação. Para os autores, isso não quer dizer que se goste de todas as condutas infantis, mas sim que se oferece e mostra amor à criança o tempo todo, mesmo em ocasiões em que sua conduta é reprovável.

Os autores pontuam que algumas pessoas temem que esse tipo de proceder e de pensar possa mimar uma criança; no entanto, Chapman e Campbell (2017, p. 20) creem ser essa uma interpretação equivocada e asseveram que “o amor incondicional nunca é demasiado. A criança pode se tornar ‘mimada’ por falta de disciplina ou por um amor inadequado” – “o verdadeiro amor incondicional jamais mimará uma criança, porque é impossível aos pais dar esse amor em excesso”, pois, conforme Campbell (2005, p. 33), “o amor incondicional é um ideal impossível de se atingir completamente”. Ainda que reconheçam que não se consegue amar incondicionalmente a todo momento, os autores creem que ir ao encontro dessa meta poderá ajudar os pais a desenvolverem uma capacidade mais consistente de amar, em quaisquer circunstâncias.

Para alcançar esse objetivo, Chapman e Campbell (2017) apresentam sete lembretes úteis a respeito do filho/da filha: 1) ele/ela é criança; 2) ele/ela tende a agir como criança que é; 3) grande parte das condutas infantis não é agradável; 4)

quando o pai/a mãe faz a sua parte – ama o filho/a filha apesar de tudo, a tendência é que o filho/a filha amadureça e descarte as atitudes infantis; 5) se o pai/a mãe somente ama o filho/a filha quando ele/ela faz o que agrada – amor condicional, e se o amor por ele/ela é expresso apenas nessas situações, ele/ela não sentirá expressão genuína de amor, podendo gerar prejuízo da autoimagem, do autocontrole e sentimentos de insegurança, comprometendo a adoção de uma conduta mais amadurecida; tanto o desenvolvimento quanto o comportamento do filho/da filha é de responsabilidade dos pais e dos filhos; 6) se o pai/a mãe somente ama o filho/a filha quando ele/ela cumpre as exigências e expectativas parentais – amor condicional, ele/ela poderá experimentar uma sensação de incompetência, onde todo esforço parecerá inútil ou insuficiente; haverá sempre uma sensação de insegurança, de ansiedade, de baixa autoestima e de ira; e 7) se o pai/a mãe ama o filho/a filha incondicionalmente, ele/ela poderá experimentar um sentir-se bem consigo mesmo/mesma, o que auxilia no controle da ansiedade e da conduta.

Os autores pontuam também que há condutas apropriadas para cada faixa etária – por exemplo, os adolescentes agem de modo diverso do das crianças menores; contudo, os pais precisam lembrar-se sempre de que a adolescência é uma fase da infância – ter isso em mente ajuda na compreensão de certas atitudes.

Em *O QUE SEU FILHO NECESSITA DE VOCÊ*, Chapman e Campbell (2017, p. 21) aludem a outras necessidades emocionais dos filhos que os pais também precisam suprir – nos campos da autoestima, proteção e segurança, habilidades sociais e de dons e talentos. (Considerou-se apenas citar essa subseção, uma vez que o seu conteúdo discorre sobre outras necessidades emocionais humanas).

Os autores enfatizam que o modo pelo qual o pai/a mãe age com os filhos é o que de fato lhes comunica o que o pai/a mãe sente a respeito deles. Esse fenômeno está bem esclarecido em Campbell (2005).

Conforme esse autor, uma vez que há dois padrões de comunicação – a cognitiva (intelectual) e a emocional (sentimental), as pessoas ajustam-se em algum ponto entre esses dois extremos. Nesse sentido, a criança, por conta de sua pequena gama de conhecimentos, revela-se extremamente sensível às emoções, e que por isso a sua comunicação com o mundo dá-se com base nos sentimentos. Segundo Campbell (2005, p. 40), as “emoções da criança determinam como ela vê seu mundo – seus pais, seu lar e ela mesma”. A partir dessa premissa, o autor explica que a criança tende a perguntar aos pais se eles a amam por meio do

comportamento, e não verbalmente, e que por isso ela entende o comportamento dos pais como expressão ou não de amor.

Chapman e Campbell (2017) explicam que, a partir do segundo capítulo de “As 5LAC”, há orientações de como descobrir a LPA do filho/da filha. Os autores asseveram que se a criança sentir-se verdadeiramente amada, ela possuirá mais facilidade tanto para aprender quanto para reagir nas outras áreas de sua vida, posto que o amor tem conexão com todas as demais necessidades emocionais infantis.

Ao mesmo tempo, os autores creem que os pais e as mães almejam que o filho/a filha alcance a maturidade plena; portanto, é bom que procurem expressar-lhe amor em todas as cinco linguagens, bem como ensiná-lo/-la a empregá-las. Para os autores, esse movimento parental “terá valor não apenas para as crianças, mas também para as pessoas com quem elas conviverão e se relacionarão”, uma vez que uma das características do adulto emocionalmente maduro é “a capacidade de dar e receber afeto por meio de todas as linguagens do amor” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 24). Os autores discorrem sobre as LA aplicadas aos adultos no capítulo 12 de “As 5LAC” – LA no casamento. Contudo, considerou-se pertinente trazer os aspectos principais da discussão para este espaço.

Os autores asseveram que a qualidade do relacionamento conjugal interfere, diretamente, tanto no modo como o pai/a mãe interage com os filhos, como na maneira de expressar-lhes que são amados. A partir dessa premissa, Chapman e Campbell (2017, p. 179) dirigem-se ao pai leitor/à mãe leitora com a seguinte assertiva: “o elemento emocional mais importante para um casamento feliz e saudável é o amor. Assim como seus filhos têm um tanque emocional, você também tem. E o mesmo vale para o seu cônjuge”.

Então, os autores afirmam que tanto o pai quanto a mãe, para sentir e expressar amor, precisa também conhecer e falar a LPA, tanto a sua como a de seu cônjuge. Chapman e Campbell (2017, p. 180) pontuam que “assim como ocorre com as crianças, os adultos também diferem uns dos outros”, e que, cada cônjuge fala a linguagem primária do amor aprendida de seus pais. Por isso, os autores asseveram ser importante que cada esposo e esposa identifique qual das cinco linguagens do amor sensibiliza mais profundamente a si e ao outro, pois quando cada cônjuge expressa amor nessa linguagem, dá ao outro a sensação de ser verdadeiramente

amado – todas as cinco linguagens expressam amor e devem ser faladas, porém a primária é especial.

Os autores explicam que, comumente, duas pessoas chegam ao casamento com base não no amor, mas na euforia obsessiva e irracional da paixão – contudo, pontuam que

Há uma diferença entre amar e estar apaixonado. O sentimento de estar apaixonado é temporário, uma reação emocional primitiva [...]. O amor genuíno é bem diferente porque coloca as necessidades do outro em primeiro lugar e deseja que ele cresça e tenha êxito. [...] Esse amor exige sacrifício e muito trabalho. [...] O amor é uma “atitude” com um comportamento adequado. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 181, grifo dos autores).

Quanto ao conceito de amor verdadeiro, no âmbito do casamento, Chapman diz, em “As 5LA”, que

Esse tipo de sentimento é de natureza emocional, mas não obsessivo. É o amor que une razão e emoção, envolve um ato da vontade [...]. Esse tipo de amor exige esforço e disciplina. É a escolha que fazemos de usar nossa energia em benefício da outra pessoa [...]. Amor racional, volitivo, é o *tipo de* amor para o qual os sábios nos conclamam. [...] É o amor intencional. (CHAPMAN, 2006, p. 37-38, grifo do autor).

Esse autor entende que, quando há a possibilidade de escolha humana, estabelece-se também a possibilidade de fazer a opção de ser gentil, generoso e comprometido com o bem-estar de quem se ama, o que caracteriza expressão de amor verdadeiro.

Chapman e Campbell (2017, p. 192) finalizam o capítulo 12 asseverando que “com os dois tanques de amor completamente abastecidos”, pais e mães “terão mais capacidade de encher o tanque de amor de seus filhos e acharão seu casamento e a vida familiar muito mais agradáveis”. Na ótica dos autores, o potencial para melhorar os relacionamentos humanos está sempre vivo, uma vez que são dinâmicos.

2.2.2 Linguagem do amor Toque Físico (TF)

No segundo capítulo de “As 5LAC”, os autores apresentam os postulados acerca da linguagem do amor “Toque Físico” (doravante também referenciada como TF), tendo como mote de abertura a história de Samantha, uma aluna do quinto ano

cuja família havia-se mudado recentemente. Chapman e Campbell (2017, p. 25) finalizam a narrativa relatando:

Quando perguntamos se a atitude dos pais de tirá-la da escola e de se mudarem para outra cidade a fazia sentir-se não amada por eles, Samantha respondeu: – Não, [...]. Sei que me amam porque sempre me cobrem de abraços e beijos.

De acordo com os autores, esse é o discurso típico de uma criança cuja linguagem primária do amor é TF. Na ótica de Chapman e Campbell (2017, p. 25), o TF “é a linguagem do amor mais fácil de ser usada de forma incondicional, porque os pais não precisam de ocasiões especiais ou de desculpas para expressá-la”, e que TF não se resume a beijos e abraços, mas que inclui qualquer tipo de contato corporal gentil. Chapman e Campbell (2017, p. 27) apresentam a importância do TF, dizendo que

nos últimos anos, muitos estudos e pesquisas chegaram à mesma conclusão: os bebês que são carregados no colo e recebem carinhos e beijos desenvolvem uma vida emocional mais saudável do que aqueles que são deixados sozinhos por muito tempo, sem nenhum contato físico, como é o caso das crianças que vivem em orfanatos.

Os autores dizem que caso TF não seja a LPA do filho, está claro que ainda assim toda a criança necessita receber amor por meio dessa linguagem, seja dos pais e/ou de outros adultos importantes na vida da criança.

Em O TOQUE FÍSICO DURANTE O CRESCIMENTO, Chapman e Campbell (2017, p. 27) discorrem sobre o TF em três diferentes fases da vida infantil: “bebês e crianças”, “crianças em idade escolar” e “da pré-adolescência à adolescência”.

Em “bebês e crianças”, os autores asseveram que, à medida que o bebê vai crescendo, a necessidade de TF da criança não diminui, mas se diferencia. Chapman e Campbell (2017, p. 29) esclarecem que

meninos e meninas necessitam igualmente de demonstrações físicas de afeto, embora os meninos as recebam menos que as meninas. Há muitas razões para isso, sendo a mais comum o fato de alguns pais acharem que o excesso de carinho físico pode [...] afetar a masculinidade do garoto. Claro que se trata de uma inverdade. O fato é que, quanto mais os pais mantiverem abastecido o tanque emocional de seus filhos, mais saudável será a autoestima e a identidade sexual dessas crianças.

As “crianças em idade escolar”, por sua vez, ainda têm grande demanda de TF, pois nessa fase, as crianças deparam-se, a cada dia, com novas experiências no ambiente escolar, e vivenciam emoções, tanto positivas quanto negativas, no convívio com colegas e professores. Por isso, para Chapman e Campbell (2017, p. 29; 31), “o lar deve ser um refúgio, um lugar onde exista amor verdadeiro”, pois os pais precisam ter em mente que no decorrer dos anos escolares iniciais do filho, é preciso prepará-lo para enfrentar a adolescência, etapa mais difícil da infância.

No tópico “da pré-adolescência à adolescência”, os autores asseveram que à medida que a criança vai crescendo, torna-se cada vez mais difícil abastecer o seu tanque emocional de amor, pois este cresce na mesma proporção. Os autores pontuam também a diferença emocional entre meninos e meninas próximos da adolescência, explicando que, nessa fase, enquanto as meninas, por volta dos 11 anos, apresentem uma necessidade aumentada de receber expressões físicas de amor, por parte do pai, há a possibilidade de que os meninos rejeitem receber TF. Contudo, os autores finalizam as discussões dessa subseção dizendo que o importante é que os pais e mães continuem a expressar amor, por meio do TF, inclusive quando o filho não demonstrar estar precisando.

Em O LADO SOMBRIO DO TOQUE FÍSICO, Chapman e Campbell (2017, p. 33) constataam que “nem todo toque físico é motivado pelo amor” e esclarecem que não faz parte do objetivo de “As 5LAC” a discussão acerca do TF inadequado.

Em QUANDO A PRINCIPAL LINGUAGEM DO AMOR DE SEU FILHO É TOQUE FÍSICO, Chapman e Campbell (2017) concitam o pai/a mãe a ter em mente dois aspectos fundamentais. Por um lado, para a criança que tem o TF como linguagem primária do amor, o contato corporal gentil expressa amor de maneira mais nítida e profunda, e que, sem abraços e/ou outras comunicações físicas de amor, o tanque emocional dela não será plenamente abastecido. Por outro lado, o uso do contato corporal para expressar raiva, hostilidade ou castigo é devastador para a criança cuja linguagem primária do amor é TF.

2.2.3 Linguagem do amor Palavras de Afirmação (PA)

Chapman e Campbell (2017, p. 39) iniciam o terceiro capítulo de “As 5LAC” com o excerto da resposta de um menino à pergunta “Seu pai lhe ama?”: “– Se meu pai me ama? Claro. Quando eu jogo futebol, ele sempre torce por mim e depois do

jogo me diz: ‘Obrigado por se esforçar’. Ele diz que o mais importante não é ganhar, mas dar o melhor de mim”.

A partir desse exemplo, os autores asseveram que as palavras de afirmação – afetuosas, carinhosas, elogiosas, encorajadoras, positivas e/ou orientadoras, são meios poderosos para expressar amor, que beneficiam qualquer criança no decorrer de toda a sua vida. Por outro lado, os autores pontuam que também há palavras que machucam, e que podem trazer prejuízo à autoestima infantil, bem como semear dúvidas quanto às suas capacidades.

Assim, Chapman e Campbell (2017, p. 39) apresentam a linguagem do amor Palavras de Afirmação (doravante também referenciada como PA), e asseveram que para algumas crianças, as expressões de afirmação lhes proporcionam maior sensação de amor, pois em sendo o “amor” um conceito abstrato, nem sempre as crianças entendem o que se quer expressar quando se lhes diz a frase “eu te amo”. Além disso, os autores enfatizam que o tom de voz e a gentileza ao falar expressam afeto, conforto emocional e amor, fazendo com que a criança se sinta amada muito antes de ser capaz de entender o significado das palavras.

Em O ELOGIO CORRETO, Chapman e Campbell (2017, p. 41) frisam que é preciso distinguir “elogio” e “afeto” – enquanto “afeto” e “amor” significam expressões de estima pelo que a criança é, o elogio significa expressar apreço pelo que a criança faz ou conquista, por meio de condutas ou atos conscientes. Por isso, para que os elogios tenham realmente significado para o filho/a criança, os autores pontuam que os pais devem ser cuidadosos com o que e quando o dizem, ressaltando o perigo dos elogios frequentes e aleatórios – algumas crianças, por considerá-los normais, esperam sempre recebê-los, podendo ficar ansiosas por supor que se não os recebem, é porque fizeram algo errado. Os autores asseveram que deve-se elogiar as crianças, desde que seja um elogio verdadeiro e justificado, pois, do contrário, o elogio poderá ser considerado uma adulação com conotação de uma mentira.

Chapman e Campbell (2017) pontuam que, com o objetivo de surpreender a criança na ocasião em que ela estiver realizando algo de bom, deve-se elogiá-la especificamente por essa conduta. Os autores reconhecem que isso exige esforço dos pais, mas que este servirá para guiar o filho rumo ao desenvolvimento tanto da moral quanto da ética, pois a criança necessita dessa orientação parental para aprender a comportar-se socialmente.

Em O PODER DO ENCORAJAMENTO, Chapman e Campbell (2017) explicam que pode-se encorajar ou desencorajar os esforços infantis por meio das palavras. Entretanto, os autores elucidam o maior inimigo que impede os pais de encorajar verbalmente os filhos – a ira, explicando que “quanto mais raiva houver no coração dos pais, mais ela será descarregada sobre os filhos, resultando em crianças que se voltam contra autoridades e contra os pais” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 42). Para os autores, é essencial que pais e mães busquem manter a sua própria ira no menor nível possível, bem como lidar com ela de modo amadurecido – o volume da voz parental exerce grande influência na maneira como a criança reage acerca do que os pais dizem. Os autores declaram saber que é difícil falar com brandura quando se está irritado com o filho, mas que pode-se aprender a falar de modo calmo e fazendo perguntas, em vez de automaticamente dar ordens.

Em MENSAGEM CORRETA, MANEIRA ERRADA, os autores frisam que as palavras orientadoras precisam ser ditas de maneira positiva. Como exemplo, Chapman e Campbell (2017, p. 46) relatam que uma criança disse: “Meus pais gritam e berram comigo e dizem que eu não devo gritar e berrar”.

Os autores pontuam também que muitos pais fazem da orientação dada aos filhos um exercício de proibições, tais como “Não minta”, ou, “Não fume”. Os autores reconhecem que esse tipo de advertência é válido – a proibição faz parte da orientação dos pais, mas que esta não deva ser o elemento que predomine. Para Chapman e Campbell (2017, p. 46-47), os pais precisam comunicar amor emocional aos filhos por meio de orientações e de reforços verbais positivos – em todo e qualquer assunto, pois “a lei suprema é a lei do amor”, e é de orientações positivas e amorosas que os filhos necessitam, para que haja menos probabilidade de se tornarem presas dos perigos que se quer que eles evitem.

Em QUANDO A PRINCIPAL LINGUAGEM DO AMOR DE SEU FILHO SÃO PA, Chapman e Campbell (2017, p. 47; 51) asseveram que dizer “Eu amo você, mas saiba que...”, resulta em cancelamento do sentimento de amor, em todas as crianças, especialmente se expresso à criança cuja LPA seja PA – para essas crianças “nada é mais importante para se sentirem amadas que ouvir os pais ou outros adultos afirmando isso verbalmente”. Por outro lado, os autores afirmam que para esse grupo, palavras de condenação magoam mais do que tudo – é essencial que, tanto os pais quanto outros adultos importantes na vida da criança desse grupo, peçam desculpas, o mais rápido possível, caso tenham dirigido a ela palavras

severas, críticas ou negativas, para minimizar seus efeitos negativos em crianças LPA-Palavras de Afirmação.

2.2.4 Linguagem do amor Tempo de Qualidade (TQ)

Chapman e Campbell (2017, p. 54) iniciam o quarto capítulo de “As 5LAC” narrando uma pequena história:

Ella, 4 anos, está puxando a perna da mãe.
 – Mamãe, mamãe, vamos brincar!
 – Não posso brincar agora – Kate diz, olhando para a tela do computador. – Preciso terminar de pagar as contas. Depois eu brinco com você. Brinque sozinha um pouco e depois faremos alguma coisa juntas.
 Cinco minutos depois, Ella está de volta, implorando para brincar. [...]
 Ella sai da sala, mas volta quatro minutos depois. Finalmente as contas são pagas, e mãe e filha passam um período brincando juntas. Mas Kate sabe que a situação se repetirá amanhã.

Os autores comentam, a partir dessa história, que existe uma grande possibilidade de que a pequena Ella, por meio de seu comportamento, esteja revelando sua linguagem primária do amor: Tempo de Qualidade (doravante também referenciada como TQ) – por outro lado, Kate quase sempre considera como intromissões esses pedidos repetidos de sua filha, e que caso estes persistam por muito tempo, talvez possam levar Kate a enfurecer-se com a filha e a colocá-la de castigo no quarto – exatamente o oposto do que Ella está mostrando necessitar. Os autores asseveram que quando o tanque emocional de amor infantil está esvaziado e somente a atenção parental pode abastecê-lo, a criança tentará de todas as maneiras obter aquilo de que tem necessidade – mesmo a atenção negativa parece ser melhor do que não receber atenção nenhuma.

TQ é “atenção concentrada, exclusiva”, que “faz com que a criança se sinta a pessoa mais importante do mundo para o pai ou para a mãe” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 55-56). Os autores pontuam, entretanto, que por conta da agitação dos dias atuais, dedicar TQ a uma criança talvez exija o sacrifício parental de ter de deixar de fazer algo para obter horas livres, mas que é essencial que pais e mães estabeleçam prioridades e encontrem tempo para ficar a sós com o filho/a.

Além disso, os autores asseveram que, ao dar TQ aos filhos, é preciso que os pais se coloquem no nível de desenvolvimento físico e/ou emocional da criança – por exemplo, se a criança está aprendendo a engatinhar, o pai/a mãe deve sentar-se

no chão com ela, e que quando o mundo social da criança se expande – incluindo a escola, esportes, etc., os pais precisam participar e envolver-se nas atividades que ela realiza fora do lar. TQ envolve também contato visual carinhoso e conversas de qualidade.

No entanto, os autores pontuam que grande parte dos pais ou faz contato visual somente para repreender e/ou dar instruções aos filhos, ou evita o contato visual como forma de punição – é preciso que os pais cuidem para não cair na armadilha do amor condicional – a de só estabelecer contato visual carinhoso se a criança faz algo que lhes agrada.

Quanto às conversas de qualidade, Chapman e Campbell (2017) asseveram que essas envolvem um período de tempo em que pais e filhos compartilham pensamentos e sentimentos – oportunidades de pais e filhos se conhecerem melhor, onde se partilha a essência da vida de cada um – medos, história de vida do pai e/ou da mãe, gostos e opiniões pessoais. Para os autores, essas ocasiões de troca de ideias dá à criança a oportunidade de processar seus próprios pensamentos, de expressá-los verbalmente de forma adequada, de aprender a respeitar a opinião que seja diferente da sua e/ou a discordar de forma apropriada. Conforme os autores, esse aprendizado prepara a criança para todas as interações interpessoais futuras. Chapman e Campbell (2017) pontuam que se os pais limitarem as conversas somente para disciplinar, os filhos poderão ficar sem aprender o valor de uma conversa saudável e positiva, que supre as necessidades emocionais de amor.

Como outra sugestão de conversa de qualidade, os autores recomendam a leitura rotineira de histórias para a criança, incluindo momentos para comentários e partilha de sentimentos – tristeza, raiva, alegria; esse é tanto um momento relaxante para a criança quanto para os pais, que pode ajudar na prevenção de alguns problemas dolorosos próprios do decorrer da vida.

Em QUANDO A PRINCIPAL LINGUAGEM DO AMOR DE SEU FILHO É TEMPO DE QUALIDADE, Chapman e Campbell (2017, p. 63) enfatizam que caso TQ for a LPA do filho, os pais precisam estar certos de que “sem uma dose suficiente de tempo de qualidade e atenção concentrada, ele terá uma sensação persistente de que seus pais não o amam de verdade”. Para os autores, é preciso esforço e empenho dos pais para encontrar esse tempo em suas agendas, mas que esse é um investimento no futuro, tanto dos filhos, como da família em si.

2.2.5 Linguagem do amor Presentes (Pr)

Chapman e Campbell (2017, p. 69) iniciam o quinto capítulo de “As 5LAC” com o relato de uma menina de dez anos, certa de que seus pais a amavam:

“Venham até o meu quarto. Vou mostrar”. Ao chegar lá, apontou para um enorme urso de pelúcia. [...] Depois, ao tocar num palhaço macio, ela disse: “Também me deram este palhaço quando entrei na escola”. [...] Ela continuou a andar pelo quarto, apontando mais de uma dúzia de presentes que havia ganhado dos pais nos últimos anos. Cada um tinha um lugar especial, mostrando o amor de seus pais por ela.

Por outro lado, Chapman (2006, p. 89) explica que desde “muito pequenas as crianças sentem-se inclinadas a presentear os pais, o que é uma boa indicação de que dar presentes é fundamental para o amor” – para o autor, isso denota que Presentes (doravante também Pr) é a mais simples das linguagens do amor.

Chapman e Campbell (2017, p. 71) explicam que o vocábulo “presente” deriva do termo grego “*charis*”, que denota “graça ou um favor imerecido” – portanto, “presente verdadeiro [...] é uma expressão de amor pela pessoa, algo ofertado graciosamente”. Partindo dessa assertiva, para os autores, está implícito no próprio termo que, se o presente for dado/recebido por merecimento, este nada mais será do que uma expressão de pagamento.

Nesse sentido, os autores asseveram que os pais precisam ter essas premissas em mente quando se presenteia uma criança – ainda que não conheça os termos “pagamento” e/ou “suborno”, ela entende esses conceitos, quando, por exemplo, o pai/a mãe promete dar-lhe um presente caso fique quieta enquanto o pai/a mãe assiste à televisão. Chapman e Campbell (2017, p. 71-72) pontuam – uma criança que não se sente amada de modo verdadeiro pode facilmente entender um presente de forma equivocada, ou seja, que “lhe foi oferecido de maneira condicional”. Em contrapartida, os autores explicam que o modo como a criança reage ao presente – deixando-o de lado ou não dando-lhe atenção – ou é um sinal de que a criança está necessitando que seu tanque emocional seja reabastecido, ou que sua linguagem primária do amor não é Presentes.

Em EXTRAIA O MÁXIMO DO ATO DE PRESENTEAR, Chapman e Campbell (2017) asseveram que presentear de modo sincero tem a ver com amor incondicional, muito pouco a ver com o tamanho e/ou o preço do presente e que

deve-se aprender a comemorá-lo, mesmo que o presente sirva para suprir uma outra necessidade que não emocional da criança – vestimenta ou comida, por exemplo. Para transformar um presente comum em expressão de amor, Chapman e Campbell (2017, p. 73) sugerem aos pais que separem um tempo especial para preparar o embrulho, pois o “ato de desembulhar um presente faz uma criança vibrar de alegria”. Os autores ressaltam também que comemorar cada presente, seja ele necessário ou não, ensina a criança a como se comportar diante de outras pessoas que a presenteiam – por isso, é preciso que os pais tenham o cuidado de oferecer presentes aos filhos como sinônimo real de expressão de amor, ou a criança não perceberá o amor que lhes está implícito, mas aprenderá a interpretá-los como “esperados”.

Quanto aos brinquedos, Chapman e Campbell (2017, p. 73) pedem aos pais que façam a si mesmos a seguinte pergunta, diante de cada um deles: “Que tipo de mensagem este brinquedo comunica ao meu filho?” – isso não significa que todos os brinquedos devam ser necessariamente educativos, mas que devam ter um propósito positivo na vida dos filhos. Os autores frisam também que os pais precisam resistir à tentação de dar presentes em exagero, com o intuito de substituir o emprego das outras quatro linguagens do amor. Chapman e Campbell (2017, p. 73) asseveram que

os brinquedos apropriados devem ajudar a criança a aprender a concentrar a atenção com alegria. Para que isso aconteça, os pais e avós talvez necessitem presentear menos em vez de mais e escolher com sabedoria os presentes, que devem ser significativos em vez de impressionantes.

Além dessas premissas, em **ORIENTAÇÕES AO PRESENTEAR**, os autores consideram importante também que os pais, sempre que possível, escolham ou comprem um presente que a criança queira, desde que este não seja inadequado ou negativo – isso denota que os pais levam em conta as preferências da criança, expressão, portanto, de amor. Chapman e Campbell (2017, p. 76) fazem mais um lembrete aos pais – “nem todos os presentes estão nas lojas”, ou seja, flores, pedras, um brinquedo feito em casa, se embrulhados ou ofertados de modo criativo, podem transformar-se em presentes especiais.

Em **QUANDO A PRINCIPAL LINGUAGEM DO AMOR DE SEU FILHO SÃO PRESENTES**, Chapman e Campbell (2017) pontuam que ainda que uma grande

maioria das crianças reaja de modo positivo ao ganhar algo, para o grupo cuja LPA são Presentes, o modo de reação ao recebê-los tende a ser diferente – o que chama a atenção de uma criança desse grupo, além do objeto em si, é como este está embrulhado (o papel, o laço) e o modo como o presente foi oferecido – a criança interpreta esses cuidados como expressão de amor genuíno de seus pais por ela e fazem com que a criança sintam-se especial ao abrir o embrulho. Por isso, os autores explicam que, após a abertura do pacote, a reação final da criança desse grupo será de grande contentamento, seguido de agradecimento efusivo e de um abraço. Chapman e Campbell (2017) esclarecem que cada vez que a criança LPA-Pr vê o presente que ganhou, lembra-se de que é amada, sendo, portanto, traumático caso os presentes sejam destruídos e/ou perdidos.

2.2.6 Linguagem do amor Atos de Serviço (AS)

Chapman e Campbell (2017, p. 84) narram o que um rapaz de 24 declarou lembrar-se de sua infância: “Penso que a coisa que me fez sentir mais amado foi a maneira como meus pais se esforçaram para me ajudar em tudo, [...] apesar de serem muito atarefados”.

Conforme os autores, os Atos de Serviço (doravante referenciados também como AS) são a linguagem primária do amor de algumas crianças. Chapman e Campbell (2017) pontuam que a vocação do pai/da mãe é orientada para servir em tempo integral, e que por isso a linguagem do amor AS é física e emocionalmente exigente.

Entretanto, em *O QUE É O MELHOR?*, os autores explicam que os pais devem servir ao filho, mesclando os AS com as demais linguagens do amor, tendo em mente o que é o melhor e o necessário para a criança, sem se deixar manipular pelo filho e para evitar a permanência do comportamento infantil autocentralizado.

Por outro lado, em *O QUE A CRIANÇA DEVE FAZER E QUANDO DEVE FAZER*, Chapman e Campbell (2017) asseveram que os AS parentais podem servir de parâmetro para desenvolver nos filhos o senso da responsabilidade e do serviço. Na ótica dos autores, isso significa que os AS possuem uma fase intermediária: os pais devem servir aos filhos – devem realizar aquilo que os filhos ainda não podem ou não sabem fazer sozinhos; contudo, à medida que estes vão crescendo e amadurecendo, deve-se, aos poucos, ensinar-lhes como servir tanto a si mesmos

quanto aos outros. Para os autores, não servir ao filho ou deixá-lo fazer coisas por conta própria sem estar maduro para tal pode comunicar-lhe que ele não é amado. Chapman e Campbell (2017, p. 86) frisam também que os AS “precisam ser adequados à idade das crianças”.

Em O PROPÓSITO FUNDAMENTAL DOS ATOS DE SERVIÇO, Chapman e Campbell (2017, p. 91) postulam que “quando as crianças convivem com o exemplo de pais que servem à família e a quem se encontra fora dos limites de sua casa, elas também aprendem a servir”. Entretanto, os autores ressaltam que a natureza da criança é ser autocentrada, e que por isso não se deve esperar que sirva aos outros movida pelo altruísmo. Por ser imatura, os autores explicam que demora até que a criança deixe de querer ser recompensada por bom comportamento e seja capaz de AS para expressar amor sem esperar nada em troca. Campbell (1985; 2005) explica esse fenômeno dizendo que as crianças são como espelhos – elas refletem o amor; se lhes é dado amor, então têm com o que retribuir; se não o recebem, não o têm para dar.

Em QUANDO A PRINCIPAL LINGUAGEM DO AMOR DE SEUS FILHOS SÃO ATOS DE SERVIÇO, os autores explicam que expressões de amor verdadeiro por meio de AS beneficiam todas as crianças emocionalmente. Entretanto, caso AS seja a LPA do filho, quando essa criança pede ao pai/à mãe “que conserte a bicicleta ou remende o vestido da boneca, ela [...] está clamando por amor” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 96). Os autores esclarecem que quando o pai/a mãe reconhece esses pedidos como necessidade emocional de receber amor e reage oferecendo ajuda de modo carinhoso e positivo, a criança fica com o tanque cheio de amor. Por outro lado, caso os pais se recusem a suprir essa necessidade do filho e/ou reajam empregando palavras de crítica, a criança experimentará o desencorajamento. Contudo, Chapman e Campbell (2017, p. 97) reiteram, que mesmo sendo AS a LPA do filho, não significa que toda e qualquer solicitação dele deva ser atendida pelo pai/pela mãe, mas que “cada pedido requer uma reação criteriosa e amorosa” – que envolve sensibilidade e razão.

2.2.7 Como descobrir a principal LA

Chapman e Campbell (2017) iniciam o sétimo capítulo esclarecendo que identificar qual é a linguagem primária de amor do filho pode levar um tempo, mas

que neste “capítulo detetive”, eles se dispõem a ajudar o leitor/a leitora no processo de descoberta dessa linguagem, pontuando alguns motivos que fazem essa busca valer a pena. Como roteiro prático para essa pesquisa, os autores disponibilizam, ao final de “As 5LAC”, “Para pais e filhos: o jogo do mistério das linguagens do amor”.

Chapman e Campbell (2017) asseveram que ao falar a LPA do filho, os pais o ajudam a sentir-se profunda e verdadeiramente amado, e que, ao sentir-se assim, ele torna-se mais receptivo à orientação parental em todos os aspectos. Entretanto, os autores pontuam a importância de também falar as outras quatro linguagens do amor – quando se expressa amor por meio das cinco linguagens, dando ênfase na linguagem primária do amor da criança, mostra-se a ela as diferentes formas de amar as pessoas e de ser necessário que ela mesma aprenda a falar a linguagem do amor alheia. Para os autores, essas duas ações direcionam a criança rumo ao altruísmo.

Chapman (2006, p. 17) enfatiza – a criança que não sente-se amada por seus pais aprende uma linguagem primária do amor de modo “distorcido [...], como alguém que não aprende gramática corretamente e desenvolve um vocabulário limitado”, diferente da criança que cresceu recebendo expressões de amor que a faz sentir-se amada de modo verdadeiro.

Os autores explicam que, conforme o filho for crescendo, os pais começarão a perceber duas situações: 1) que uma das cinco linguagens do amor fala mais alto do que as outras; e 2) que o filho expressa mágoa quando essa linguagem é empregada de modo negativo. Os autores frisam que lembrar-se dessas duas verdades, acerca das cinco linguagens do amor, fará com que os pais tornem-se mais eficientes ao expressar amor e menos destrutivos quando estiverem com raiva e/ou frustrados com o filho.

Além disso, os autores explicam também que, como as crianças passam por diferentes fases do amor, principalmente na adolescência, a LPA pode também mudar temporariamente – ainda que seja primária, ela não é estática. Chapman e Campbell (2017, p. 103) pontuam que as crianças, “às vezes, preferem uma linguagem para receber amor e outra para expressá-lo. Por isso, jamais queira ‘classificar’ uma criança quando ela estiver num desses períodos de mudança”.

Por outro lado, em sendo as crianças egoístas por natureza, os autores advertem que se houver a percepção de que o conceito das linguagens do amor é importante para os pais, poderá ocorrer uma tentativa de usá-lo ou para manipular

ou para convencer os pais a satisfazer os desejos momentâneos infantis. Para Chapman e Campbell (2017, p. 104), os desejos das crianças “tem muito pouco a ver com suas grandes necessidades emocionais”, e que “ser bom pai não significa dar aos filhos tudo o que eles desejam”, e sim dar tudo o que eles precisam.

Os autores apresentam cinco métodos que podem levar os pais à descoberta da LPA do filho: 1) observar como ele expressa amor pelo pai/pela mãe; 2) observar como ele expressa amor pelos outros; 3) prestar atenção aos seus pedidos mais frequentes; 4) observar as suas reclamações mais frequentes; e 5) dar –lhe duas opções de escolha.

Em “Tornando-se poliglota”, Chapman e Campbell (2017) acreditam que quando se aprende a falar as cinco linguagens do amor, tem-se mais facilidade de cuidar das pessoas em geral, ou seja, não apenas dos filhos, mas também do cônjuge, dos amigos e dos parentes.

2.2.8 A disciplina e as linguagens do amor (e Capítulo 10 – Ira e amor)

Chapman e Campbell (2017, p. 116) pontuam que “historicamente, cada cultura estabelece expectativas para o comportamento na fase adulta e encontra os meios para que isso seja alcançado”. Nesse sentido, os autores asseveram que disciplinar as crianças é papel que deve ser exercido pelos pais, pois são estes que devem transmitir aos seus filhos o que é certo/errado em sua respectiva cultura.

Entretanto, os autores frisam que parece haver um consenso geral de que disciplina e castigo são sinônimos – um equívoco, para Chapman e Campbell (2017, p. 115), pois,

Disciplina deriva de um termo grego que significa “treinar”. A disciplina implica a tarefa longa e vigilante de orientar a criança desde a infância até a vida adulta. O objetivo é levar a criança a alcançar um nível de maturidade que, um dia, lhe permitirá atuar na sociedade como um adulto responsável.

Assim, conforme os autores, os pais precisam dedicar-se a educar os filhos até que estes atinjam um nível de autodisciplina. Para que isso ocorra, Chapman e Campbell (2017, p. 117-119) postulam que

o amor se preocupa com os interesses dos outros; a disciplina também. Portanto, ela é com certeza uma atitude amorosa. Quanto mais a criança se

sentir amada, mais fácil será discipliná-la, porque ela precisa se identificar com os pais a fim de aceitar a orientação deles sem ressentimento, sem hostilidade e sem comportamento obstrutivo e passivo-agressivo.

Os autores explicam que, caso a criança não se identifique com os pais, ela tenderá a ressentir-se diante de cada pedido ou ordem parental – em alguns casos, a criança “passará a ponderar no pedido do pai com um ressentimento tão grande que sua reação diante dele – e diante de qualquer autoridade – será sempre fazer exatamente o oposto do que foi solicitado” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 118).

Então, os autores reiteram ser muito importante que o pai/a mãe tenha prioridade: primeiro, amar o filho de modo incondicional – ao disciplinar uma criança a partir dessa perspectiva, abrem-se portas para a obtenção dos resultados pretendidos.

Chapman e Campbell (2017, p. 119) asseveram que para disciplinar uma criança com base no amor, o pai/a mãe deve fazer-se, antes de tudo, duas perguntas: 1) “Como a criança ama?”; e 2) “De que meu filho precisa quando se comporta mal?”.

Respondendo à primeira pergunta, os autores pontuam que os adultos caem, com frequência, na armadilha do amor recíproco (condicional) – alguns pais acreditam que a criança deva tentar conseguir o amor parental por meio de boa conduta – o amor recíproco é um processo racional que uma pessoa faz para ganhar o amor de outrem, envolvendo a evitação do comportamento imaturo e o empenho em obter o amor de alguém. Contudo, os autores explicam que a criança ama de forma imatura – se a criança “se sentir ansiosa demais por amor, seu comportamento será inadequado. Nada torna uma criança mais ansiosa do que falta de amor” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 120).

Assim, diante de má conduta infantil, os autores propõem a segunda questão “De que meu filho necessita quando se comporta mal?”, para substituir tanto a pergunta automática “O que posso fazer para corrigir esse comportamento?”, quanto a resposta automática “Castigo”. Os autores explicam que se o castigo vier em primeiro lugar, haverá maior dificuldade parental em identificar no mau comportamento qual é a real necessidade da criança – amor, comida, sono, etc., posto que “a criança que se comporta mal tem uma necessidade” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 121). No entanto, os autores enfatizam que se os pais perceberem que o mau comportamento da criança é/foi de propósito, o que ela

faz/fez não admite tolerância, mas que ainda assim o castigo não é a primeira opção mais acertada.

Chapman e Campbell (2017, p. 122) asseveram que caso o pai/a mãe chegue à confirmação de que a má conduta do filho não é resultado de problemas de ordem física ou emocional, a pergunta parental na sequência é “Meu filho lamenta o que fez?”. Caso a criança lamente genuinamente a sua má conduta, os autores asseveram que não há necessidade de mais nenhuma medida corretiva. Chapman e Campbell (2017, p. 123) dizem que os pais devem alegrar-se quando esse tipo de situação acontece, explicando que

O que controla o comportamento de um filho (ou de um adulto) quando nada o obriga a agir corretamente? [...]: uma consciência saudável. E qual é a matéria-prima da qual uma consciência normal é formada? Culpa. É necessário um pouco de culpa para o desenvolvimento de uma consciência saudável.

Então, os autores orientam que em ocasiões nas quais o filho se mostrar realmente arrependido por má conduta, que os pais lhe perdoem em vez de aplicar-lhe um castigo – com esse exemplo parental, os pais ensinam o filho sobre o perdão, lição que ele poderá levar para a sua vida adulta. Chapman e Campbell (2017, p. 123) creem que recebendo “o perdão dos pais, a criança aprende a perdoar a si mesma e, mais tarde, perdoar os outros”.

Os autores apontam cinco métodos que podem ser usados para o controle comportamental do filho: 1) pedidos; 2) ordens; 3) TF carinhoso; 4) castigo; e 5) mudança de comportamento. Dentre esses, oferecer TF carinhoso, por exemplo, é particularmente útil diante do hábito, de responder negativamente, de crianças com dois anos de idade – “uma fase normal de seu desenvolvimento, uma forma de começar a se separar psicologicamente da mãe ou do pai” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 126).

Para os autores, é importante salientar que nas ocasiões em que o filho expressar raiva, que o pai/a mãe não force o filho a “engolir” a ira, pois isso pode levar ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos passivo-agressivos (CPA). Chapman e Campbell (2017) discorrem sobre a ira e o amor ao longo do capítulo 10 de “As 5LAC”. Contudo, considerou-se pertinente trazer os aspectos principais da discussão para este espaço.

Chapman e Campbell (2017, p. 148) pontuam que “sentimos raiva das pessoas que amamos”, e que “a ira é a emoção mais perturbadora na vida da família”. No entanto, os autores frisam que todos os dias, pais e filhos, sentem ira – reação humana normal – nem boa e nem ruim, e que somente se torna um problema caso não se aprenda a lidar com a raiva de modo maduro. Os autores elucidam que a ira não tratada traz prejuízos para a criança, que podem ir “desde notas baixas na escola e relacionamentos prejudicados até a possibilidade de suicídio”. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 148).

Para que a criança aprenda a lidar com a raiva adequadamente, Chapman e Campbell (2017, p. 149; 150) asseveram ser “igualmente importante que os pais aprendam a administrar a própria ira ao interagir com os filhos”, pois bem poucos adultos sabem lidar com a raiva de modo apropriado, por dois motivos: 1) na maior parte das vezes, a raiva manifesta-se de modo subconsciente; e 2) poucas pessoas fizeram a transição da forma imatura para a forma madura de lidar com a ira.

Os autores explicam que a ira interfere nas interações porque a raiva não tratada de modo apropriado certamente transparece no comportamento, sendo que

A maneira mais comum e destrutiva de lidar com a ira chama-se comportamento passivo-agressivo. Trata-se de uma expressão da ira que se volta contra uma pessoa ou contra um grupo de forma indireta, ou seja, “passivamente”. É uma determinação subconsciente de fazer exatamente o oposto daquilo que uma autoridade deseja [...] – [...] qualquer pessoa ou sistema de valores que represente autoridade. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 154).

Entretanto, Chapman e Campbell (2017, p. 155) explicam que

há apenas um período da vida no qual o comportamento passivo-agressivo é normal: o início da adolescência, dos 13 aos 15 anos. E esse comportamento só pode ser considerado normal se não prejudicar ninguém. É essencial que a criança aprenda a lidar com a ira de maneira madura e a livrar-se do estágio passivo-agressivo. Do contrário, o comportamento se tornará parte permanente da personalidade e do caráter dela e será usado contra chefes, cônjuge, filhos e amigos.

Por outro lado, os autores frisam que não é possível eliminar o CPA por meio da disciplina, e que por isso é necessário que os pais instrua seus filhos – pequenos e adolescentes – a lidar com a ira de modo adequado.

Em COMECE DESDE CEDO, os autores consideram o controle da ira infantil uma das tarefas parentais mais difíceis, pois há somente duas opções para a

criança expressar raiva: a verbal e a comportamental. Chapman e Campbell (2017, p. 157) enfatizam que os pais devem entender que a ira precisa, de alguma forma, ser expressa – “não pode ser totalmente reprimida”, e que a expressão verbal da raiva é a menos nociva, passível de controle de forma madura. Os autores enfatizam que até os seis ou sete anos de idade da criança, os pais devem esforçar-se para evitar que o comportamento passivo-agressivo torne-se permanente.

Em PERMITA QUE SEU FILHO MANIFESTE A IRA, Chapman e Campbell (2017, p. 160) esclarecem que “deixar que a criança manifeste ira verbalmente pode parecer permissivo”, mas “não é” – “crianças de qualquer idade manifestam a ira naturalmente e de forma imatura”, e que por isso é necessário treiná-las a expressar a ira que sentem de modo apropriado.

Por outro lado, Chapman e Campbell (2017, p. 161) reconhecem que “algumas crianças manifestam ira para manipular os pais e conseguir o que querem, e isso é inaceitável”. Os autores consideram também inadequadas as expressões verbais de raiva movidas pela intenção deliberada de aborrecer e/ou magoar os outros, e que essas situações precisam ser corrigidas e tratadas como qualquer outra má conduta. Contudo, Chapman e Campbell (2017, p. 162) reiteram que o pai/a mãe controle-se em qualquer ocasião em que o filho/a filha expressar a ira verbalmente, e que seja sempre “seja agradável, porém firme”.

Finalizando o décimo capítulo de “As 5LAC”, os autores esclarecem que, mesmo recebendo amor incondicional parental por meio da LPA, a criança continuará a sentir raiva. No entanto, os autores enfatizam que à medida que a criança é tratada de com amor, mesmo em ocasiões da expressão da ira, isso dará a ela a sensação de ser amada verdadeiramente pelos pais e de que ela pode espelhar-se nessa atitude parental para aprender a controlar a sua própria ira, de modo cada vez mais maduro e adequado.

Concluindo o oitavo capítulo de “As 5LAC”, Chapman e Campbell (2017, p. 134) dizem:

como pais, precisamos lembrar constantemente que o propósito da disciplina é corrigir o comportamento errado e ajudar a criança a desenvolver autodisciplina. Se não aplicarmos o conceito da linguagem do amor em nossos esforços para corrigir o mau comportamento, poderemos destruir a sensação que a criança tem de ser amada. Entender a principal linguagem do amor de seu filho tornará a disciplina muito mais eficiente.

Os autores enfatizam que os pais evitem, na maior parte do tempo possível, o emprego de um método disciplinar diretamente ligado à LPA do filho, posto que isso lhe transmita a mensagem, não de correção amorosa, mas de rejeição dolorosa.

2.2.9 O aprendizado e as LA (e Capítulo 11 – lares monoparentais)

Chapman e Campbell (2017, p. 135) asseveram, no início do nono capítulo de “As 5LAC”, que “os pais são os primeiros professores dos filhos, e os mais importantes”, mas que uma grande maioria dos pais, ao observarem o filho pequeno brincar, considera que o ensino deva ser deixado somente para a escola.

Entretanto, os autores pontuam que há concordância, entre pesquisadores, de que o período anterior aos seis anos de idade é a melhor época para iniciar o estímulo das habilidades básicas de aprendizado da criança. Nesse sentido, Chapman e Campbell (2017, p. 136) enfatizam que

as crianças pequenas adoram aprender. Elas já nascem com uma sede de aprendizado [...]. Uma observação cuidadosa dos bebês e das crianças pequenas revela que a maioria de suas atividades não é uma simples brincadeira. Ao contrário, os pequeninos estão sempre se esforçando para aprender uma habilidade: dar cambalhotas, engatinhar, levantar-se do chão e andar [...]. Assim que aprendem a falar, a mente deles se enche de perguntas [...]. Quando chegam à idade da imitação e fingem ser adultas, [...] imitam os adultos no trabalho: ensinando, dirigindo um caminhão, sendo médico ou enfermeira [...] e assim por diante.

Assim, para os autores, o total envolvimento do pai/da mãe no ensino não formal do filho, desde tenra infância, coopera na realização do complexo e multifatorial processo de aprendizagem da criança – se em casa a criança não recebe dos pais estímulos intelectuais básicos, haverá grandes chances de que o desenvolvimento educacional escolar seja desfavorável, uma vez que “os programas escolares oferecem apenas uma pequena compensação para os ambientes domésticos pouco estimuladores”. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 137).

Quanto ao desenvolvimento da linguagem, por exemplo, Chapman e Campbell (2017, p. 137) esclarecem que em um “ambiente de riqueza verbal, o vocabulário das crianças aumenta e a capacidade de formar sentenças se desenvolve”, habilidade esta que pode auxiliar posteriormente na expressão de desejos, emoções, necessidades e pensamentos. Os autores enfatizam que quando os pais

fazem do lar um ambiente de apoio ao ensino, isto envolve tanto a estética do espaço como as atitudes parentais.

Ainda que reconheçam que problemas de aprendizagem possam ocorrer independentemente da saúde emocional, Chapman e Campbell (2017, p. 138) apontam três aspectos acerca da capacidade de aprendizado da criança: 1) para “ser capaz de aprender bem em qualquer idade, ela precisa estar no nível de amadurecimento emocional apropriado para aquela faixa etária”; 2) conforme “a criança se desenvolve, sua capacidade de aprender aumenta em razão de vários fatores, sendo a maturidade emocional o mais importante deles”; e 3) “os pais exercem a maior influência no crescimento emocional do filho”. Então, os autores enfatizam que os pais podem fazer a diferença para contribuir no processo de aprendizagem da criança – quando o pai/a mãe emprega regular e constantemente todas as cinco linguagens do amor, isso tanto abastece o tanque emocional do filho/da filha quanto lhe estimula física e intelectualmente.

Por outro lado, Chapman e Campbell (2017, p. 139) asseveram que a “criança carente do amor e da aceitação dos pais terá pouca motivação para enfrentar os desafios de aprender nos primeiros anos de vida ou mais tarde na escola”, e afirmam que

a maturidade emocional da criança exerce influência em tudo o mais: autoestima, segurança emocional, capacidade de lidar com estresse e mudanças, habilidades de socialização e capacidade de aprender.

Para exemplificar esse postulado, Chapman e Campbell (2017, p. 139) pontuam que “talvez não exista nenhuma situação na qual a relação entre o amor e o aprendizado seja demonstrada com mais clareza do que na separação dos pais”, uma vez que esta “provoca uma ruptura no tanque emocional da criança e drena seu interesse” por aprender, por conta do medo e da confusão que se estabelecem. Os autores pontuam que se um dos ex-cônjuges é o único responsável pela criação do filho/da filha, empregar a LPA pode ajudar no resgate do senso de segurança de que ele/ela necessita. Chapman e Campbell (2017) discorrem sobre lares monoparentais ao longo do capítulo 11 de “As 5LAC”. Contudo, considerou-se pertinente trazer para este espaço os aspectos principais desse tópico.

Em um grande número de famílias monoparentais, os autores explicam que há somente ou o pai ou a mãe para abastecer o tanque emocional do filho/da filha –

apesar desse contexto, ainda assim é possível tanto falar a LPA do filho quanto abastecer seu tanque emocional, e que a eficácia das cinco linguagens do amor independe da configuração familiar. Contudo, os autores pontuam que nem todos os lares monoparentais são iguais – há os derivados de divórcio, ou decorrentes do falecimento de um dos cônjuges, ou porque há pais que nunca se casaram. Diante dessa realidade, Chapman e Campbell (2017, p. 165) sentiram-se “compelidos a abordar algumas necessidades especiais dessas famílias, inclusive como praticar as linguagens do amor com os filhos”.

Em *CURANDO AS FERIDAS*, os autores partem da premissa que as necessidades emocionais das crianças são as mesmas, em qualquer tipo de lar em que ela viva – a diferença está na maneira como as necessidades são supridas – em um lar monoparental, ou só o pai ou só a mãe é o cuidador responsável por abastecer o tanque emocional do filho/da filha. Nesse sentido, Chapman e Campbell (2017, p. 167) ressaltam que

Em geral, esse cuidador que ficou sozinho em razão de divórcio, viuvez ou por nunca ter se casado sente-se ferido emocionalmente. Pais feridos estão tentando cuidar de filhos também feridos [...]. Em vez de as crianças terem de lidar com os problemas comuns do crescimento, elas agora assumem outro conjunto de preocupações que em teoria não deveria fazer parte de seu mundo.

Além disso, os autores elucidam as reações mais comuns de filhos que experimentam a dor causada pela perda, tanto advinda do divórcio, quanto da morte de um dos seus pais – negação, ira, negociação e ira. Conforme Chapman e Campbell (2017, p. 168), essas emoções “podem drenar imediatamente o amor do tanque emocional das crianças”, sendo por isso necessário tanto falar a LPA do amor da criança, quanto o emprego de uma dose muito maior de amor, para ajudá-las a lidar com o sofrimento.

E, uma vez que a necessidade da criança de sentir-se amada é aumentada nessas ocasiões, Chapman e Campbell (2017, p. 170) pontuam que “avós e outros familiares, professores e líderes religiosos precisam ser sensíveis às oportunidades de suprir de modo significativo essa demanda da criança por amor” e que se “eles conhecerem a principal linguagem dela, os esforços para suprir suas necessidades emocionais serão mais eficazes”.

Em AS LINGUAGENS DO AMOR EM LARES EM QUE UM DOS PAIS ESTÁ AUSENTE, Chapman e Campbell (2017, p. 174-175) explicam ao pai/à mãe que nesses lares

o tanque de amor da criança foi rompido [...]. Alguém precisa cuidar dela durante a fase de sofrimento para que ela volte a acreditar que é verdadeiramente amada. [...] Ouvir mais, falar menos, ajudar [...] a encarar a realidade, reconhecer sua mágoa e solidarizar-se com seu sofrimento – tudo isso faz parte do processo.

Finalizando o décimo primeiro capítulo de “As 5LAC”, os autores reconhecem que, embora tenham colocado o foco nas necessidades emocionais da criança sob cuidado monoparental, tanto o pai quanto a mãe que cria os filhos sozinho/sozinha também precisa de apoio emocional. Chapman e Campbell (2017, p. 177) afirmam que “enquanto a criança luta com as emoções de culpa, medo, ira e insegurança, um dos pais – ou ambos – está também lutando com emoções semelhantes”. Por isso, os autores asseveram que o pai/a mãe precisa buscar ajuda de amigos e/ou familiares para reabastecer, de modo responsável, o seu próprio tanque de amor.

Voltando ao nono capítulo, Chapman e Campbell (2017, p. 141) afirmam que a

criança bem-sucedida emocionalmente tem a concentração, a motivação e a energia necessárias para usar suas habilidades ao máximo. Em contraste, se ela viver angustiada com ansiedade ou melancolia, ou não se sentir amada, provavelmente terá problemas de concentração e atenção e sentirá menos energia. Terá mais dificuldade em manter a mente focada na tarefa que tem nas mãos. Os estudos podem tornar-se desinteressantes. Ela terá a tendência de preocupar-se consigo mesma e com suas necessidades emocionais. Sua habilidade para aprender será prejudicada.

Em relação aos estudos, os autores pontuam que a ansiedade derivada da preocupação emocional infantil fica mais evidente toda a vez que a criança se depara com novas experiências de aprendizado formal, principalmente quando a criança está fazendo a passagem do ensino fundamental um para o ensino fundamental dois. Chapman e Campbell (2017, p. 141) explicam que isso ocorre porque

nessa fase há mudanças no conteúdo e nos métodos de ensino. A principal diferença é que ao pensamento e ao aprendizado concretos são associados o pensamento e o aprendizado abstratos. [...] A transição do pensamento concreto para o abstrato é um passo muito grande, e nem todas as crianças são capazes de executá-la no momento certo.

Os autores exemplificam alguns sofrimentos vivenciados pela criança que não consegue fazer essa transição com facilidade – em não estando capacitada cognitivamente para entender completamente os conteúdos, a criança experimenta a sensação de que está ficando aquém e, portanto, inferior aos colegas, com prejuízo em sua autoestima. Chapman e Campbell (2017, p. 141-142) alertam que “se essa tendência não for corrigida rapidamente, a criança sofrerá depressão e ainda mais ansiedade, e começará a sentir-se um total fracasso”, sendo por isso necessária uma atenção parental especial nessa fase crítica.

A esse respeito, Chapman e Campbell (2017, p. 142) enfatizam que o nível de maturidade emocional da criança – “a capacidade de controlar a ansiedade, suportar o estresse e manter o equilíbrio durante os tempos de mudança” – pode fazer significativa diferença no modo como ela resiste a essa transição própria da educação formal.

Além disso, Chapman e Campbell (2017, p. 142) pontuam que “a criança extremamente ansiosa tem problemas de aproximar-se das outras crianças, dos adultos e dos colegas”, e que um indício de que a criança está experimentando ansiedade é a dificuldade de fazer contato visual. Entretanto, os autores afirmam que receber uma atenção diferenciada por parte dos professores pode ajudar, pois quando as necessidades emocionais da criança são supridas, medos e ansiedades tendem a diminuir e segurança e confiança tendem a aumentar.

Em COMO MOTIVAR SEU FILHO, os autores afirmam os pais podem ajudar uma criança a se sentir motivada de duas maneiras: 1) encorajando-a a fazer algo que esta demonstre apreciar; e 2) permitindo que ela assuma responsabilidades, principalmente pelas próprias condutas.

Vamos aplicar esse conceito aos deveres de casa e às notas escolares. A maioria das crianças atravessa períodos em que fazer os deveres de casa se torna um problema. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 143).

Nesse contexto, os autores asseveram que o filho/a filha precisa entender que os deveres de casa são responsabilidade dele/dela, e finalizam o nono capítulo de “As 5LAC”, afirmando que a criança que se sente segura do amor parental alcança tanto a motivação quanto o sucesso no aprendizado formal.

3 AMOR E EDUCAÇÃO FORMAL – LA SALLE E MASLOW

Neste capítulo, são apresentados alguns aspectos-chave acerca do pensamento quanto ao amor, como elemento pedagógico, na ótica de dois teóricos da educação formal: La Salle e Maslow.

O objetivo não é esgotar aqui o assunto a partir desses autores, mas estabelecer algumas considerações que serão utilizadas como ponto de partida para a análise dos dados deste trabalho.

3.1 La Salle

O amor, como elemento pedagógico na educação formal, tem em La Salle (1651-1719) o *status* de regra. Para compreender-se como deu-se esse fenômeno, buscou-se aporte teórico primeiramente em Trezzi (2018), cuja tese de doutorado em Educação traz um estudo detalhado da pedagogia lassalista – analisa, à luz da experiência estética relacional, o modelo desenvolvido e implantado por João Batista de La Salle, Fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs – para meninos, na década de 1680 – período da pedagogia moderna.

A partir desse trabalho, teve-se acesso a autores que discorrem sobre La Salle – em especial Gauthier (2014) e Manacorda (2006), e a dois dos quatro volumes que compõem as “Obras completas de São João Batista de La Salle” – o II-A e o III, publicados no Brasil, em 2012, sob a coordenação de Edgard Hengemüle. O volume II-A (LA SALLE, 2012a), dentre outros temas, discorre sobre as “Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs” – ou “RC”, e o volume III (LA SALLE, 2012b), que trata dos “Escritos Pedagógicos”, traz o “Guia das Escolas Cristãs” – “GE” ou “Guia”.

Cumprir esclarecer que La Salle, como o Fundador da Comunidade de Irmãos professores, é o organizador inicial das RC (LA SALLE, 2012a), do Guia (LA SALLE, 2012b) e das demais obras lassalistas – todas essas foram sendo elaboradas aos poucos, no interior do Instituto; nesse sentido, quando cita-se La Salle, apresenta-se um pensamento coletivo cancelado em seu nome.

Cabe aclarar também que, embora esta subseção seja dedicada a La Salle, um breve resgate historiográfico de outros eventos e personalidades revelou-se interessante, pois, conforme Trezzi (2018, p. 22), tanto o contexto quanto “o conhecimento acerca do autor do texto lido é fundamental para que haja uma

interpretação o mais coerente possível”. Por exemplo, quanto a um fator que influenciou fortemente o pensamento pedagógico moderno – o sentimento da infância, Trezzi (2018) valeu-se dos aportes de Ariès (2015).

Conforme Gadotti (2003, p. 76), nos séculos XVI e XVII houve profundas mudanças de paradigmas, nas mais diversas esferas – nos meios de produção, no pensamento científico e filosófico, na Igreja, etc. – “Tudo o que fora ensinado até então era considerado suspeito” – era preciso encontrar o caminho certo, a via, um novo ponto de partida.

Nas ciências, por exemplo, esse autor pontua o surgimento de duas importantes orientações metodológicas de investigação, consideradas como as principais do pensamento moderno: 1) a perspectiva empirista de Francis Bacon (1561-1626), por meio do método indutivo – do particular para o geral; e 2) a perspectiva racionalista de René Descartes (1596-1650) – que mostrou em o “Discurso do método” (1637) o passo a passo tanto para o estudo quanto para a pesquisa. Gadotti (2003) realça que Descartes criticou a pedagogia renascentista – humanista, defendeu a matemática como paradigma de ciência, e que, ao escrever sua obra principal não em latim, mas na língua popular – em francês, ampliou a divulgação de seu pensamento a um grande número de pessoas – as línguas vernáculas, tais como o italiano, o espanhol, o holandês, o francês, o inglês e o alemão, eram utilizadas nas interações comerciais.

O século XVI assistiu a uma grande revolução lingüística: exigia-se dos educadores o bilingüismo: o latim como *língua culta* e o vernáculo como *língua popular*. A Igreja percebeu logo a importância desse conflito, exigindo, através do Concílio de Trento (1562) que as pregações ocorressem em vernáculo. (GADOTTI, 2003, p. 78, grifos originais do autor).

Nesse cenário, dá-se o início do pensamento pedagógico moderno, caracterizado pelo realismo:

A pedagogia realista insurgiu-se contra o formalismo humanista [...]. Desenvolveu a paixão pela razão (Descartes) e o estudo da natureza (Bacon). De humanista, a educação torna-se científica. O conhecimento só possuía valor quando preparava para a vida e para a ação. (GADOTTI, 2003, p. 78).

Isso equivale a dizer que os discentes, nesse contexto, também seriam vistos e tratados de outra forma. Com relação às crianças, segundo Ariès (2015), houve

variações quanto à visão da infância ao longo da história, fazendo com que o comportamento dos adultos em relação ao público infantil também fosse diferente, de uma época para a outra. Inexistente na Idade Média, Ariès (2015, p. 105) explica que no século XVI, o primeiro sentimento da infância surge no meio familiar – a criança é “papurizada”, considerada quase que um “brinquedo” dos pais e/ou dos irmãos. Mais tarde, no século XVII, surge um segundo sentimento da infância – agora a leviandade da criança precisa ser corrigida moralmente. Ariès (2015, p. 105) pontua que esse modo de pensar “proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos”.

Em Gadotti (2003), sabe-se que clérigos ou preceptores eram os educadores do momento. Como exemplos de teóricos, favoráveis ao ideal pedagógico realista, estão João Amos Comênio (1592-1670, padre e educador tcheco) – autor da *Didática magna* (1657), e John Locke (1632-1704, médico inglês).

Contudo, apesar de todos os avanços nas mais variadas esferas, o acesso de crianças pobres ao saber ficou descuidado – as ações para dar-lhes acesso à formação partiram, em sua maioria, de cristãos – protestantes e católicos. No caso dos católicos, não foram os jesuítas – que davam ênfase à educação das elites, mas,

Ao contrário da ordem dos jesuítas, surgiram várias ordens religiosas católicas que se dedicavam à educação popular: a congregação dos oratorianos fundada por FELIPE NÉRI (1515-1595), a Sociedade dos Irmãos das Escolas Cristãs, fundada por JEAN BAPTISTE DE LA SALLE (1651-1719), etc. Muitas dessas escolas ofereciam ensino inteiramente gratuito e na forma de internato. (GADOTTI, 2003, p. 79).

Esse fenômeno explica-se em Gauthier (2014). Conforme esse autor, Charles Démia, inspirado na obra de Jacques de Batencour, acreditava na utilidade social da escola – abrir uma era o mesmo que fechar uma prisão. A partir dessa premissa, Gauthier (2014) aponta o valor da iniciativa de La Salle:

[...] de acordo com uma opinião como a de Démia (s. d.), retomada por João Batista de La Salle [...], percebe-se que ela pode ser também uma questão que afeta o povo, e que toda a sociedade ganha com a instrução. Essa nova visão da utilidade social da escola teve, pois, como efeito favorecer a educação do povo e, por conseguinte, a criação de escolas. (GAUTHIER, 2014, p.111).

Nessa direção, com a finalidade de colocar em prática o seu ideal educacional, uma das primeiras ações de La Salle foi a de formar uma comunidade de docentes reunidos em um ambiente destinado especificamente para esse fim. O projeto lassalista englobava formação de professores e padronização quanto à organização do espaço pedagógico e das aulas em si. Desde os primeiros cuidados com os mestres – 1679 (LA SALLE, 2012a), até 1719 – ano de falecimento de La Salle, havia por volta de 50 escolas e 102 Irmãos professores (TREZZI, 2018).

Ao longo de duas décadas de experimentação letiva, os professores desta rede, liderados por La Salle, foram sistematizando uma concepção estético-pedagógica de educação elementar universal, que se consolidou na publicação do Guia das Escolas Cristãs [...]. (TREZZI, 2018, p. 19).

Com o intuito de haver uniformidade de ações em todas as escolas lassalistas, o primeiro manuscrito do Guia – *Conduite des Écoles Chrétiennes*, com origem entre os anos de 1702 e 1706, é considerado por Manacorda (2006, p. 235) como “talvez, o mais pormenorizado” dentre todos os outros estatutos da pedagogia moderna. O GE está dividido em três partes:

Na primeira, são tratadas as atividades da escola e o que se faz nela desde a entrada até a saída. A segunda expõe os meios necessários e úteis, dos quais os mestres devem servir-se para estabelecer e manter a ordem nela. A terceira trata, primeiro, dos deveres do Inspetor das Escolas; segundo, do cuidado e empenho que deve ter o formador dos novos mestres; terceiro, das qualidades que os mestres deverão possuir ou adquirir, da conduta que devem ter para desempenharem bem as obrigações escolares; quarto, dos deveres dos alunos. (LA SALLE, 2012b, p. 20).

Aliados aos comentários do GE, Manacorda (2006, p. 228) realça ainda que

[...] a experiência dos irmãos das escolas cristãs, de São João Batista de La Salle [...] ultrapassa as iniciativas do período da Contra-Reforma [...]. Eles [...] são um primeiro esboço de escolas técnico-profissionais e as primeiras escolas “normais” para leigos, chamados também a participar das atividades da instrução, tradicionalmente reservada ao clero. (Grifo do autor).

Além de todos esses aspectos, La Salle preocupou-se também com a base antropológica de seu projeto educacional formal: estabeleceu, “como fundamento estético-antropológico, no campo das relações, [...] o amor, entendido na perspectiva do amor fraterno”. (TREZZI, 2018, p. 106).

A partir desse ponto de vista, La Salle apresenta o amor como norma, conforme o excerto do sétimo capítulo das Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs – De como os Irmãos devem portar-se nas escolas com seus alunos: “Amarão ternamente a todos os seus alunos, não se familiarizando, porém, com nenhum deles [...]”. (LA SALLE, 2012a, p. 29).

Essa regra é corroborada pelos excertos – Dos meios de corrigir a aversão a algum (aluno) (LA SALLE, 2012b, p. 296) e – Dos meios para corrigir as preferências e amizades particulares (LA SALLE, 2012b, p. 299), constantes no Guia:

É preciso inspirar a todos os novos mestres caridade perfeita e desinteressada para com o próximo. [...] Para isso, é preciso, antes de mandar os jovens mestres dar aula, fazer-lhes compreender que devem ter igual caridade com todos os seus alunos, assim como com todos os seus Irmãos, e que nunca devem amar a algum deles em detrimento dos outros.

Trezzi (2018, p. 111) comenta, a partir da leitura dos excertos, que La Salle,

Além de determinar o amor como elemento pedagógico, o fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs regulamentou-o [...]. [...] Compreende-se ainda como uma manifestação de amor aos educandos a preocupação em manter uma escola que funcionasse “de tal forma que mestres e alunos possam cumprir nelas facilmente seus deveres”. (LA SALLE, 2012b, p. 235).

Nessa perspectiva, La Salle regulamentou também que o ensino partisse do vernáculo: “Ensinarão aos alunos a ler: 1. o francês, 2. o latim, 3. manuscritos, e a escrever”. (LA SALLE, 2012a, p. 28). O GE corrobora essa norma: “O livro em que se aprenderá a ler em latim é o saltério. Nesta lição, serão colocados somente os que souberem ler perfeitamente em francês”. (LA SALLE, 2012b, p. 235).

Quanto à família, Trezzi (2018, p. 56) pontua que para La Salle era necessário que os Irmãos convencessem os pais “sobre a importância da escola, pois desde a Idade Média vivia-se uma falta de interesse pela educação escolar”:

Quando os pais retiram os filhos muito pequenos da escola ou quando não estão ainda suficientemente instruídos, para fazê-los trabalhar, é preciso [fazer]-lhes compreender que os prejudicarão muito, e que, para lhes fazer ganhar pouca coisa, privam-nos de vantagem bem mais considerável. Para isso, é preciso fazer-lhes ver [...] que [...] um artesão, [...] sabendo ler e escrever, é capaz de tudo. É preciso persuadir os pais a enviarem os filhos, ou uma hora tanto de manhã como de tarde, ou a tarde inteira. (LA SALLE, 2012b, p.197).

Nesse sentido, para La Salle, a principal função da escola passa a ser a de “retirar os alunos da condição de criança e devolvê-los à sociedade preparados para enfrentar os desafios inerentes à vida de adulto”. (TREZZI, 2018, p. 160).

Para Trezzi (2018, p. 109), La Salle

[...] tem esperança na possibilidade de bem educar. Na sua visão, a natureza humana é frágil [...] e, por conseguinte, as crianças assim o são [...]. Contudo, é justamente sobre a fragilidade humana presente nas crianças que os Irmãos deveriam agir. [...] A necessidade do equilíbrio reflete-se nas ações do professor que, consciente das características de cada aluno, deve tratá-los de acordo com suas capacidades individuais, mas sempre buscando o equilíbrio nas atitudes.

Desse modo, concluiu-se, a partir do exposto por Trezzi (2018, p. 109; 19), que no pensamento lassalista, “para bem educar, o professor deve inserir-se no mundo da criança”, bem como desenvolver amor por ela, a partir da compreensão de que esta, ao entrar na escola, passa para a condição “de objeto do amor social” – ou seja, deixa de ser objeto do amor estritamente familiar.

3.2 Maslow

Krech e Crutchfield (1978, p. 1) afirmam que o “Homem precisa encontrar alimento, abrigo, segurança e satisfazer muitas outras necessidades”, sendo que para “fazê-lo, precisa resolver problemas, aprender, lembrar, pensar, adquirir habilidades”, ou seja, necessita “*comportar-se adaptativamente*”. Davidoff (1983) explica que as condutas – do homem e de alguns animais, são objetos de estudo da Psicologia – ciência do comportamento e dos processos mentais.

Nesse sentido, dentre os vários cientistas que se dedicaram aos estudos do comportamento, está Abraham Harold Maslow (1908-1970), psicólogo norte-americano e um dos teóricos da personalidade e da aprendizagem. Esse autor destaca-se por aprofundar-se em aspectos relacionados à motivação, às necessidades e ao amor.

Conforme Maslow (1968, p. 225), “A necessidade de amor caracteriza todo o ser humano que nasce”. Dessa premissa, o autor assevera que uma “afirmação mais forte é possível, que de um completo conhecimento da necessidade de amor, pode-se aprender mais sobre a motivação geral humana (incluindo o impulso da fome) do que de um estudo profundo do impulso da fome”. (MASLOW, 1970, p. 21).

Por essa razão, optou-se, para esta investigação, por ancorar-se nos aportes contidos nas segundas edições de duas obras maslowianas clássicas: 1) na publicada em 1970, de “*Motivation and Personality*”, da original de 1954; e 2) na de 1968, de “Introdução à psicologia do ser”, da original de 1962. Cabe realce que no prefácio da segunda edição de “Introdução à psicologia do ser”, está claro ser este uma continuação de *Motivation and Personality*, e que, “tal como o anterior, está repleto de [...] hipóteses, apresentadas mais para exame do que para crença final”. (MASLOW, 1968, p. 17; 19).

Para Maslow (1970, p. 181), “*Devemos entender o amor. Devemos ser capazes de ensiná-lo, de criá-lo*”, pois, na sua opinião, o amor é uma necessidade humana que

[...] Qualquer boa sociedade deve satisfazer, de uma maneira ou outra, para sobreviver e estar sã. [...] Praticamente todos os teóricos de psicopatologia têm ressaltado a frustração das necessidades de amor como algo básico no quadro da inadaptação. [...]

Uma coisa que se deve ressaltar neste ponto é que o amor não é sinônimo de sexo. O sexo pode ser estudado como uma necessidade puramente fisiológica. (MASLOW, 1970, p. 43-44).

Voltado para o que chama de Psicologia da Saúde – que estuda tanto os agentes produtores de neuroses quanto os mais altos valores humanos motivadores – o amor, a beleza, a verdade, etc., o autor diz que

[...], é como se Freud nos tivesse fornecido a metade doente da Psicologia e nós devêssemos preencher agora a outra metade sadia. Talvez essa Psicologia da Saúde nos proporcione mais possibilidades para controlar e aperfeiçoar as nossas vidas e fazer de nós melhores pessoas. [...] De que forma poderemos encorajar o livre desenvolvimento? Quais são as melhores condições educacionais para isso? [...] Melhorar a saúde individual é um método para fazer um mundo melhor. [...]. (MASLOW, 1968, p. 30).

Krech e Crutchfield (1978, p. 314) explicam esse movimento maslowiano:

Existe, em algumas teorias do desenvolvimento da personalidade, uma orientação do “caminhar para frente”, que contrasta com a perspectiva do “olhar para trás”, das teorias freudianas [...] e em outras que, ao tentar entender a personalidade, se ocupam mais da pessoa anormal que da normal. (Grifos dos autores).

Entretanto, quanto ao estudo dos motivos que levam as pessoas a expressarem determinados comportamentos, o prefácio de *Motivation and*

Personality traz uma breve história da teoria maslowiana da motivação, estudada a partir da psicopatogênese.

A teoria da motivação [...] tem uma história muito interessante. Apresentou-se primeiro em 1942 a uma sociedade psicanalítica. Era um esforço para integrar em uma só estrutura teórica as verdades parciais que eu tinha de Freud, Adler, Jung, D. M. Levy, Fromm, Horney e Goldstein. Havia aprendido, de minhas próprias experiências terapêuticas, que cada um destes autores acertava em ocasiões e com diversos indivíduos. Minha pergunta era essencialmente clínica: Que privações produzem neuroses? Que remédios psicológicos curam as neuroses? Que profilaxia cura a neurose? Em que ordem são exigidos os remédios psicológicos? Quais são as mais poderosos? Quais os mais elementares? (MASLOW, 1970, p. xi).

A partir dessas questões norteadoras e da reunião de dados levantados – de doze anos dedicados ao trabalho psicoterapêutico e à pesquisa, bem como os de vinte anos empregados no estudo da personalidade, o autor pontua vários aspectos – um deles é que há motivações múltiplas da conduta; outro, é de que há, inclusive, condutas imotivadas.

Entretanto, no âmbito de alguns determinantes motivacionais, para este trabalho, voltou-se o foco para um de seus postulados – de que se é motivado quando se tem ou um desejo ou uma carência – necessidade:

A minha resposta [...] foi, em resumo, que a neurose parecia ser, em seu núcleo e em seu começo, uma doença de deficiência; que se originava na privação de certas satisfações, a que chamei necessidades, no mesmo sentido em que a água, os aminoácidos e o cálcio são necessidades, isto é, a sua ausência produz doença. A maioria das neuroses envolve, a par de outras determinantes complexas, desejos insatisfeitos de segurança, de filiação e de identificação, de estreitas relações de amor, de respeito e prestígio. [...] Uma [...] pesquisa de controle [...] sobre o efeito da terapia de substituição, [...] mostrou, com muitas complexidades, que as doenças tendiam a desaparecer quando essas deficiências eram eliminadas. (MASLOW, 1968, p. 47).

Cabe ênfase que, à luz do excerto, na ótica maslowiana, as necessidades humanas são naturais – o que pode produzir patologia é a não satisfação de certas carências – que podem estar no escopo das necessidades por déficit ou no das necessidades de crescimento. Além disso, “A satisfação da necessidade por deficiência tende a ser episódica” e gera um estado de “sereno alívio de tensão e falta de motivação”, enquanto que a satisfação da necessidade de crescimento “nunca pode ser atingida ou satisfeita” completamente. (MASLOW, 1968, p. 59-60).

Outro postulado de realce – que está no prefácio de *Motivation and Personality*, é que “além do que as psicologias da época tinham a dizer sobre a natureza humana, o homem teria também uma natureza superior [...] instintoides, ou seja, parte de sua essência”. (MASLOW, 1970, p. x). O autor criou esse termo para a natureza superior com o intuito de diferenciá-lo de “instinto” – os aspectos superiores da natureza, uma vez que são inatos, operam de maneira similar, mas não idêntica ao funcionamento dos instintos propriamente ditos. Desse modo, para esse teórico, “quando falamos das necessidades dos seres humanos, falamos da essência de suas vidas”. (MASLOW, 1970, p. xii). Seguindo essa linha de raciocínio, na ótica maslowiana, as necessidades básicas instintoides – motivações que buscam alguns elementos extrínsecos que o organismo necessita para ter saúde, e as metanecessidades – motivações para efetivar a autorrealização, são consideradas, inclusive, como direitos humanos naturais, levando Maslow a autodeclarar que:

“A natureza instintoides das necessidades básicas”, constituem para mim o fundamento de um sistema de valores intrínsecos do homem, bens humanos que têm valor por si mesmos, que são bons e desejáveis e que não necessitam outra justificação. É uma hierarquia de valores que devem encontrar-se na mesma essência da natureza humana. Não são somente desejados e queridos pelos seres humanos, mas também são imprescindíveis para evitar a doença e a psicopatologia. Em outras palavras, essas necessidades básicas e as metanecessidades são também esforços intrínsecos, estímulos não condicionados que podem construir todo o tipo de condicionamentos e aprendizagens instrumentais. É dizer que, para conseguir estes bens intrínsecos, os animais e as pessoas desejam aprender praticamente qualquer coisa que lhes permita alcançar estes bens últimos. [...] tenho para mim que a realização das potencialidades reais de uma pessoa está condicionada pela presença dos pais e de outras pessoas que satisfazem as necessidades básicas [...]. (MASLOW, 1970, p. xiii; xxv).

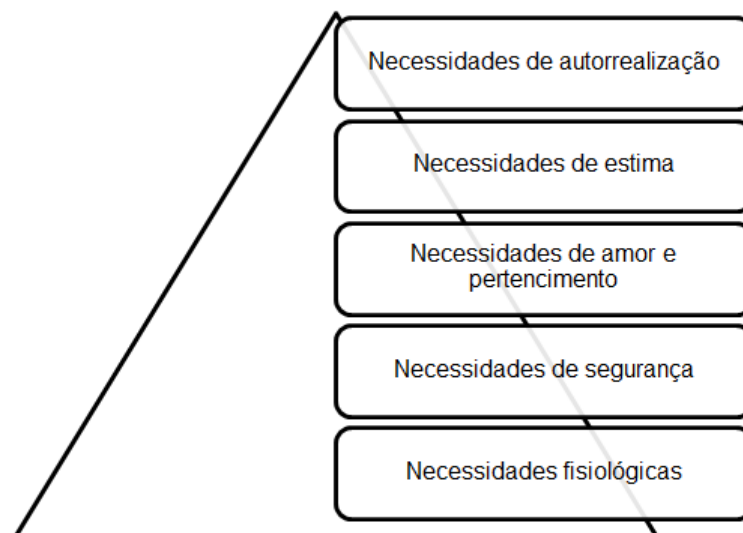
Nessa direção, esse psicólogo agrupou cinco determinantes motivacionais dos seres humanos – conhecida popularmente como a “Hierarquia das Necessidades de Maslow” e demonstrada em forma de pirâmide. De acordo com o autor, essa teoria, derivada em grande parte da experiência clínica, integra princípios do funcionalismo (James e Dewey) e do holismo da psicologia Gestalt (Wertheimer e Goldstein), com alguns pontos de vista de Freud, Fromm, Horney, Reich, Jung e Adler. Entretanto, Maslow (1970, p. 30) pontua que

[...] nem todos os comportamentos ou reações são motivados, no sentido de busca da gratificação de necessidades, isto é, na busca do que está faltando ou se necessita. Os fenômenos da maturação de expressão e de crescimento ou autoatualização são todas instâncias de exceções à regra

de motivação universal, e seria melhor considerá-las expressões do que funcionamento.

Na base da hierarquia maslowniana, estão as necessidades fisiológicas (inferiores) – de alimento, ar, água, etc., sendo que nem todas são de fundo homeostático – esforço automático do organismo para a manutenção de um estado harmonioso e constante da corrente sanguínea. Na sequência, seguem-se quatro níveis de necessidades psicológicas (superiores) – a de segurança, a de amor e pertencimento, a de estima e a de autorrealização – tão reais e essenciais à condição humana quanto a necessidade de comida. Segundo Maslow (1970, p. 37), “se o organismo está dominado pelas necessidades fisiológicas, todas as outras necessidades podem tornar-se simplesmente não existentes ou colocadas em segundo plano”. O autor explica que quando a necessidade fisiológica dominante é satisfeita, imediatamente uma necessidade superior e mais social passa a dominar o organismo, e assim por diante, ao longo de toda a vida – esse fenômeno cíclico significa que “as necessidades básicas humanas estão organizadas em uma hierarquia de relativa prepotência”. (MASLOW, 1970, p. 38). A Figura 1, a seguir, dá uma ideia de como se organiza a hierarquia maslowniana das necessidades.

Figura 1 – Hierarquia das necessidades humanas – Maslow



Fonte: Autoria própria (2022).

Conforme o pensamento maslowniano, estando ambas as necessidades fisiológicas e de segurança bem gratificadas, irão emergir as necessidades de amor

e pertencimento, e todo o ciclo já mencionado irá se repetir – a pessoa terá “fome” de interações interpessoais e lutará com todas as forças para atingir esse objetivo.

Nesse sentido, para o autor, o conceito de gratificação também é revisto e assume outro viés:

A principal consequência deste enunciado é que a gratificação se converte em um conceito tão importante como a privação na teoria da motivação, porque libera o organismo da dominação de uma necessidade relativamente mais fisiológica, permitindo, portanto, que surjam outros fins mais sociais. [...] Mas, uma necessidade que está satisfeita deixa de ser uma necessidade. O organismo está dominado pelas necessidades insatisfeitas [...]. (MASLOW, 1970, p. 38).

Outro aspecto enfatizado pelo autor é que há diferenças psicológicas e operacionais reais entre as necessidades inferiores e as superiores – por isso, a gratificação das necessidades é diferenciada, uma vez que as necessidades inferiores e superiores têm propriedades diferentes, ainda que sejam igualmente importantes. Isso significa que certas necessidades – as de amor, por exemplo, precisam ser sempre gratificadas/satisfeitas a bem da saúde; por outro lado, a sua privação ou a sua não satisfação gera patologia.

Quanto ao amor, como cientista, o autor defende ser possível estudá-lo a partir da fenomenologia. Dentre os vários fenômenos envolvendo esse elemento, elucidados no capítulo 12 de *Motivation and Personality*, destacaram-se dois para este trabalho. O primeiro é o do amor desinteressado e da admiração pelo Ser do outro (S-amor) – amor altruísta, onde quem ama sente especial alegria em fazer coisas para ou pelo ser amado, ou seja, “o amor autorrealizado ou S-amor tende a ser uma entrega livre de si mesmo, integral e com abandono, sem reservas, recusas ou cálculos”. (MASLOW, 1970, p. 185).

Em contrapartida, o segundo situa-se no espectro dos fenômenos de motivação por *deficit*, onde Maslow (1970) focaliza o amor-deficiência (D-amor) – amor egoísta, buscado por quem sente-se dele necessitado e se vê impulsionado a ter essa carência remediada. Para aclarar esse pressuposto, o autor autoexplica:

Essas necessidades é que constituem, essencialmente, *deficits* no organismo, por assim dizer, buracos vazios que devem ser preenchidos a bem da saúde e, além disso, devem ser preenchidos de fora por *outros* seres humanos que não sejam o próprio sujeito; e é às que eu chamo necessidades por *deficit* ou de deficiência [...]. Não ocorreria a ninguém pôr em dúvida a afirmação de que “necessitamos” de iodo ou vitamina C. Quero lembrar que a prova de que “necessitamos”

de amor é exatamente do mesmo tipo. (MASLOW, 1968, p. 49, grifos do autor).

Em vista desses e de outros postulados, pode-se dizer que Maslow não é um autor que representa puramente um determinado enfoque teórico.

No campo da ciência do comportamento e dos processos mentais, por exemplo, Davidoff (1983) situa Maslow como importante representante da abordagem humanista – uma das quatro visões contemporâneas da psicologia – as outras são a psicanalítica, a neobehaviorista e a cognitiva – amplamente aplicada em várias áreas. Essa abordagem – como alternativa às teorias freudianas e experimental-positivista-behaviorista, ou Terceira Força da Psicologia é “uma nova filosofia da vida, uma nova concepção do homem”, sendo, portanto, não “puramente descritiva ou acadêmica”, e “sugere ação e implica conseqüências”. (MASLOW, 1968, p. 11). Nas palavras do autor,

Essa nova “humanística” visão de mundo parece ser uma nova e muito mais esperançosa e encorajadora maneira de conceber toda e qualquer área do conhecimento humano: ex.: economia, sociologia, biologia, e cada profissão: ex.: direito, política, medicina, e todas as instituições sociais: ex.: a família, educação, religião, etc. (MASLOW, 1970, p. x, grifo do autor).

Quanto ao campo da educação, citado no excerto, sabe-se em Pérez Gómez (2007) que o conceito do que é o aprender é o pré-requisito imprescindível de qualquer elaboração teórica acerca do ensino formal, e que, por extensão, a didática, como ciência, precisa estar apoiada em uma teoria psicológica da aprendizagem. Assim,

[...] a teoria e a prática didáticas necessitam de um corpo de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem que cumpra duas condições fundamentais:

- Abranger, de forma integral e com tendência holística, as diferentes manifestações, processos e tipos ou classes de aprendizagem.
- Manter-se apegado ao real, sendo capaz de explicar não apenas fenômenos produzidos no laboratório, em condições especiais, mas também a complexidade dos fenômenos e processos da aprendizagem na aula, em condições normais da vida cotidiana. (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 47).

Nesse sentido, uma vez que a psicologia cognitiva integra uma combinação de aspectos do funcionalismo, da Gestalt e do behaviorismo, Pérez Gómez (2007) situa Maslow como um dos representantes da Gestalt – o todo é mais do que a soma de

suas partes, e psicologia fenomenológica – estudo das essências dos fenômenos, uma corrente das Teorias Cognitivas que integram o enfoque do grupo 2 – teorias de aprendizagem mediacionais, conforme o Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Teorias de Aprendizagem

TEORIAS DE APRENDIZAGEM						
GRUPO 1 Associacionistas, de condicionamento, de E-R		GRUPO 2 Mediacionais				
Condicionamento Clássico	Condicionamento Instrumental ou Operante	Aprendizagem social Condicionamento por imitação de modelos	Teorias Cognitivas			Teoria do processamento da informação
Pavlov Watson Guthrie	Hull Thorndike Skinner	Bandura Lorenz Tinbergen Rosenthal	Teoria da Gestalt e psicologia fenomenológica	Psicologia genético-cognitiva	Psicologia genético-dialética	Gagné Newell Simon Mayer Pascual Leone
			Kofka Köhler Whertheimer Maslow Rogers	Piaget Bruner Ausubel Inhelder	Vygotsky Luria Leontiev Rubinstein Wallon	

Fonte: Autoria própria (2022). Adaptado de Sacristán e Pérez Gómez (2007, p. 28-29).

As teorias mediacionais, didaticamente reunidas por Pérez Gómez (2007) no Grupo 2, surgiram, durante o século XX, como reações ao entendimento behaviorista – advindo do método de estudo puramente objetivo da aprendizagem. As diversas teorias psicológicas que formam a corrente cognitiva, mesmo tendo significativas diferenças entre si, possuem pressupostos que coincidem em alguns pontos, tais como: 1) as variáveis internas têm importância no processo da aprendizagem; 2) a conduta é concebida como um todo integrado; e 3) a ênfase na aprendizagem significativa – que valoriza os aspectos lógicos, cognitivos e afetivos, ou seja, aquela que vai além da aprendizagem meramente mecânica, memorialística e repetitiva.

Segundo Pérez Gómez (2007, p. 33), para os representantes da Gestalt ou da teoria do campo – este considerado como “o mundo psicológico total em que opera a pessoa num determinado momento”, o comportamento é um todo organizado – “O todo – os fenômenos de aprendizagem e conduta – é algo mais do que a soma e justaposição linear das partes”. Para esse autor,

É necessário ressaltar a extraordinária riqueza didática que se aloja na teoria de campo. A interpretação holística e sistêmica da conduta e a consideração das variáveis internas como portadores de significação são de um valor inestimável para a regulação didática da aprendizagem humana na

escola. [...] as leis da aprendizagem nessa teoria [...] permitem uma explicação dos tipos mais complexos e superiores de aprendizagem. Além disso, a importância que as teorias do campo concedem ao significado como eixo e motor de toda aprendizagem supõem a primazia da motivação intrínseca. [...] A motivação emerge das solicitações e exigências da própria existência [...]. (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 33-34).

Assim, à luz desses pressupostos, pode-se dizer que os postulados maslowianos ora apresentados estão ancorados em dados oriundos da união das investigações natural e de laboratório. Isso faz de Maslow um teórico que se aproxima muito de um aspecto necessário tanto à educação quanto à didática – a necessidade destas de apoiarem-se em teorias que levem em conta situações da vida real nas quais se efetivam as aprendizagens – seja no espectro formal, seja no informal.

Em relação à aprendizagem, Maslow (1970, p. 281) pergunta: como uma pessoa pode aprender “a ser sábia, madura, gentil, a ter bom gosto, a ser inventiva, a ter bom caráter”, bem como “a ser capaz de adaptar-se a uma nova situação, a detectar o bom, a procurar a verdade, a conhecer o belo e o genuíno” – ou seja, como se desenvolve a autêntica aprendizagem – intrínseca, mais do que a aprendizagem extrínseca? –, se a educação, na prática, “adapta a criança à conveniência dos adultos”. (MASLOW, 1970, p. 282).

A ciência e a educação, sendo exclusivamente abstratas demais, livrescas e verbais, não têm lugar bastante para a experiência crua, concreta e estética, especialmente dos acontecimentos subjetivos no íntimo de nós próprios. (MASLOW, 1968, p. 244).

Diante desse cenário, o autor defende uma educação “humanística” (MASLOW, 1970, p. 223) – para além dos meios – notas, diplomas e controle do comportamento, rumo aos fins – sabedoria, compreensão e altruísmo. Para isso, é necessário uma educação mais positiva, que preocupa-se inclusive com a autorrealização da criança – para chegar nesse nível da hierarquia das necessidades, é preciso que as necessidades básicas estejam satisfeitas, inclusive as de amor.

4 ANÁLISE DOS DADOS À LUZ DE GADAMER

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados teórico-textuais, desta pesquisa bibliográfica, realizada à luz da perspectiva hermenêutica filosófica gadameriana, com o propósito de atingir o objetivo específico número três da investigação em tela (vide Introdução, p. 12) – “identificar, à luz da perspectiva hermenêutica filosófica circular de Gadamer (1999; 2000; 2006), possibilidades de diálogo(s) entre as ideias acerca do amor de La Salle e de Maslow e as ideias de amor de Chapman e Campbell, na busca de inferir dessa interlocução uma possível contribuição teórico-prática dos estudos de Chapman e Campbell (2017) para a formação de professores”.

Contudo, antes da apresentação da análise propriamente dita, cabem alguns esclarecimentos preliminares, acerca dos aportes gadamerianos que embasam a trajetória percorrida.

Iniciam-se os esclarecimentos fazendo-se referência a um dos fundamentos filosóficos da hermenêutica – ao “círculo hermenêutico”, que em Gadamer (2006, p. 13) se apresenta sob um novo viés, ou seja,

Não se trata somente da relação formal entre a antecipação do todo e a construção das partes, correspondente à regra de “decompor e recompor” [...] ensinada nos cursos de latim – a relação que de fato constitui a estrutura circular da compreensão de textos. Ora, o círculo hermenêutico é um círculo rico em conteúdo [...] que reúne o intérprete e [...] texto numa unidade interior a uma totalidade em movimento [...].

Esse processo, rumo à compreensão de um texto lido ou falado – a totalidade em movimento gadameriana, dá-se em etapas: inicia-se com uma pré-compreensão – com base nos pré-conceitos prefigurados pela tradição que integram o ser do intérprete, que precisa ser seguida de uma “suspensão” desses pré-julgamentos – para deixar o “outro” expressar a sua mensagem. Aliado a isso, é preciso também ir além da experiência estética textual – buscar tanto o dito (finito) quanto o não dito (infinito). A busca do subentendido “é uma exigência transcendental de coerência na qual tem lugar o ideal de verdade” (GADAMER, 2006, p. 14), ou seja, para compreender é preciso transcender a dimensão estética do texto, sem esquecer-se, contudo, do seu contexto histórico e temporal.

Para Gadamer (1999, p. 281), esses movimentos iniciais, na busca da compreensão, produzem um confronto – um estranhamento entre o “eu” do

intérprete com o “tu/outro” do texto – “a estranheza está ligada indissoluvelmente com a individualidade do tu”. Entretanto, é justamente esse confronto, visando compreender o outro, “que permite que o novo venha à luz pela mediação do antigo, constituindo assim um processo de comunicação cuja estrutura corresponde ao modelo do diálogo” (GADAMER, 2006, p. 14), no estilo socrático – com “idas e vindas, [...], do perguntar e do responder, do objetar e do refutar, e que se realizam também face a um texto como diálogo interior da alma que busca a compreensão”. (GADAMER, 1999, p. 281).

É claro que isto não quer dizer que a situação hermenêutica, face aos textos, seja idêntica a que se coloca entre duas pessoas numa conversação. No caso de textos, trata-se de “manifestações vitais fixadas duradouramente”, que devem ser entendidas, [...] um parceiro da conversação hermenêutica, o texto, só pode chegar a falar através do outro, o intérprete. Somente por ele se reconvertem os signos escritos de novo em sentido. (GADAMER, 1999, p. 564-565, grifo do autor).

Assim, com base em uma linguagem comum, e por meio da conversação hermenêutica gadameriana, o intérprete busca conhecer o ponto de vista/horizonte do outro – a posição onde ele está influencia no que e no como ele vê algo, para trazê-lo à fala.

Mas [...], na ressurreição do sentido do texto já se encontram sempre implicadas as idéias próprias do intérprete. O próprio horizonte do intérprete é, desse modo, determinante, [...], não como um ponto de vista próprio que se mantém ou se impõe, mas antes, como uma opinião e possibilidade que se aciona e coloca em jogo e que ajuda a apropriar-se de verdade do que diz o texto. [...] descrevemos isso como fusão de horizontes. Agora podemos reconhecer nisso a forma de realização da conversação, na qual um tema chega à sua expressão, não na qualidade de coisa minha ou de meu autor, mas de coisa comum a ambos. (GADAMER, 1999, p. 566).

Entretanto, Gadamer (1999, p. 446) pontua que, diferentemente do diálogo convencional, a conversação hermenêutica busca um ponto médio de acordo entre os interlocutores, pois “o verdadeiro sentido contido num texto [...] não se esgota ao chegar a um determinado ponto final, pois é um processo infinito”. Isso equivale a dizer que o círculo hermenêutico não se fecha nem desaparece, mas se amplia.

Estabelecidos os aportes teóricos gadamerianos, à luz dos quais traçou-se a trajetória de exame das informações coletadas, iniciou-se, então, a análise dos dados desta pesquisa, por meio de uma conversação hermenêutica entre excertos da obra “As 5 linguagens do amor das crianças: como expressar um compromisso

de amor a seu filho” – “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2013; 2017), com excertos do pensamento de La Salle (2012a; 2012b) e de Maslow (1968; 1970), entremeada, comentada e enriquecida por aportes teóricos secundários.

O exame dos dados inicia-se a partir do título de “As 5LAC”, sendo complementado com trechos pontuais de “Como realmente amar seu filho” (CAMPBELL, 2005), “Como realmente amar seu filho adolescente” (CAMPBELL, 1985) e “As cinco linguagens do amor” – “As 5LA” (CHAPMAN, 2006). A análise segue a sequência do texto de “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), conforme apresentada no capítulo dois deste relatório de pesquisa. Empregaram-se informações da seção “Uma palavra de Gary” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2013; 2017) e “Uma palavra de Ross” – presente somente no *e-book* (CHAPMAN; CAMPBELL, 2013), localizada entre a introdução e o capítulo um de “As 5LAC”, para considerações acerca do título da obra. Cabe esclarecer que essa seção do *e-book* traz explicações essenciais, já diluídas no texto deste relatório, que estão na base da gênese de “As 5LAC”.

4.1 Amor e Educação – diálogos: La Salle, Maslow, Chapman e Campbell

4.1.1 O título de “As 5LAC”

Conforme mencionado na Introdução deste trabalho, a partir do ponto em comum entre Chapman e Campbell, La Salle e Maslow – entendimento do “amor” como elemento pedagógico na condução da educação – formal e informal de crianças e adolescentes, buscou-se identificar alguns outros diálogos entre esses autores. Mas, de onde partiu a percepção desse ponto em comum? Uma vez que o termo em destaque está presente no título da obra de Chapman e Campbell (2017), percebeu-se, já, a partir daí, a possibilidade de haver algumas outras aproximações que pudessem embasar o estabelecimento de uma conversação hermenêutica entre o pensamento desses autores e mais alguns pressupostos de La Salle (2012a; 2012b) e de Maslow (1968; 1970).

“As 5 linguagens do amor das crianças: como expressar um compromisso de amor a seu filho” – “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), começa por apresentar uma peculiaridade a partir da tradução de um vocábulo específico –

children – do título do original em inglês – *The 5 love languages of children: the secret to loving children effectively*.

Percebe-se que na tradução desse termo para o português estão presentes os dois sentidos da palavra “*children*” – que pode ser tanto “crianças” (desde crianças pequenas até adolescentes – “crianças em transição” (CAMPBELL, 1985, p. 7), como “filhos” (de qualquer idade). Esse fenômeno denota que a obra: 1) transcende o olhar que, em um primeiro momento parece restrito (ou aberto) ao universo pueril em geral, ampliando (ou reduzindo) o foco para o trato da criança enquanto filho/filha; e 2) amplia o universo do público leitor – interessa para qualquer pessoa que queira saber como amar crianças de modo efetivo – sejam elas no papel social de filhos, sobrinhos, alunos, etc.

Essa segunda percepção é confirmada ao ler-se a seção “Uma palavra de Gary”, disposta depois da introdução e antes do capítulo um de “As 5LAC”. Nesse espaço, Chapman declara esperar que “As 5LAC” sirva, nominalmente, para que pais, mães, docentes e demais pessoas envolvidas com o público infantil tornem-se eficientes em suprir as necessidades de amor das crianças. Aqui está claro que o assunto de “As 5LAC” interessa tanto para a educação informal – pois que dirigido aos pais, quanto para a educação formal – pois que dirigido aos professores.

Essa inferência é corroborada no texto do espaço dedicado à “Uma palavra de Ross”, presente somente no formato do *e-book* de “As 5LAC”, onde Campbell autorrelata:

Por mais de vinte anos, Gary Chapman e eu temos escrito e falado sobre o amor. [...] Este livro, [...], é uma consequência natural das semelhanças em nossos trabalhos. [...] Acredito que ele auxiliará muitos pais e todos aqueles que procuram preencher as mais profundas necessidades de suas amadas crianças. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2013).

Dessas seções, a partir de “Gary” – primeiro nome de Chapman, e “Ross” – primeiro nome de Campbell, sabe-se como os autores pretendem interagir com o leitor de “As 5LAC”. Na cultura norte-americana, em uma interação interpessoal, quando se utiliza o primeiro nome e não o sobrenome, sugere-se a abertura para um relacionamento informal e amistoso com o interlocutor (OXFORD, 2000).

Com base nessas reflexões a partir do título, afirma-se já estar claro que o conteúdo de “As 5LAC” interessa para/na formação – inicial e continuada de professores – um dos motivos, por exemplo, estaria no fato de que os alunos e as

alunas da Educação Básica brasileira são crianças e adolescentes, conforme o artigo 4º da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

E, uma vez que o teor de “As 5LAC” tem o foco no como amar as crianças – também enquanto alunos, e que por isso é assunto pertinente para o processo formativo de docentes, há um duplo diálogo com La Salle – que fundou escolas para educar crianças e formar professores (TREZZI, 2018), com base: 1) na regra de, no exercício do magistério, amar a todos os discentes (LA SALLE, 2012a); e 2) no GE– formação dos novos mestres – dos meios para corrigir a aversão a algum aluno:

Quando lhes acontecer de manifestar ou externar aversão a algum dos alunos, dar-lhes a entender a importância da obrigação que têm de amar a todos com igual caridade, de não fazerem acepção de pessoas. (LA SALLE, 2012b, p. 296).

Cabe esclarecer que, na ótica lassalista, a formação inicial de docentes consiste em duas ações básicas: 1) a de “eliminar nos novos mestres o que eles têm e que não devem ter”; e 2) a de “fazer-lhes adquirir o que lhes falta e que lhes é muito necessário ter”. (LA SALLE, 2012b, p. 291). Nesse sentido, a partir do título de “As 5LAC”, abre-se a possibilidade de que o conteúdo dessa obra possa contribuir com ideias rumo à efetivação de ambos os princípios lassalistas, no que tange à formação de professores no âmbito das relações interpessoais entre docentes e discentes, uma vez que para La Salle (2012a) estas devem dar-se com base no amor – tema transversal da pedagogia lassalista.

A partir da expressão “necessidades de amor” – empregada por Chapman e Campbell, estabelece-se um diálogo transversal inicial desses autores com postulados da psicologia de Maslow (1968; 1970), para quem o amor é uma necessidade emocional básica humana. Ancorando-se no entendimento unânime dos três autores em classificar o amor com o *status* de necessidade, está claro que esse elemento precisa permear todos os processos formativos da criança, sejam formais, sejam informais.

Finalizando o exame do título de “As 5LAC”, sabe-se que há cinco linguagens – modos de comunicar/expressar amor às crianças – em qualquer papel social e enquanto filhos – no título em inglês, essas cinco maneiras de comunicação de amor são o “segredo” para amar crianças/filhos de modo efetivo.

4.1.2 A introdução de “As 5LAC”

Chapman e Campbell (2017, p. 7) iniciam a introdução de “As 5LAC” – Falando a linguagem do amor de seu filho, de modo filosófico, por meio de duas perguntas: 1) “Seu filho se sente amado?”; e 2) “você está comunicando esse amor de uma forma que ele entenda?”. Isso denota que os autores pretendem levar o leitor à reflexão, nos moldes de um diálogo. Norteando-se por essas questões, pode-se inferir que o filho precisa sentir-se amado e que o amor não pode ser expresso de qualquer maneira, mas que há uma forma adequada de fazê-lo.

Assim, os autores explicam que cada criança sente-se e sabe-se amada por meio de determinada linguagem primária do amor (LPA), uma dentre cinco linguagens do amor (5LA) – Palavras de Afirmação, Toque Físico, Atos de Serviço, Presentes e Tempo de Qualidade. Em “As 5LAC”, os autores elucidam como se pode identificar e “falar” todas essas 5LA – a criança precisa receber expressões de amor por meio de todas elas, com ênfase de comunicações na sua LPA, uma vez que a totalidade do desenvolvimento infantil demanda estar alicerçado no amor.

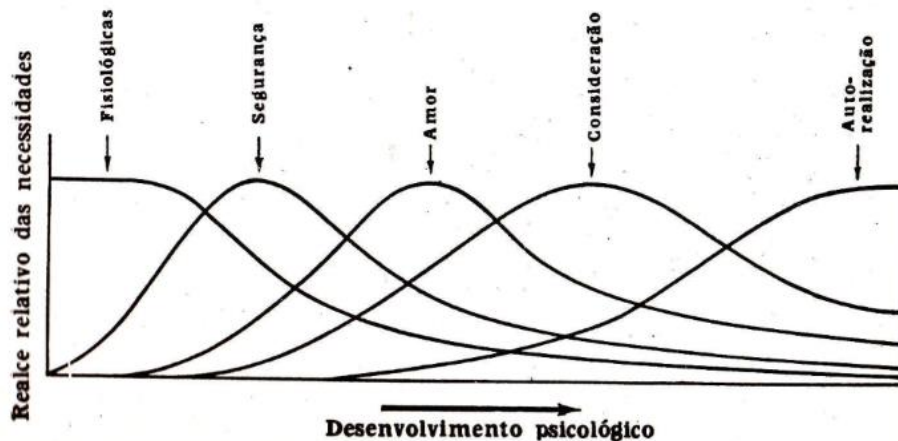
Quanto ao conceito das cinco linguagens do amor (CHAPMAN, 2006), a partir de estudos conduzidos com adultos, Egbert e Polk (2006, p. 21) esclarecem que as 5LA são comportamentos estratégicos – “as pessoas devem aprender a LA” do outro “e devem fazer esforços conscientes para falar essa LA”. Polk e Egbert (2013, p. 2) explicam que “embora Chapman use o termo ‘falar’, quatro [...] LA são em grande parte não-verbais”, e que as “5LA incluem comportamentos que se enquadram no escopo do que Floyd e Morman [...] denominaram um modelo tripartite de comportamento afetivo (comportamentos verbais, não verbais e de apoio)”. Suriyah e Septiarly (2016, p. 65) validaram empiricamente “as cinco maneiras pelas quais uma pessoa se sente mais amada”, proposta por Chapman. Quanto à linguagem primária do amor, Leaver e Green (2015, p. 1) validaram empiricamente o seu conceito por meio do estudo que mediu modificações do sistema nervoso autônomo (SNA) de 89 participantes adultos – pois, “se os indivíduos exibem preferência por uma ‘LA’ identificável, essas preferências seriam evidentes nas mudanças observadas no SNA quando apresentadas com imagens relacionadas à LA preferida”. Para fazer a mensuração das alterações do SNA, Leaver e Green (2015) utilizaram-se de medidas psicofisiológicas – frequência cardíaca, condutância da pele e frequência respiratória.

Ainda que os postulados das 5LA derivem de pesquisas e da experiência profissional com adultos, Chapman assevera que a linguagem primária do amor é aprendida na primeira infância, no espaço onde as expressões do amor devem começar – no lar. Contudo, Chapman (2006, p. 22) explica que “A necessidade de alguém ser amado emocionalmente [...] não é uma característica infantil. Ela nos segue pela vida adulta [...]”.

A partir dessa assertiva, confirma-se o diálogo transversal entre os postulados de Chapman e Campbell (2017) com os de Maslow (1970; 1968) – que pensa o amor como uma necessidade emocional básica/instintiva de todo o ser humano, durante toda a sua vida, tanto quanto a fome e a sede fisiológicas (capítulo três).

Conforme visto, na ótica maslowniana, as necessidades humanas são valores intimamente relacionados de forma hierárquica, em uma ordem de prepotência e prioridade – uma vez adequadamente satisfeitas as necessidades fisiológicas e as de segurança, as demandas de amor e pertencimento entram em cena. Krech e Crutchfield (1978) explicam esse postulado dizendo que no espectro psicológico, uma necessidade localizada num patamar inferior não precisa ter sido completamente satisfeita para que surja a demanda do patamar superior seguinte. Para os autores, esse movimento tem semelhança com ondas em sequência – o ponto mais alto de um determinado grupo de necessidades deve ser ultrapassado para que as necessidades do grupo acima seguinte comecem a exercer um domínio no organismo, conforme demonstrado na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Realce relativo das necessidades humanas à luz de Maslow



Fonte: Krech e Crutchfield (1978, p. 315).

Ancoradas nessa representação das variações progressivas, quanto ao realce relativo das necessidades humanas em Maslow, cabem duas considerações. Krech e Crutchfield (1978, p. 315) comentam que na visão maslowiana, o ambiente ótimo “é aquele que torna possível a satisfação de cada nível de necessidades quando este atinge, no indivíduo, o seu topo”. Campbell (2005), ao discorrer sobre o amar e ser amado como necessidades básicas de qualquer ser humano, assevera serem as demandas por receber amor como ainda mais urgentes na criança.

Nesse sentido, sob o ponto de vista da Psicologia da Saúde, para Maslow (1968, p. 53), o amor é uma necessidade básica/instintiva – a sua ausência gera doença, no espectro de motivação por deficiência – diferente da motivação de crescimento, que não se contradizem entre si, mas que atuam de modo sinérgico:

Se definirmos o crescimento como os vários processos que levam a pessoa no sentido da sua individuação final, [...] o tempo todo, na biografia do indivíduo [...], desencoraja a concepção gradativa [...] da progressão motivacional para a individuação, em que as necessidades básicas são completamente satisfeitas, uma por uma, antes de surgir na consciência a necessidade seguinte e mais elevada. Assim, o crescimento é visto não só como a satisfação progressiva de necessidades básicas, até ao ponto em que elas “desaparecem”, mas também na forma de motivações específicas do crescimento, além e acima dessas necessidades básicas [...]. A diferenciação entre [...] necessidades de crescimento e as necessidades básicas [...] é uma consequência da percepção clínica de diferenças qualitativas [...]. É claro que nem todas as necessidades fisiológicas são *deficits* – por exemplo, [...] eliminação, sono e repouso. (Grifos do autor).

Além disso, para Maslow (1968, p. 58), está claro que uma pessoa não vai a óbito por falta de amor – como pode ocorrer por carência de comida ou bebida, mas a não satisfação da demanda de amor gera patologia, uma vez que “As satisfações da necessidade por *deficit* e as satisfações da necessidade de crescimento têm efeitos subjetivos e objetivos diferenciais sobre a personalidade”, ou seja, “a satisfação de deficiências evita a doença; as satisfações do crescimento produzem a saúde positiva”.

Em qualquer dos casos, a vida psicológica da pessoa, em muitos dos seus aspectos, é vivida de forma diferente quando ela é propensa à satisfação das necessidades de deficiência e quando é dominada pelo crescimento, ou “metamotivada”, ou motivada pelo crescimento ou pela necessidade de individuação. (MASLOW, 1968, p. 53, grifo do autor).

Isso equivale a dizer que, à luz dessas considerações, para o ser humano, receber expressões de amor por meio de uma linguagem primária específica

(CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) é uma maneira de saber-se e sentir-se amado – ou seja, ter supridas essas suas necessidades motivadas por deficiência concorre para a saúde psicológica de crianças, adolescentes e adultos. Por sua vez, o contrário pode abrir espaço para o estabelecimento de neuroses – advindas de carências por falta de suprimento das demandas de recebimento de expressões de amor, o que tende a prejudicar o desenvolvimento da pessoa como um todo.

Então, a partir dessas assertivas, pode-se inferir que o postulado da linguagem primária do amor (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) estabelece-se como um aspecto idiossincrático das crianças em qualquer papel social – ou seja, também enquanto discentes, e por isso pertinente de ser considerado no exercício do magistério. Esse pressuposto conversa com o excerto do GE, quanto à formação dos mestres – “É necessário estudar muito o temperamento, os hábitos e as inclinações dos meninos para poder lidar com eles da maneira adequada” (LA SALLE, 2012b, p. 305). Nesse sentido, infere-se que o postulado da LPA de Chapman e Campbell coaduna-se com esse princípio educativo formal lassalista, sendo, portanto, útil na/para formação de docentes.

Contudo, antes de finalizar-se esta subseção, é mister que se entenda o termo “crianças” para Chapman e Campbell (2017) – desde bebês a adolescentes. Essa informação encontra-se no primeiro capítulo de “Como realmente amar seu filho adolescente”, onde Campbell (1985) explica que a adolescência é uma das fases pueris, em que meninos e meninas voltam a ter necessidades emocionais da primeira infância – a crise de oposição dos dois anos de idade, como impulso inconsciente de separar-se dos pais, por exemplo, é um dos comportamentos adolescentes mais comuns.

Esse autor apresenta a adolescência como uma fase tumultuada – o comportamento do adolescente oscila entre o lógico e o irracional, o de uma criança e o de um adulto, tudo isso de um dia para outro, ou de uma hora para a outra. Contudo, conforme Campbell (1985, p. 42), essas mudanças, intensas e frequentes, têm uma razão de ser que bem poucos pais e professores conhecem:

Nos anos de adolescência, os jovens estão tentando resolver todos os conflitos que experimentaram anteriormente em suas vidas, especialmente com os pais. Embora não estejam conscientes deste desejo de resolver velhos conflitos, o impulso dentro deles é tão forte que os outros pensam que os adolescentes escolheram um curso deliberado de ação.

Assim, na ótica desse autor, pais e professores que consideram um adolescente como (jovem) adulto estão equivocados – por assim pensarem, um grande número de responsáveis por adolescentes “negligenciam suas necessidades infantis de sentir amor e aceitação, de serem cuidados e de saber que alguém gosta realmente deles”. (CAMPBELL, 1985, p. 7).

Entretanto, ainda que o adolescente seja infantil emocionalmente, Campbell (2005; 1985) esclarece que os modos de expressar amor devem ser adequados tanto a cada faixa etária quanto ao gênero da criança – por exemplo, o modo de estabelecer contato físico com uma menina/um menino é diferente de com uma/um adolescente. Esse e outros aspectos serão aprofundados na análise dos dados dos próximos capítulos de “As 5LAC”.

4.1.3 “O amor é o alicerce” e “LA no casamento”

As discussões do primeiro capítulo de “As 5LAC” – “O amor é o alicerce” partem da narrativa dos problemas de conduta na escola de uma criança de oito anos – Caleb. Chapman e Campbell (2017, p. 11) relatam o que Brad e Emily – pais do menino, contaram a Chapman, antes de um de seus seminários sobre as 5LA e o casamento, dizendo que Caleb

[...] sempre havia sido um aluno acima da média e fazia os deveres de casa, mas naquele ano estava com problemas na escola. Depois que a professora passava um exercício, ele lhe pedia que o explicasse novamente. Recorria a ela oito vezes por dia para pedir mais explicações. [...] Brad e Emily submeteram o filho a um teste de audição [...] e de compreensão. Caleb tinha audição normal, e sua capacidade de compreensão era típica de um aluno do terceiro ano. Outros fatos [...] intrigavam os pais. Às vezes, o comportamento de Caleb parecia quase antissocial. A professora almoçava cada dia ao lado de um aluno, mas algumas vezes Caleb empurrava os colegas para poder ficar perto dela. [...] Os pais já haviam conversado três vezes com a professora, mas nenhum dos três conseguiu identificar o problema. O menino, uma criança independente e feliz nos dois anos anteriores, parecia agora apresentar um “comportamento pegajoso”, sem nenhum sentido. (Grifo dos autores).

Antes de continuar o relato acerca de Caleb, cabe uma digressão, pois essa narrativa elucida um caso de mau comportamento ou conduta estranha infantil no ambiente escolar – um fenômeno concreto muito comum que ajuda a compreender como o elemento “amor” interfere na educação – formal e informal.

Conforme Chapman e Campbell (2017), problemas de comportamento na escola podem advir de necessidades de amor não supridas – se a família não satisfaz a demanda de amor da criança, esta pode, inconscientemente, buscar suprir essa necessidade em outros ambientes e com outras pessoas. A partir da leitura do excerto, à luz das 5LA, percebe-se que a professora já falava a linguagem do amor Tempo de Qualidade com seus alunos – ao almoçar cada dia com um discente diferente, mas sem classificá-la sob esse conceito – se a docente estivesse inteirada dessa teoria, poderia ter levantado a hipótese das necessidades de amor por trás da conduta estranha de Caleb. Esse fenômeno denota, portanto, que conhecer os princípios das 5LAC, e usá-los, de modo deliberado, em sala de aula, pode ajudar o docente na compreensão das necessidades emocionais que estão na base do comportamento dos alunos – essa compreensão por parte do professor é essencial para poder lidar com os discentes de forma adequada, ou seja, auxilia o docente na tomada de decisões quanto às questões de conduta.

Voltando ao relato, em seguida, Chapman conta que no final do seminário das 5LA, Brad e Emily lhe informaram ter descoberto que Caleb estava precisando de Tempo de Qualidade (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017). Chapman validou a descoberta da verdadeira necessidade emocional do menino, e encorajou os pais dizendo-lhes que se eles conseguissem suprir essa necessidade de amor que o filho estava sentido, haveria grande chance de mudança em sua conduta.

Na sequência, Chapman pontua que depois de um tempo, os pais lhe relataram ter dado TQ a Caleb, e que foram chamados na escola novamente pela professora – esta queria saber o que os pais fizeram para que houvesse uma mudança tão positiva no comportamento do menino, pois a conduta negativa dele havia cessado. Chapman encerra a narrativa dizendo que Emily relatou ter contado à professora o que ela e seu marido Brad fizeram: que após assistirem o seminário das 5LA, começaram a falar a linguagem primária do amor de Caleb, ou seja, passaram a suprir a necessidade emocional de amor do filho, dedicando-lhe “grandes doses” de Tempo de Qualidade.

Aqui, estabelece-se um exemplo para um postulado de Maslow. Ainda que Caleb não estivesse doente nem neurótico, o seu comportamento denotou que ele estava necessitado psicologicamente – ou seja, a sua conduta estava sendo motivada por deficiência de suprimento da necessidade básica de amor, uma vez que

As características de deficiência são, pois, a longo prazo, as seguintes. Ela é uma necessidade básica ou instintóide se

1. a sua ausência gerar doença,
2. a sua presença evitar a doença,
3. a sua restauração curar a doença,
4. em certas situações (muito complexas) de livre escolha, for preferida a outras satisfações pela pessoa privada,
5. for comprovadamente inativa, num baixo nível, ou funcionalmente ausente na pessoa sadia.

Duas características adicionais são subjetivas, a saber, o anseio e desejo consciente ou inconsciente, e a sensação de carência ou deficiência como algo que falta [...]. (MASLOW, 1968, p. 48).

À luz do excerto, a ausência do suprimento de Tempo de Qualidade – linguagem primária do amor pela qual Caleb sente-se e sabe-se amado, motivou o menino, inconscientemente, a apresentar um comportamento semelhante ao de uma pessoa que está “com fome de amor” (MASLOW, 1968) – a privação gerou “patologia”, não no sentido estrito da palavra, mas comportamento negativo e antissocial, ao passo que a sua satisfação – por parte dos pais, fez cessar a conduta considerada “estranha” e “pegajosa”, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar.

Voltando ao relato, Chapman e Campbell (2017) fazem, a partir dele, quatro postulados, voltados aos pais, quanto aos processos de educar crianças: 1) o processo de educação de filhos é totalmente dependente do relacionamento amoroso entre crianças e seus pais; 2) haverá problemas se as demandas de amor do menino ou da menina não forem satisfeitas; 3) apenas a criança que sente-se e sabe-se verdadeiramente amada e cuidada tem condições de mostrar o que de melhor há em si mesma; e 4) ainda que os pais amem sinceramente o filho, se a expressão desse afeto não for feita por meio de sua linguagem primária do amor, o filho poderá sentir-se não amado.

A partir desses pressupostos, emergem alguns diálogos com aportes lassalistas e/ou maslownianos. O primeiro postulado de Chapman e Campbell (2017) – o amor como o alicerce das interações entre pais e filhos, para haver sucesso nos processos de educação familiar (informal) de crianças, encontra eco na estética relacional pedagógica do amor fraterno (TREZZI, 2018) preconizada por La Salle (2012a) – a partir da regra de que e do como os docentes devem amar os discentes, o amor deve ser o alicerce das interações entre professores e alunos para alcançar as metas dos/nos processos de educação escolar (formal).

Já o segundo postulado, o de que surgirão problemas caso as necessidades de amor de meninos e de meninas não forem supridas (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), coaduna-se com o pensamento maslowniano quanto às neuroses derivadas de carência emocional – patologias psicológicas que surgem por falta crônica de suprimento das necessidades básicas/instintoides motivadas por deficiência (MASLOW, 1970; 1968).

O terceiro postulado de Chapman e Campbell (2017) – de que apenas a criança que sente-se e sabe-se verdadeiramente cuidada e amada tem condições de apresentar o melhor de si, encontra justificativa em dois aportes teóricos correlacionados maslownianos. O primeiro deles parte do princípio que

[...] o indivíduo é um todo integrado, organizado. [...] isso significa que todo o indivíduo está motivado e não somente uma parte dele. [...] Há somente uma necessidade do indivíduo. É John Smith quem quer comida, não o estômago de John Smith. [...] a satisfação se dá em todo o indivíduo, não em uma parte dele. A comida satisfaz a fome de John Smith e não a fome de seu estômago. [...] Em outras palavras, quando as pessoas têm fome, todo seu corpo tem fome. (MASLOW, 1970, p. 19).

A partir desse entendimento do indivíduo como sendo um todo necessitado, advém o segundo aporte maslowniano – o da hierarquia das necessidades básicas, onde as necessidades básicas que estão nos níveis inferiores precisam ser prévia e adequadamente satisfeitas para que as necessidades dos níveis superiores, incluindo as derivadas de metamotivações de crescimento rumo à individuação, possam emergir (MASLOW, 1968; 1970).

Quanto ao quarto postulado de Chapman e Campbell (2017), o de que o filho poderá não sentir-se amado se não receber expressões parentais de amor em sua linguagem primária de amor – o que gera mal-estar e prejudica a educação informal, encontra paralelo no preceito já aludido (vide 4.1.2) de que o professor deve procurar estudar cada discente para interagir com ele de modo adequado, no decorrer das atividades pedagógicas (LA SALLE, 2012b) – esse cuidado, se observado, tende a gerar bem-estar no espaço da formação escolar, e a falta deste, por sua vez, mal-estar, com prejuízo para os processos da educação formal.

Estabelecidas as quatro premissas que justificam o amor como o alicerce na educação de crianças, Chapman e Campbell (2017, p. 16) introduzem o postulado de que todas as pessoas têm um “tanque” emocional – reservatório que é, ao mesmo tempo, imaginário e real, e que aumenta de tamanho à medida que criança

vai crescendo. Campbell (1985; 2005), como autor dessa metáfora, enfatiza dois aspectos: 1) somente quando o reservatório emocional das crianças e adolescentes está pleno é que eles sentem-se bem e podem comportar-se bem, pois a conduta da criança revela a situação do tanque emocional; e 2) é responsabilidade dos pais manter cheio o tanque emocional de seus filhos, enquanto crianças e adolescentes.

A partir da metáfora do tanque emocional, emerge o diálogo com o postulado maslowiano acerca do fenômeno do amor-deficiência (D-amor, amor egoísta, ou amor interessado, no espectro das motivações por *deficit*, conforme aludido no terceiro capítulo deste relatório). Com base em Bowlby, Spitz e Levy, Maslow (1968, p. 68) afirma que “A necessidade de amor [...] é uma necessidade de *deficit*. É um buraco que tem de se encher, um vazio em que se despeja o amor”, e que o preenchimento desse espaço deve ser feito por outra pessoa que não seja o indivíduo que está necessitado de amor, a bem da saúde. Por extensão, no caso dos filhos – crianças e adolescentes, é patente que os pais são os responsáveis primários por suprir essas demandas naturais de D-amor – a necessidade de amor-deficiência pode tornar-se “fome de amor” patológica se não for satisfeita.

Esclarecido, à luz de Maslow, o paradoxo da existência imaginária/real do tanque emocional, volta-se agora o exame para a discussão acerca do tipo do amor que preenche o reservatório emocional de filhos e filhas, principalmente nas fases que vão desde o nascimento até o final da adolescência. Chapman e Campbell (2017) asseveram que os pais precisam encher o tanque emocional dos filhos – especialmente de crianças e adolescentes, com um tipo específico/adequado de amor: o amor incondicional – amor verdadeiro, volitivo, intencional, racional, altruísta, ideal, sem conotação sexual, que apoia, aceita e ama a criança e o adolescente por aquilo que ela é/ele é, que não impõe condições, não espera reciprocidade, não exige nada em troca e não causa nenhum tipo de mal; por outro lado, amar o filho – criança e, principalmente, adolescente, pelo o que ele faz ou deixa de fazer, configura-se amor racional condicional e inadequado. Chapman (2006) explica que o amor verdadeiro é um ato de vontade que une razão e emoção – é uma atitude, uma escolha que se faz de agir em benefício de outra pessoa, que envolve esforço e disciplina e precisa ser aprendido, pois não se é naturalmente altruísta. Para Chapman (2006, p. 37), “Amor racional, volitivo, é o *tipo* de amor para o qual os sábios nos conclamam”.

A partir dos aspectos que definem o amor incondicional, propostos por Chapman e Campbell (2017), percebe-se que esses coadunam-se tanto com uma perspectiva de La Salle – a do amor fraterno como paradoxo antropológico (TREZZI, 2018), quanto com uma de Maslow (1968; 1970) – a do S-amor (amor pelo Ser do outro) – amor desinteressado e altruísta.

Conforme Trezzi (2018, p. 106), o amor, na perspectiva do amor fraterno cristão é, no campo das interações interpessoais professor-aluno, o fundamento estético-antropológico do projeto pedagógico lassalista:

[...] o amor era a base de todo o pensamento pedagógico de La Salle e é chamado de “paradoxo antropológico”. Se o ideal do Evangelho era o de que vivendo o amor por mandamento ou por decreto se chegasse à vida plena, parece ser essa a premissa de La Salle: tendo como regra amar os alunos sem receber nada em troca, nem mesmo o afeto dos mesmos, esperava-se uma educação na qual o único objetivo era o bem dos alunos. Pode-se chamar isso de legítimo amor desinteressado o que, embora pareça inviável do ponto de vista humano, é perfeitamente viável do ponto de vista cristão. (TREZZI, 2018, p. 108).

A questão paradoxal do amor na pedagogia lassalista está no fato de que esse é intencional e não exige reciprocidade – ancorado na perspectiva do mandamento cristão do amor, visa unicamente o bem de todos os discentes – coadunando-se, assim, com a perspectiva do amor incondicional de Chapman e Campbell (2017).

Em Maslow (1968, p. 69-70), o conceito do amor incondicional, proposto por Chapman e Campbell (2017), conversa com a perspectiva do amor desinteressado, amor altruísta, ou S-amor (amor gratuito pelo Ser de um outro indivíduo). Fundamenta-se esse encontro de ideias com base nas dez características que definem o S-amor maslowiano, que foram adaptadas e dispostas no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Dez características que definem o S-amor (MASLOW, 1968)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O S-amor é acolhido na consciência [...]. Visto que é não-possessivo, e mais admirador do que exigente, não causa perturbações e, praticamente, é sempre uma fonte de prazer. 2. Nunca pode ser saciado; pode ser interminavelmente fruído. Usualmente, em vez de desaparecer, cresce e avoluma-se. É intrinsecamente agradável. É mais um fim do que um meio. 3. A experiência de S-amor é frequentemente descrita como idêntica à experiência estética ou à experiência mística e tendo os mesmos efeitos. 4. Os efeitos terapêuticos e psicológicos da experiência de S-amor são muito profundos e generalizados. Semelhantes são os efeitos caracterológicos do amor relativamente puro de uma mãe |
|--|

sadia pelo seu bebê, ou o amor perfeito do seu Deus que alguns místicos descreveram.

5. [...] o S-amor é uma experiência subjetiva mais rica, “superior”, mais valiosa, do que o D-amor [...].
6. [...] O conceito de “satisfação” dificilmente se aplica ao amor-admiração por outra pessoa [...].
7. No S-amor há um mínimo de ansiedade-hostilidade. [...] até [...] ausente. [...]
8. Os S-amantes são mais independentes [...], mais autônomos, [...], menos exigentes, [...], mas, simultaneamente, também mais pressurosos em ajudar o outro no sentido da individuação [...].
9. O S-amor torna possível uma percepção mais verdadeira [...] do outro. É uma reação [...] que tem tanto de cognitiva quanto de emocional-volitiva.
10. [...] o S-amor [...] cria o parceiro. Dá-lhe uma imagem e uma aceitação do próprio eu, um sentimento de dignidade no amor, o que lhe permite crescer. [...]

Fonte: Adaptado pela autora (2022) de Maslow (1968, p. 69-70).

À luz dos aspectos que definem o S-amor maslowiano, pode-se dizer que, na perspectiva do amor incondicional (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), os pais – fontes primárias, devem satisfazer as demandas de D-amor – encher o tanque emocional de seus filhos infante-juvenis, impulsionados pelo S-amor – sem exigir que os filhos retribuam o amor recebido – pais e mães satisfazem as necessidades de D-amor dos filhos porque compreendem que precisam fazê-lo a bem da saúde, objetivando o bem-estar da criança. De acordo com Campbell (2005), a partir de um relacionamento fundamentado nesse tipo de amor, estabelece-se o espaço propício para o processo educativo informal como um todo, pois um bom ambiente no lar é o primeiro pré-requisito de uma boa educação de crianças e adolescentes.

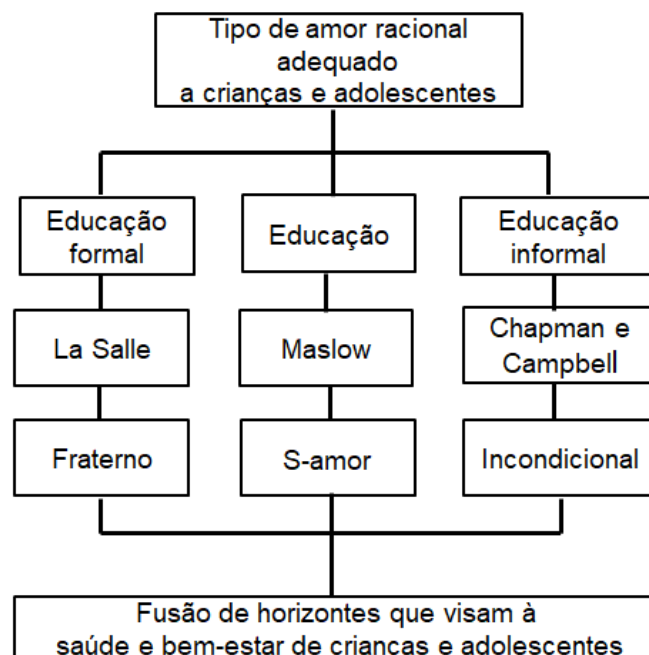
E, uma vez que o S-amor é intencional e não exige nada em troca, afirma-se que esse fenômeno pode dar-se também no espaço da educação formal, atualizando o “paradoxo antropológico”, na perspectiva do amor fraterno como elemento pedagógico, conforme La Salle (TREZZI, 2018) – docentes podem ser fontes secundárias que auxiliam no suprimento das demandas de D-amor dos alunos porque compreendem que, ao fazê-lo, geram o bem-estar dos discentes. De acordo com Trezzi (2018), a estética relacional pedagógica lassalista, com base no amor, favorece os processos de ensino e de aprendizagem – como visto no capítulo três, para La Salle (2012b), as interações pedagógicas devem dar-se em um ambiente que facilite o cumprimento dos deveres, dos docentes e dos discentes.

Essas assertivas encontram maiores justificativas em Trezzi (2018) e em Mosquera (1984). A partir da explicação de Trezzi (2018), a de que a criança, ao começar a frequentar a escola, desloca-se do espaço do amor familiar para o do

amor social (capítulo três), infere-se que o docente deve saber como proceder para que a criança, como ser humano que é, continue recebendo as expressões de amor das quais tem necessidade (MASLOW, 1968; 1970). Nesse sentido, confirmam-se dois postulados de Mosquera (1984) – (vide Introdução, p. 9): 1) o de que o docente deve estar preparado para ser capaz de criar um ambiente psicológico que favoreça o desenvolvimento das atividades pedagógicas – de ensino e de aprendizagem; e 2) o de que a formação de docentes contemple a dimensão do preparo psicossocial do professor para compreender a humanidade do aluno – ou seja, levar o professor a ter consciência tanto das suas próprias necessidades básicas quanto a ter consciência das necessidades dos alunos, transcendendo, assim, o caráter meramente técnico dos processos de ensino e de aprendizagem.

Então, à luz dessas discussões, pode-se afirmar que o pressuposto do amor incondicional (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) configura-se uma fusão de horizontes (GADAMER, 1999) entre La Salle, Maslow, Chapman e Campbell, sendo assim um elemento pertinente tanto ao âmbito da educação formal quanto ao da educação informal. Essa fusão estabelece o tipo de amor racional adequado a crianças e adolescentes, conforme representado na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Tipo de amor racional adequado a crianças e adolescentes



Fonte: Autoria própria (2022).

Diante desse triplo diálogo, pode-se inferir que a aplicação do conceito de amor incondicional (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) expande-se, a partir da interlocução com La Salle (2012a; 2012b) e com Maslow (1968; 1970) – esse tipo ou conotação de amor confirma-se como o elemento adequado e, portanto, partícipe da educação informal e formal de crianças e adolescentes – por extensão, torna-se um componente de realce para estudos na formação de docentes.

Estando claro ser o amor incondicional o tipo de amor apropriado que deve estar na base das interações entre pais e filhos, Chapman e Campbell (2017) reconhecem que os filhos precisam também de instrução e disciplina – mas, que antes de disciplinar e/ou instruir, os pais precisam certificar-se de que o reservatório emocional do filho está cheio e/ou reabastecido de amor incondicional. De acordo com Campbell (2005), à luz do amor incondicional, disciplinar e instruir tornam-se expressões parentais de amor aos filhos. As discussões acerca da instrução e disciplina são tratadas no exame dos dados do oitavo capítulo de “As 5LAC” – a disciplina e as LA, acrescido dos dados do capítulo 10 – ira e amor.

Na sequência, em “As 5 LAC”, Chapman e Campbell (2017) enfatizam dois aspectos: 1) o de que pais e mães precisam satisfazer a necessidade natural de receber expressões de amor incondicional que o filho/a filha tem; e 2) o de que pais e mães necessitam aprender como fazê-las de modo efetivo. Na ótica dos autores, isso ocorre por meio das cinco linguagens do amor. O exame de cada uma das linguagens dá-se mais a frente desta análise dos dados.

Voltando à discussão em tela, Chapman e Campbell (2017) realçam que o amor incondicional comunica amor pelo que a pessoa é e não pelo que a pessoa faz – isso não significa gostar e/ou aprovar todas as condutas infantis/adolescentes, mas sim oferecer e mostrar amor à criança em tempo integral, mesmo em ocasiões de conduta reprovável. Os autores pontuam que essa assertiva colide com a crença parental, geral e equivocada, de que amar de modo incondicional possa fazer com que a criança torne-se “mimada”. Contudo, Chapman e Campbell (2017, p. 20) afirmam categoricamente que “o amor incondicional nunca é demasiado. A criança pode se tornar ‘mimada’ por falta de disciplina ou por um amor inadequado”, e que “o verdadeiro amor incondicional jamais mimará uma criança, porque é impossível aos pais dar esse amor em excesso”.

À luz de Maslow (1968; 1970), essas assertivas de Chapman e Campbell (2017) estão corretas e encontram amparo teórico nas dez características que

definem o S-amor maslowiano, já aludidas nesta análise. Além disso, aqui pode-se aprofundar o entendimento de uma particularidade do conceito maslowiano de gratificação das necessidades básicas – satisfação de uma demanda, aludida no terceiro capítulo deste relatório – embora as necessidades instintoides tenham igual importância, elas possuem propriedades diferentes. Nesse sentido, de acordo com Maslow (1970, p. 78), “a frustração de algumas necessidades produz patologia, a frustração de outras, não”. Isso equivale a dizer que, na ótica maslowiana, a gratificação das necessidades de amor produz saúde e que a frustração das demandas de amor produz patologia. Quanto a um exemplo de frustração/não satisfação que não produz dano está a regulação saudável da quantidade de alimentos – comer demais gera patologia, então certas privações de comida ou o controle da quantidade de refeições são necessárias para evitar doenças. Em relação à demanda de amor, Maslow (1968, p. 68-69) assevera categoricamente que “Se essa necessidade curativa não estiver ao alcance do indivíduo, resultará uma grave patologia; se estiver acessível no momento certo, nas quantidades certas e no estilo apropriado, então a patologia será evitada”.

Na subseção O QUE SEU FILHO NECESSITA DE VOCÊ, de “As 5LAC”, Chapman e Campbell (2017) pontuam que além da demanda emocional de receber amor que os filhos têm, há outras necessidades emocionais que os pais também precisam satisfazer – no que diz respeito à autoestima, proteção e segurança, habilidades sociais, dons e talentos. Aqui, percebe-se claramente o diálogo com o postulado da hierarquia das necessidades de Maslow (1968; 1970) – embora discutidas em uma ordem diferente da maslowiana, essas outras necessidades emocionais, elencadas por Chapman e Campbell (2017), conversam com os mesmos grupos de necessidades humanas propostas por Maslow.

Na sequência, merece exame a última assertiva do primeiro capítulo de “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) – ela parece responder à pergunta considerada clássica por Maslow (1968, p. 181), a de “Como devem ser as crianças educadas para se tornarem adultos sãos?”.

De acordo com Chapman e Campbell (2017, p. 24), além de suprir a necessidade emocional da criança – que é a de receber amor incondicional por meio da sua linguagem primária do amor, o pai/a mãe, ao expressarem amor inclusive por meio de todas as cinco linguagens, também devem ensinar os filhos a fazê-lo, pois “a capacidade de dar e receber afeto por meio de todas as linguagens do amor” é

um dos aspectos que caracterizam o adulto emocionalmente maduro. Esse pressuposto encontra paralelo teórico em Egbert e Polk (2006, p. 21) – a partir de Dainton, uma vez que, para esse autor, “as pessoas esperam que seus parceiros realizem comportamentos que incluam todas as categorias de manutenção relacional”, e em amparo em Maslow (1970, p. 45) – para quem a satisfação das necessidades de amor adulto “envolvem ambos o dar e o receber amor”.

Por essa razão, a partir dessa perspectiva, considerou-se pertinente trazer para este momento da análise um aspecto relevante do último assunto de “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) – capítulo 12, que trata das 5LA no casamento.

A partir da confirmação da existência do “tanque” emocional em todo o ser humano, com base no argumento empírico do D-amor maslowiano, a assertiva de Chapman e Campbell (2017) – de que os pais também possuem reservatórios emocionais, revela-se verdadeira. Entretanto, o tipo de amor que preenche esse espaço é diferente – o fenômeno do amor verdadeiro entre cônjuges, ainda que deva unir emoção/razão e ser intencional (CHAPMAN, 2006), busca reciprocidade – uma das características do amor condicional e adulto, com a finalidade de manutenção relacional (EGBERT; POLK, 2006), inadequado para o relacionamento com os filhos – que enquanto crianças e adolescentes, precisam receber expressões de amor incondicional. Campbell (2005) esclarece que as crianças não iniciam o amor, apenas o refletem, como espelhos – se recebem amor, vão desenvolvendo um capital de amor para doar no futuro; se não o recebem, não o possuirão para dar. Em relação ao como expressar o amor, os autores asseveram que, com as devidas adaptações, os princípios das cinco linguagens do amor e da linguagem primária do amor são os mesmos para crianças, adolescentes e adultos.

Por outro lado, segundo Campbell (2005, p. 23), “A relação mais importante na família é a conjugal” – a qualidade do elo emocional entre os cônjuges é que dá o tom do ambiente no lar – tido como o primeiro pré-requisito para a boa educação de crianças e adolescentes. Essa última assertiva encontra amparo teórico em Maslow (1968, p. 60) — “As necessidades de segurança, filiação, relações de amor e respeito só podem ser satisfeitas por outras pessoas, isto é, somente de fora da pessoa. Isso significa uma considerável dependência do ambiente”.

Já está suficientemente demonstrado que o ser humano possui, como parte da sua construção intrínseca, não só necessidades fisiológicas, mas também, de fato, necessidades psicológicas. Podem ser consideradas

deficiências que devem ser satisfeitas de forma ótima pelo meio ambiente, a fim de evitar a doença e o mal-estar subjetivo. (MASLOW, 1968, p. 185).

A partir dos excertos maslownianos, está clara a importância de que o lar precisa ser um ambiente onde há expressões de amor adequado a todos os sujeitos que nele (con)vivem. Nesse sentido, uma vez que a maioria dos casais chega ao casamento por estarem apaixonados, merece realce que para Chapman e Campbell (2017), os pais e mães precisam saber que paixão não é sinônimo de amor. Conforme Chapman (2006), com base em estudos da psicóloga Dorothy Tennov e do psiquiatra M. Scott Peck, paixão não é amor verdadeiro, pois: 1) não é ato volitivo nem uma escolha racional; 2) não implica em esforço nem em disciplina; e 3) não visa o bem-estar do outro. De acordo com Peck (2002, p. 90), paixão “é um componente instintivo e geneticamente determinado do comportamento de acasalamento”.

Por isso, Chapman e Campbell (2017) finalizam o capítulo 12 de “As 5LAC” convidando os pais e mães a desenvolverem o amor verdadeiro e adequado a partir de tudo o que foi discutido ao longo do livro – infere-se, aqui, que o lar pode tornar-se o ambiente ótimo maslowniano quando ambos os cônjuges têm os seus reservatórios emocionais abastecidos e, portanto, em condições ideais de abastecer os reservatórios emocionais dos filhos, enquanto crianças e adolescentes.

Cabe aqui esclarecer que Chapman e Campbell (2017) são enfáticos, reiteradas vezes, em afirmar que todas as linguagens do amor, para expressar amor a crianças e adolescentes, têm de ser feitas com o amor incondicional e à luz de suas características. A partir da ênfase nessa premissa, infere-se a intenção dos autores em deixar claro, dentre outras coisas, que o viés sexual e/ou de intimidade sexual que pode dar-se nas expressões de amor entre adultos não participa do amor incondicional voltado para crianças e adolescentes – ou seja, o componente/a conotação sexual não faz parte nem das expressões de amor incondicional entre pais e filhos, nem entre professores e alunos, e nem das cinco linguagens do amor das crianças. Esse mesmo princípio observa-se no S-amor – ainda que o seu conceito possa ser aplicado a todas as interações amorosas, Maslow autodeclara:

Há [...] relacionamentos de amor, como, por exemplo, entre amigos, irmãos, pai/mãe e filho. Eu devo [...] mencionar [...] que o mais puro amor pelo Ser do outro (S-amor) é encontrado em alguns avós. (MASLOW, 1970, p. 183).

Assim, esclarecido que tudo o que será discutido acerca das linguagens do amor das crianças/filhos excluem a conotação sexual, dá-se prosseguimento a este exame.

4.1.4 “Linguagem do amor Toque Físico”

O postulado da linguagem do amor Toque Físico (LA-TF), na perspectiva das características que definem o amor incondicional, é alvo das discussões do segundo capítulo de “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), e será examinado neste momento da análise dos dados.

Principia-se apresentando o diálogo que há com Maslow e justificando a não interlocução inicial com La Salle – no final desta subseção, fazem-se mais alguns esclarecimentos acerca desse não encontro de ideias.

Em Maslow (1970, p. 182), sabe-se que, quando se ama, naturalmente “Há uma tendência de querer chegar perto, de estabelecer um contato [...], tocar e abraçar a pessoa amada” – ou seja, na perspectiva maslowiana do amor como necessidade, o TF tanto é inerente quanto um modo de expressão do amor, em qualquer interação interpessoal. Nesse sentido, a LA-TF das crianças, proposta por Chapman e Campbell (2017), na perspectiva do amor incondicional, conversa com a tendência natural do TF, nas expressões de amor, como elucidada por Maslow.

Por outro lado, o postulado da LA-TF das crianças (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) não dialoga com os pressupostos pedagógicos lassalistas. Conforme as normas (LA SALLE, 2012a, p. 30; 49), os mestres “Cuidarão [...] muitíssimo de nunca tocar aluno algum” e “Não tocarão em seus alunos por brincadeira ou familiaridade, e nunca os tocarão no rosto”. À luz desses excertos, pode-se dizer que na ótica pedagógica lassalista, o professor deve amar os alunos, mas não há espaço para o TF, na perspectiva de Chapman e Campbell (2017), nas interações interpessoais da educação formal.

Entretanto, Chapman e Campbell (2017) defendem que a LA-TF – contato corporal ou visual gentil, adequado à idade da criança, é a LA mais forte e a que mais facilita a expressão de amor incondicional, pois: 1) não depende de ocasiões especiais; e 2) pode ser expressa por qualquer adulto importante na vida da criança.

Com base nessa assertiva, infere-se, após tudo o que já foi discutido até aqui, que o professor é um adulto importante na vida da criança, a partir do momento em

que esta começa a frequentar a escola. Conhecer, portanto, os postulados da LA-TF pode auxiliar os docentes, principalmente aos que se dedicam à Educação Infantil – que atende alunos na faixa etária de zero a cinco anos (BRASIL, 2018), pois, conforme Campbell (2005), as crianças em idade escolar ainda vivenciam uma considerável necessidade de TF.

Em seu trabalho com um programa voltado para ajudar crianças carentes, Campbell (2005, p. 55) instruía os docentes acerca da importância do contato visual e físico no processo de aprendizagem, e de que maneira eles influenciam tanto na manifestação da ansiedade quanto na capacidade de aprendizado infantil, dizendo que “A professora pode identificar a criança de três a quatro anos, evidentemente ansiosa, tímida e imatura, pela dificuldade que tem em fazer ou manter o contato visual”. O autor afirma ainda que para uma criança extremamente ansiosa é difícil também aproximar-se de pessoas, seja adulto ou outra criança.

Quando se apresentava um aluno com essas características, esse autor ensinava os professores a como fazer uso do contato ocasional, ora físico, ora visual, de modo gradual e gentil, em breves espaços de tempo. Campbell (2005, p. 56-57) autorrelata:

A professora e eu ficamos surpresos ao ver como é mais fácil para a criança aprender quando suas necessidades emocionais são atendidas em primeiro lugar. [...] Por que não fazemos isso mais vezes? Por muitas razões, creio eu, desde o temor de não parecermos profissionais, até o de estragar uma criança, ou prejudicá-la de alguma forma. Se há alguma coisa com a qual não temos de nos preocupar é em dar amor demais a uma criança.

Nesse sentido, uma vez que o contato visual gentil é uma forma de expressar a LA-TF, conforme esse autor, os docentes (e os pais) precisam evitar estabelecer contato visual com os alunos (filhos) somente para controle de conduta – tais como forma de repreensão, crítica, reprovação ou para ênfase de algum aspecto negativo. Além disso, de acordo com Campbell (2005, p. 51) “recusar-se conscientemente a fazer contato visual com uma criança” pode fazer com que ela sinta-se rejeitada, principalmente se a LA-TF for a sua linguagem primária do amor (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017).

Na subseção O TOQUE FÍSICO DURANTE O CRESCIMENTO, Chapman e Campbell (2017, p. 27) asseveram que as crianças sempre precisam de contatos físicos, mas explicam que esses vão se diferenciando de acordo com a faixa etária e

o gênero da criança. Em Campbell (2005), esclarecem-se aqui alguns pontos desse fenômeno, tais como a intensidade da necessidade de toque, bem como o tipo de contato necessário e as modificações que se estabelecem, por conta da idade, no tipo de contato físico que devem ser direcionados para meninos e meninas – que torna-se ainda mais diferenciado quando adolescentes. Considerou-se didático agrupar alguns desses aspectos no Quadro 10, a seguir – ainda que voltadas aos pais, considera-se que essas informações podem auxiliar professores também.

Quadro 10 – Diferenças – contato físico – meninos e meninas

Variáveis acerca do contato físico (CF) entre pais e filhos	Menino	Comentário de Campbell (2005)
Julgamento /crenças dos pais em relação ao CF	Negativo para os meninos / meninos devem ser tratados como homens / o afeto pode transformar meninos em “maricas” (p. 64)	O oposto é que é verdade; quanto mais as necessidades emocionais do menino forem satisfeitas pelo CF e visual, especialmente por parte do pai, mais ele irá se identificar com o sexo masculino (p.65)
	Quando o menino cresce, cessa sua necessidade de afeto por meio do CF (p. 65)	O menino precisa sempre de CF, embora o tipo de contato se modifique dependendo da idade (p. 65)
Idade / tipo de CF	Desde o nascimento até os sete ou oito anos de idade, o menino precisa ser carregado, abraçado, afagado e beijado (p. 65)	Geralmente o menino precisa de mais CF nos primeiros anos de vida do que as meninas (p. 65) / Quanto menor o menino, mais importante é o CF (p. 67)
	À medida que cresce, os afagos infantis dão lugar às brigas de brincadeira, lutas de boxe, empurrões, etc. (p. 65)	Esses meios de CF são uma forma genuína de dar atenção tanto como por meio de abraços e beijos (p. 65)
	Menina	
Julgamento /crenças dos pais em relação ao CF	Positivo para as meninas / meninas precisam de afeto (p. 64)	É falsa a suposição de que a manifestação física de afeto é feminina (p. 67)
Idade/ tipo de CF	A necessidade de CF por parte do pai começa por volta dos dois anos de idade (p. 71) e vai aumentando, chegando ao ápice por volta dos onze aos treze anos de idade (p. 68; 71)	Por volta dos dez anos, as meninas têm uma necessidade quase desesperada de CF, principalmente por parte do pai (p. 69)
	O amor afetuoso do pai é muito importante na pré-adolescência: preparo para a adolescência, nos aspectos de autoimagem e da identidade sexual (p. 70)	O pai tende a se sentir desajeitado e embaraçado em relação ao CF nas idades de dez aos treze (p. 71)

Fonte: Autoria própria (2022), com base em Campbell (2005, p. 64-71).

Das discussões apresentadas no Quadro 10, merece explicar-se aqui porque “brigas de brincadeira” (vide Idade/Menino) são consideradas expressões normais

de TF. Conforme Chapman e Campbell (2017), crianças com idade escolar apresentam uma peculiaridade – muitos meninos, na faixa dos sete aos nove anos, passam por um período de resistência ao carinho, enquanto que as meninas, ao contrário, não passam por essa fase. Contudo, os autores são enfáticos: uma vez que todas as crianças e adolescentes precisam de TF, os meninos da faixa etária elucidada tendem a reagir melhor se o contato físico for um cumprimento do tipo “toca aqui”, ou em forma de lutas de brincadeira ou empurrões – desde que não machuquem, esses tipos de contatos fazem parte da LA-TF direcionada para meninos.

Finalizando-se a análise do segundo capítulo de “As 5LAC” – LA-TF, observa-se que em QUANDO A PRINCIPAL LINGUAGEM DO AMOR DE SEU FILHO É TF, Chapman e Campbell (2017) realçam dois aspectos fundamentais que merecem exame. Na ótica desses autores, para a criança que tem o TF como linguagem primária do amor, o contato físico gentil abastece plenamente o seu tanque emocional, enquanto que o contato corporal hostil, ou o utilizado para expressar ira ou como forma de castigo é devastador. Assim, tanto pais – educadores informais, como professores – educadores formais, precisam ter isso em mente ao educar crianças e adolescentes – abastecer o reservatório emocional da criança com TF gentil e evitar o TF hostil/inadequado são ambas formas de comunicar amor, principalmente para a criança/o discente que tem a LA-TF como LPA.

Isso tudo posto, percebeu-se que, a partir do segundo aspecto da assertiva de Chapman e Campbell (2017) – o de que evitar o TF hostil comunica amor, dá-se um diálogo parcial com La Salle. De acordo com o Guia, não é permitido aos professores “tocar os alunos com a mão, puxá-los, empurrá-los ou sacudi-los”. (LA SALLE, 2012b, p. 295). Isso equivale a dizer que essa proibição lassalista – de não poder haver contato físico hostil por parte do professor com seus alunos, configura-se uma expressão de amor da LA-TF das crianças (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), no espaço da educação formal.

Por outro lado, é mister mencionar que o Guia traz descrições do que consistiam motivos para que os professores corrigissem os alunos, por meio de penitências e castigos – que em sua maioria eram corporais. O capítulo 15 (LA SALLE, 2012b), dedicado aos tipos, à quantidade e ao como deveriam dar-se as aplicações dessas correções, no âmbito escolar, preconizava que os docentes deveriam fazê-las sempre com moderação e cuidado. Em nota de rodapé da página

155 (LA SALLE, 2012b), observa-se que na época de La Salle – século XVII e ainda por muito tempo depois, era considerado normal haver esse tipo de correção do comportamento de crianças em todos os espaços sociais – na família, na escola, etc. Assim, em que pese o fato de La Salle ter-se preocupado em estabelecer, por escrito, o cuidado e a moderação, ainda que seja na aplicação do contato corporal não gentil, para fazer as correções das condutas dos alunos, à luz de Chapman e Campbell (2017), isso poderia ser considerado, naquela época, como uma forma de expressão de amor no espaço da educação formal.

4.1.5 “Linguagem do amor Palavras de Afirmação”

A linguagem do amor Palavras de Afirmação (LA-PA), na perspectiva do amor incondicional – terceiro capítulo de “As 5LAC”, é o alvo do exame desta subseção.

Chapman e Campbell (2017, p. 39) afirmam que as palavras, como “poderosos meios de expressão”, podem comunicar tanto o amor quanto a hostilidade. Para os autores, as PA – palavras que elevam o ser humano, ditas de maneira positiva, em um tom de voz amistoso e num volume agradável, beneficiam qualquer pessoa em qualquer fase de sua vida, e que “algumas crianças sentem maior sensação de amor nas expressões de afirmação, as quais não precisam ser o clássico ‘eu te amo’”. Chapman e Campbell (2017, p. 40) explicam que as

crianças pequenas desenvolvem aos poucos a capacidade de usar palavras e conceitos; [...] Elas não podem ver o amor da mesma forma que veem um brinquedo ou um livro. Pelo fato de tenderem a pensar concretamente, precisamos ajudá-las a entender o que queremos dizer quando expressamos amor.

Esse postulado do excerto dialoga em parte com o pensamento maslowiano, quanto ao uso das palavras (como sinônimo de “linguagem”/“língua”), quando se trata da experiência do amor. Para Maslow (1970, p. 226-227), o amor – justamente por se tratar de um conceito abstrato, é uma vivência – praticamente inefável.

A linguagem é [...] um excelente meio de [...] de categorizar. [...] ela também almeja definir e comunicar o idiossincrático [...], mas nisso ela [...] falha. Tudo o que ela pode fazer com o idiossincrático é dá-lo um nome, que não o descreve ou comunica, mas apenas o etiqueta. A única maneira de saber totalmente o idiossincrático é experienciando-o pessoalmente.

Além disso, na ótica maslowiana, o amor é uma necessidade que deve ser gratificada/satisfeita/vivida – isso acentua o seu caráter inefável – “Tentar forçá-lo a caber em palavras é mudá-lo, convertê-lo em algo diferente daquilo que é, outra coisa *como* isso, algo semelhante e, contudo, algo diferente do que isso é”. (MASLOW, 1968, p. 119). A partir dessas assertivas, infere-se, então, que, para esse autor, as palavras são pouco efetivas para expressar verdadeiramente o amor.

Discutido o postulado da LA-PA à luz de Maslow, buscou-se ver a posição de La Salle quanto ao lugar das palavras nas interações entre professor-aluno.

Em que pese o fato de ter o silêncio como principal meio “para estabelecer e conservar a ordem nas escolas” (LA SALLE, 2021b, p. 131), o uso das palavras é restringido nos postulados pedagógicos lassalistas – ainda que se deva expressar amor aos alunos, tanto o uso quanto a quantidade das palavras não são os meios adequados para tal. Em Regras, sabe-se que os mestres

Não falarão em particular a seus alunos a não ser muito raramente e por necessidade, e quando lhes tiverem que falar, o farão em poucas palavras.

[...]

Velarão, pois, particularmente sobre si para, na escola, só falarem muito raramente, quando for absolutamente necessário e não houver possibilidade de se exprimirem por sinais. Por isso, só falarão autorizadamente em três momentos: 1. quando for necessário corrigir um aluno na leitura e nenhum outro for capaz de ler corretamente as palavras que o primeiro tiver lido mal; 2. durante o catecismo; 3. nas reflexões que cada Irmão deve fazer nas orações tanto da manhã como da tarde, e falarão sempre em tom moderado. (LA SALLE, 2012a, p. 29; 30; 33).

À luz dos excertos, o professor estaria autorizado a falar ao grande grupo – ou ao conjunto dos alunos – em alguns dos postulados do GE, ainda que voltados para o catecismo, observam-se os mesmos preceitos para as atividades letivas como um todo: “Para isso, terá sempre todos os alunos sob o olhar [...]. Estará atento a [...] falar muito pouco. Falará apenas sobre a matéria proposta para o dia, e cuidará para não se afastar de seu assunto”. (LA SALLE, 2012b, p. 114).

Em relação à formação de novos docentes, o primeiro tópico do que “se deve eliminar nos novos mestres é: 1. O falar”. (LA SALLE, 2012b, p. 291). Na ótica lassalista, com o intuito de evitar/eliminar a familiaridade, “só há uma só coisa a fazer: não falar com os alunos e não permitir que eles lhe falem”. (LA SALLE, 2012b, p. 297). Por outro lado, o formador deveria ter em mente as dez coisas que é preciso fazer os mestres obter, sendo que a décima delas consiste em adquirir “Facilidade para falar, expressar-se com clareza, ordem e ao nível dos meninos aos quais se

ensina”. (LA SALLE, 2012b, p. 302). Assim, com base nesses excertos, infere-se que, para La Salle, o amor deve estar presente nas interações pedagógicas, mas que este não deve ser expresso por meio de palavras.

Entretanto, os princípios de Chapman e Campbell (2017), acerca da LA-PA, possuem validação empírica, tanto para o espaço informal quanto para o da educação formal, com base na validação das 5LA (CHAPMAN, 2006), resultante do estudo conduzido por Egbert e Polk (2006). Além disso, a partir de pesquisas com adultos, nas interações informais, o estudo de Surijah e Septiarly (2016), acerca das 5LA (CHAPMAN, 2006), aponta que a LA-PA revelou-se como a linguagem primária prevalente, a partir da categoria “gênero” – tanto homens quanto mulheres sentem-se amados quando recebem expressões de amor por meio da LA-PA.

No campo da educação formal, o estudo conduzido com alunos adultos por Murillo (2017, p. 6-7), que cita a pesquisa de Surijah e Septiarly (2016), também mostrou a LA-PA como a linguagem do amor prevalente – “Isso indica que as palavras de afirmação devem ser usadas na maioria das vezes dentro da sala de aula para elogiar os alunos para alcançar a motivação intrínseca”.

Em relação ao ato de elogiar, mencionado por Murillo (2017), convém realçar que em O ELOGIO CORRETO, Chapman e Campbell (2017, p. 41) distinguem “elogio” de “afeto” – “afeto” e “amor”, expressões de apreço pelo que a criança é; elogio, expressão de apreço – desde que verdadeiro e justificado, pelo que a criança faz/conquista de modo consciente – isso significa que não se deve elogiar a todo momento, mas quando pertinente. Aliado ao elogio, os autores afirmam que pode-se tanto encorajar quanto desencorajar os esforços das crianças por meio das palavras.

Contudo, Chapman e Campbell (2017, p. 43) elucidam a ira parental como maior empecilho para encorajar os filhos com palavras – geralmente os adultos expressam raiva verbalmente – para os autores, tanto o volume quanto o tom da voz parental também influencia no modo como a criança reage às palavras ditas pelos pais. Isso significa que os pais precisam saber como lidar com a própria ira e a ter cuidado com o que dizem e com o como o dizem. A análise acerca de como expressar a ira de modo adequado – tanto a dos pais quanto a dos filhos, será feita quando do exame do oitavo e décimo capítulos de “As 5LAC”.

Em contrapartida, no espaço pedagógico formal, de acordo com Murillo (2017, p. 7), em Chapman e Freed, “as palavras de afirmação tratam de descrever os alunos do que eles são capazes de fazer, seus pontos fortes e seus potenciais”, e

que “Os professores devem mencionar o orgulho que sentem com seus alunos” – eles merecem “receber algum tipo de palavras, afirmativas e encorajadoras para serem mais motivados no dia a dia escolar”.

Encerrando-se o exame do terceiro capítulo de “As 5LAC” – LA-PA, observou-se que em QUANDO A PRINCIPAL LINGUAGEM DO AMOR DE SEU FILHO SÃO PA, os autores realçam dois pontos fundamentais, semelhantes aos elucidados nesse subtítulo da LA-TF (já examinada nesta análise). Conforme os autores, para a criança que tem PA como linguagem primária do amor, receber reforços positivos verbalmente a faz saber-se e sentir-se verdadeiramente amada – o que é dito (as palavras em si), o como é dito (o cuidado com o tom amistoso, afetuoso) e o volume agradável da voz também são consideradas expressões de amor no espectro da LA-PA. Por outro lado, todo o tipo de palavras negativas, proferidas de modo ríspido, irritado e num tom de voz desagradável, magoam profundamente as crianças do grupo LA-PA. Nesse sentido, vale uma orientação similar à aludida na LA-TF – na educação de crianças e adolescentes, tanto pais – educadores informais, como docentes – educadores formais, precisam ter cuidado com o que e com o como se diz algo aos educandos – abastecer o reservatório emocional da criança com PA positivas, cuidando o tom e o volume da voz, e evitar proferir palavras negativas, de modo inadequado, são ambas formas de expressão de amor.

Observou-se que, a partir dos aspectos considerados por Chapman e Campbell (2017) como expressões de amor – do cuidado com o modo como se fala e da orientação para não se empregar palavras negativas ao se falar com a criança, dá-se um diálogo com La Salle – os docentes “[...] evitarão dar aos alunos qualquer nome injurioso ou indelicado. Sempre os chamarão pelo nome. Tampouco os tutearão ao lhes falar”. (LA SALLE, 2012a, p. 30). Além disso, no Guia, o mestre

Falará sempre de forma que possa inspirar respeito e contenção aos alunos. Nunca dirá nada de vulgar, nem que possa provocar risadas.

Será cuidadoso para não falar de maneira mole e que seja capaz de causar tédio. [...]

[...]

Quando lhes der algum aviso, sempre o fará em tom moderado, fazendo o mesmo em toda outra oportunidade em que tiver que falar ao conjunto dos alunos. (LA SALLE, 2012b, p. 114; 131).

Assim, à luz da perspectiva de Chapman e Campbell (2017), infere-se que a orientação lassalista contida nos excertos – de que o docente deve cuidar o que fala

e o como fala para/com seus discentes, no decorrer das atividades letivas, configura-se uma expressão de amor no espaço da educação formal, especialmente para o aluno cuja linguagem primária do amor é Palavras de Afirmação.

4.1.6 “Linguagem do amor Tempo de Qualidade”

A linguagem do amor Tempo de Qualidade (LA-TQ), à luz do amor incondicional – quarto capítulo de “As 5LAC”, é o alvo de exame nesta subseção.

De acordo com Chapman e Campbell (2017), a LA-TQ é a linguagem mais difícil para os pais, pois: 1) TQ é dedicação de atenção individual, concentrada e exclusiva à criança – para conversar, partilhar alguma atividade, ou para ouvi-la; 2) a grande maioria dos pais e mães trabalha e, por isso, não possui naturalmente horas livres para dedicar ao filho – ou seja, encontrar tempo envolve planejamento, estabelecimento de prioridades e abrir mão de fazer algo; e 3) os aspectos 1 e 2 tornam-se ainda mais difíceis se os pais possuem mais de um filho.

Entretanto, para com os autores, quando uma pessoa ama de verdade, seja o cônjuge ou os filhos, surge uma tendência/vontade natural de ficar junto do ser amado, de dedicar-lhe tempo e atenção. Essa assertiva encontra amparo teórico em Maslow (1970, p. 182):

[...] há prazer em olhar para ou em estar com o ser amado, e dor, sofrimento, apreensão, tristeza e depressão em separar-se dele. Talvez disso venha a tendência de focalizar a atenção sobre o ser amado [...]. [...] Essa sensação de prazer [...] em estar com, mostra-se, também, no desejo de ficar junto do ser amado o tanto quanto possível na maior parte das situações [...]. Há, geralmente, o desejo expresso de compartilhar experiências prazerosas com a pessoa amada de modo que, com frequência, a experiência prazerosa é considerada mais prazerosa por causa da presença do ser amado.

Assim, aliando-se o teor desse excerto a outros trechos maslowianos já aludidos, uma vez que o amor é uma necessidade que deve ser satisfeita a bem da saúde, infere-se que quando alguém abre mão de fazer algo para dedicar esse tempo livre ao ser amado, configura-se um momento de expressão de amor. Desse modo, percebe-se que o postulado da LA-TQ (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) conversa com Maslow (1970).

Partindo-se desse diálogo inicial entre Chapman e Campbell (2017) e o pensamento de Maslow (1970) contido no fragmento em exame, percebeu-se que

há mais dois pontos de convergência entre os autores. O primeiro está no fato de que, além de “estar com”, o excerto maslowiano menciona também o “olhar para” – o contato visual é expressão de amor da LA-TF, e o “compartilhar experiências” – geralmente se faz isso por meio de palavras (conversas de qualidade) e/ou dedicando-se tempo para ouvir o outro – essa é uma diferença entre a LA-TQ e LA-PA – na LA-PA, os **pais** falam palavras para os filhos, mas não com o intuito de estabelecer uma conversa, e sim para elogiar ou encorajar; já na LA-TQ, há espaço para os **filhos** falarem com os pais e para o diálogo – momento saudável e positivo para troca de ideias entre pais e filhos, caracterizando o que Chapman e Campbell (2017) definem como “conversa de qualidade”.

O segundo ponto do fragmento maslowiano que merece análise é o que alude à “presença do ser amado”. Para Chapman e Campbell (2017), a presença dos pais, principalmente em momentos especiais ou em atividades que a criança faz fora do lar, é vista como um agrado para todas as crianças; assim, a LA-TQ é algo essencial que os pais precisam proporcionar aos filhos para que estes saibam e sintam que são amados de fato – isso faz com que a criança se sinta a pessoa mais importante na vida do pai/da mãe, pois que merecedora de atenção concentrada individual.

Nesse sentido, a partir dessas discussões dos postulados de Chapman e Campbell (2017) à luz de Maslow (1970), pode-se inferir que, durante as expressões de amor por meio da LA-TQ das crianças, podem dar-se, simultaneamente, expressões de amor por meio da LA-TF (uma vez que essa engloba o contato visual carinhoso) e da linguagem do amor Presentes (LA-Pr) – que consiste em agradecer alguém com algo concreto, seja por meio da doação de um objeto, seja por doação de tempo, companhia e atenção. A LA-Pr é alvo de análise da subseção 4.1.7.

Quanto a La Salle, tendo-se em vista o que já foi examinado até este ponto, percebe-se que os postulados-chave da LA-TQ não encontra diálogo com os preceitos pedagógicos lassalistas – ainda que se deva amar os alunos e prestar-lhes atenção individual, a palavra “atenção” tem a conotação reiterada de “vigilância” dos discentes em sala de aula por parte do professor, com vistas à correção – de comportamentos e de lições, diferente da conotação proposta por Chapman e Campbell (2017) para a LA-TQ.

Dentre os vários excertos do Guia (LA SALLE, 2012b, p. 126), está um que discorre explicitamente sobre quais aspectos deve o docente estar atento, ou seja,

A vigilância do mestre, na escola, consiste especialmente em três coisas: 1. Em corrigir todas as palavras mal lidas por aquele que lê; 2. fazer que todos os que estão na mesma lição a sigam; 3. fazer guardar silêncio muito exato na escola. Deve prestar atenção contínua a essas três coisas.

Assim, para que o mestre possa ser hábil nos três quesitos mencionados no excerto, o aspecto da atenção-vigilância estende-se também ao treinamento da pessoa do professor. Em relação à formação docente, de acordo com o Guia, dentre os dez comportamentos que o formador deve fazer o novo professor adquirir, a atenção é o quinto deles – “5. Atenção sobre si mesmo”. (LA SALLE, 2012b, p. 302), com conotação idêntica a que deve ser dada aos discentes. Isso equivale a dizer que o mestre, na ótica lassalista, deve estar atento a si próprio, ou seja, vigiar o seu próprio comportamento, modo de falar, etc., assim como o faz com os alunos.

Finalizando-se o exame da LA-TQ, a partir da subseção QUANDO A PRINCIPAL LINGUAGEM DO AMOR DE SEU FILHO É TQ, Chapman e Campbell (2017) enfatizam que a criança desse grupo, para sentir-se e saber-se amada, precisa que os pais – e professores – lhe dediquem mais tempo e atenção; à luz desse postulado, talvez, compreende-se por que algumas crianças fazem de tudo para chamar a atenção – para elas, receber atenção, mesmo negativa, é melhor do que não receber atenção alguma (vide a história de Caleb, subseção 4.1.3).

Embora essa demanda seja difícil de satisfazer – tanto na educação informal quanto na formal, já viu-se, nesta análise, como uma professora fez isso – no relato de Caleb, a docente almoçava cada dia com um aluno – ainda que seja uma atividade relativamente simples, para a criança cuja linguagem primária do amor é TQ, revelou-se como uma expressão de amor, ainda que inconsciente, no espaço da educação formal.

4.1.7 “Linguagem do amor Presentes”

A linguagem do amor Presentes (LA-Pr), como expressão de amor incondicional – quinto capítulo de “As 5LAC”, é o foco da análise desta subseção.

Com base na origem etimológica da palavra “presente” – derivada do termo grego *charis* – graça/favor imerecido, Chapman e Campbell (2017, p. 71) afirmam que “presente verdadeiro [...] é dado simplesmente para beneficiar quem recebe” – para os autores, portanto, o ato de presentear relaciona-se diretamente com as

características do amor incondicional que deve ser voltado para crianças e adolescentes – presenteia-se a criança por aquilo que ela é: um ser humano.

A partir dessa assertiva, percebe-se claramente que o postulado da LA-Pr das crianças (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) dialoga com a perspectiva maslowniana do S-amor (MASLOW, 1968; 1970). Para esse autor, quando uma pessoa ama, “é característico o sentimento de generosidade, de querer dar e satisfazer. O amante tem especial prazer em [...] confeccionar presentes para o ser amado”. (MASLOW, 1970, p. 183) – além do mais, o autor pontua, em nota de rodapé desta mesma página, que “o amor autorrealizado ou S-amor tende a ser uma entrega livre de si mesmo”, conforme já citado no terceiro capítulo deste relatório.

Para Chapman e Campbell (2017), dar presentes envolve/pode envolver as LA já analisadas, pois: 1) antes de comprar/confeccionar um presente, pensa-se na pessoa que vai recebê-lo – atenção individual, exclusiva, um aspecto da LA-TQ; 2) ao separar um tempo para comprar/confeccionar/embrulhar um presente (LA-TQ); 3) ao dar-se o presente, compartilha-se tempo e atenção (LA-TQ); 4) presentear não envolve reciprocidade, uma vez que o agrado não depende do que o receptor faça ou seja; 5) geralmente, o presente ou é dado com um cartão, onde estão escritas palavras afetuosas (LA-PA), ou é acompanhado de algumas expressões verbais orais (LA-PA); 6) geralmente, no ato da entrega/do recebimento do presente, pode ocorrer ou um abraço, ou um aperto de mão, ou um beijo (LA-TF); e 7) pode-se agraciar alguém com o “presente da presença”, ou seja, quando a presença física de um indivíduo torna-se um símbolo de amor (como já aludido na análise da LA-TQ). Conforme Chapman (2006), todas essas e outras intenções mentais que se concretizam em um símbolo visual e tátil é que fazem do presente verdadeiro uma expressão de amor. Por isso, segundo os autores, o indivíduo que recebe o presente sabe-se e sente-se importante na vida daquela pessoa que o presenteou – portanto, presentear uma criança é/deve ser expressão de amor incondicional.

Por outro lado, para Chapman e Campbell (2017), quando uma criança recebe algo por aquilo que faz/fez, deixa/deixou de fazer ou conquista/conquistou, configura-se recompensa/pagamento/reconhecimento – símbolos visíveis recebidos por merecimento – isso também é uma expressão de amor, mas do tipo condicional.

Nesse sentido, com base nessa assertiva de Chapman e Campbell (2017) – recompensa como expressão de amor condicional, percebeu-se que os pressupostos pedagógicos de La Salle envolvem expressões de ambos os tipos de

amor no âmbito escolar – incondicional e condicional – explicitamente a partir das regras que deveriam ser postas em prática pelos mestres: “Amarão ternamente a todos os seus alunos, não se familiarizando, porém, com nenhum deles, e nunca lhes darão nada por amizade particular, mas somente como recompensa ou estímulo”. (LA SALLE, 2012a, p. 29). Isso equivale a dizer que nesse preceito lassalista, analisado à luz das perspectivas de Chapman e Campbell (2017), percebe-se que a primeira parte funda-se em características do amor incondicional, enquanto que a segunda, em características do amor condicional.

Assim, partindo das Regras, o preceito lassalista de amar os alunos inclui recompensas no espaço da educação formal como meio, dentre outras coisas, de: 1) premiar – por desempenho, comportamento ou piedade; 2) incentivar os alunos a virem para a escola, com o intuito de evitar as faltas e prevenir a evasão escolar; e 3) manter e estabelecer a ordem nas escolas. Segundo, e, ao longo de todo o Guia, há menções dos tipos, dos objetos e dos motivos pelos quais o professor poderia recompensar os alunos, mas enfatizando que nada podia receber dos discentes: “Que nunca recebam nada dos alunos [...]. Que nunca deem alguma coisa a nenhum aluno, a não ser como recompensa, e não por amizade ou simpatia”. (LA SALLE, 2012b, p. 247).

Portanto, à luz dos excertos lassalistas, percebe-se que as recompensas são expressões de amor condicional permitidas no espaço da educação formal; entretanto, ainda que sejam consideradas por Chapman e Campbell (2017) como expressões de amor, estas não dialogam com a perspectiva da LA-Pr das crianças, que dá-se com base no amor incondicional – que presenteia o outro por aquilo que ele é – ser humano, e não por aquilo que a pessoa faz, conquista ou deixa de fazer.

Entretanto, os autores orientam os pais – e avós, professores, etc., a lidar com a LA-Pr com base no binômio quantidade/qualidade – brinquedos e outros presentes em excesso podem se transformar em um peso para a criança; por isso, qualidade precisa ser o critério norteador da LA-Pr. Por outro lado, qualidade não significa presentes caros ou sofisticados, mas que revele um propósito positivo ao responder à pergunta: “que tipo de mensagem este brinquedo/este livro/esta roupa/este doce, etc. comunica ao meu filho/neto/aluno?”.

Desse modo, em QUANDO A PRINCIPAL LINGUAGEM DO AMOR DE SEU FILHO SÃO PRESENTES, Chapman e Campbell (2017) pontuam que todas as pessoas gostam de ser agraciadas com presentes, mas que tanto pais – educadores

informais, quanto professores – educadores formais, precisam ter cuidado ao presentear crianças e adolescentes – ter em mente que a criança, especialmente pertencente a esse grupo, necessita receber símbolos visuais concretos que expressem amor incondicional – no caso de objetos não percebíveis, cada vez que a criança o (re)vê, (re)lembra-se de que é amada pelo que é; por outro lado, se a criança somente receber um símbolo visível do amor quando faz/ou deixa de fazer algo, há uma grande probabilidade desta angustiar-se e buscar fazer coisas para recebê-lo, o que configura amor condicional – inadequado para suprir a demanda infantil de receber amor verdadeiro. Para os autores, as recompensas não suprem a demanda de amor da criança cuja linguagem primária do amor (LPA) é Presentes.

E, para encerrar-se o exame da subseção em tela, apresenta-se um episódio que ilustra a LPA-Pr no espaço da educação formal, retirado de O QUE AS CRIANÇAS DIZEM – onde Chapman e Campbell (2017), ao finalizar o capítulo de cada uma das 5LAC, dispõem quatro comentários de crianças e/ou adolescentes que, em seus discursos, revelam indícios de suas linguagens primárias do amor.

Um desses breves depoimentos traz o relato da reação de um menino ao receber um presente na escola:

Ao voltar do segundo dia no jardim de infância, Marco, 5 anos, conversava com sua avó: “Vovó, minha professora me ama. Veja o que ela me deu”. Ele mostrou uma reluzente régua azul com números grandes impressos – a prova de amor de sua professora. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 79).

Levando-se em conta a idade do autor do comentário, há grande chance de que a linguagem primária do amor de Marco seja a LA-Pr, tendo em vista o modo como ele compreendeu a conduta da professora; em contrapartida, não se sabe se a professora quis expressar-lhe amor ao dar a régua, ou se foi uma recompensa, mas, para a criança LPA-Pr, todo presente é uma expressão de amor.

4.1.8 “Linguagem do amor Atos de Serviço”

A linguagem do amor Atos de Serviço (LA-AS), na perspectiva do amor incondicional – sexto capítulo de “As 5LAC”, é o alvo da análise desta subseção.

Apesar do diálogo com a ótica maslowiana – “O amante tem especial prazer em fazer coisas para [...] o ser amado” (MASLOW, 1970, p. 183), Chapman e

Campbell (2017) asseveram que a LA-AS das crianças é emocional e fisicamente exigente para o pai/a mãe – pois a vocação parental, inerente ao processo educacional informal, é orientada para servir os/aos filhos, sem esperar nada em troca e em tempo integral.

Entretanto, à luz de uma característica específica do S-amor (MASLOW, 1968, p. 70) – a de que “Os S-amantes são [...] mais pressurosos em ajudar o outro no sentido da individuação”, as expressões de amor parentais que mesclam os AS com TQ, PA, TF e Pr – fazendo não o que o filho quer, mas o que é o melhor e o que é necessário para o filho, de acordo com as demandas próprias das diferentes faixas etárias, são as que levam crianças e adolescentes a desenvolverem o altruísmo (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017). Esse tipo de ação parental, proposta pelos autores, pode configurar-se como um exemplo do que Maslow (1968, p. 100) chama de agir em “estado de S-amor”, ou seja, agir por amor do Ser do outro.

Em que pese o fato de a LA-AS (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) ensejar a vocação parental para servir o/ao filho, sem esperar retribuição, durante todo o processo de sua formação informal, em La Salle (2012a), essa premissa volta-se para o espaço da escola, ancorada agora na vocação do professor – o docente é chamado a fazer atos de serviço para formar crianças, no âmbito da educação formal. Conforme “Regras Comuns”, sabe-se que

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é uma Sociedade na qual se faz profissão de manter as escolas gratuitamente.

[...]

O fim deste Instituto é dar educação cristã aos meninos; e é com este objetivo que o mesmo dirige as escolas, para que, estando os meninos da manhã à tarde sob a direção dos mestres, estes possam ensinar-lhes a bem viver, instruindo-os [...], inspirando-lhes as máximas cristãs, e dando-lhes, assim, a educação que lhes convém.

Este Instituto é de grandíssima necessidade, porquanto, sendo os artesãos e os pobres [...] pouco instruídos, e estando ocupados todo o dia em ganhar o sustento próprio e dos filhos, não lhes podem dar, por si mesmos, as instruções de que necessitam e educação adequada [...].

Para proporcionar estes benefícios aos filhos dos artesãos e dos pobres é que se criaram as Escolas Cristãs. (LA SALLE, 2012a, p. 18).

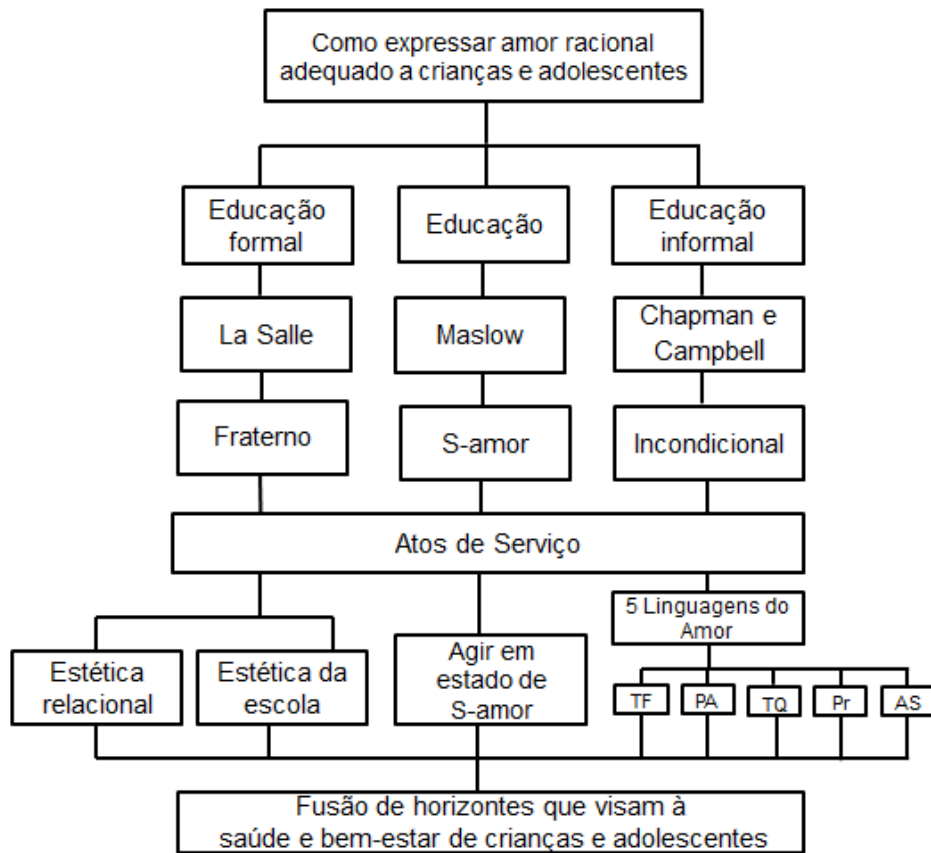
A partir desses excertos, ainda que inicialmente voltado apenas para a formação de meninos e com emprego parcial de tempo, percebe-se, nos preceitos de La Salle, uma semelhança com os propósitos que norteiam o postulado da LA-AS (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), agora na esfera da educação formal.

Desse modo, infere-se que, para La Salle, a missão educativa formal de crianças, como um todo, envolve uma série de ações – atos de serviço pedagógicos que **o professor** deve fazer em favor do aluno – partindo da regra lassalista de que o docente deve amar os alunos, na perspectiva do amor fraterno, a expressão desse amor deve dar-se no decorrer das atividades letivas, ou seja, por meio dos atos de serviço pedagógicos, conforme descritos no Guia, voltados à educação formal de crianças e adolescentes. Cabe realce que o Guia (LA SALLE, 2012b, p. 235) traz também descrições pormenorizadas – ao longo de todo o capítulo 19, de como deve estar organizado o espaço físico em que se dará a educação formal, a partir do preceito de que “As escolas devem ser estruturadas de tal forma que mestres e alunos possam cumprir nelas facilmente seus deveres” (já aludido nesta análise e no capítulo três). À luz desse excerto do GE, de acordo com Trezzi (2018, p. 57), o “ambiente físico da escola” lassalista pode ser considerado “como um espaço estético” especialmente preparado para a realização das interações pedagógicas formais – ou seja, a preparação/manutenção do ambiente físico escolar lassalista também configura-se AS, e, portanto, pode ser considerado como expressão de amor na esfera da educação formal de crianças e adolescentes.

E, em sendo AS das crianças uma linguagem que visa expressar-lhes amor incondicional (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), infere-se que o projeto pedagógico lassalista, na perspectiva do amor fraterno (TREZZI, 2018), configura-se, de modo geral e com algumas exceções pontuais, como proposta de expressão de amor incondicional no âmbito da educação formal, por meio de AS. Além disso, os preceitos contidos nos excertos elucidados da norma lassalista, aliados à regra “Amarão ternamente a todos os seus alunos” (LA SALLE, 2012a, p. 29), à luz de Maslow (1968), também podem ser considerados como ações “em estado de S-amor”.

Diante desse triplo diálogo, infere-se que há uma segunda fusão de horizontes (GADAMER, 1999) entre Chapman e Campbell, La Salle e Maslow, a partir dos pressupostos da LA-AS (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017). A Figura 4, a seguir, acrescenta essa segunda fusão – do como expressar amor racional adequado a crianças e adolescentes, à Figura 3 – do tipo de amor racional adequado a crianças e adolescentes, que representa a primeira fusão de ideias que deu-se a partir da definição de amor incondicional/amor fraterno/S-amor. (vide 4.1.3 desta análise).

Figura 4 – Como expressar amor racional adequado a crianças e adolescentes



Fonte: Autoria própria (2022).

Cabe realce que, na Figura 4, observa-se o fenômeno da ampliação do círculo hermenêutico (GADAMER, 1999), com base nos dados examinados até este ponto da análise – a partir do exame do texto da LA-AS (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), houve a expansão do seu conceito ao dar-se a interlocução com os preceitos contidos nos excertos de La Salle (2012a; 2012b) e de Maslow (1968; 1970) – que, por sua vez, por conta desse diálogo, experimentam uma atualização, à luz das perspectivas de Chapman e Campbell (2017).

Finalizando-se a análise desta subseção, com o exame de QUANDO A PRINCIPAL LINGUAGEM DO AMOR DE SEU FILHO SÃO ATOS DE SERVIÇO, percebe-se que Chapman e Campbell (2017) são enfáticos – os pais (educadores informais) precisam fazer AS em favor do filho, mas, em um primeiro momento, dentro do escopo do que lhe é o melhor e o necessário adequado à faixa etária da criança – em outras palavras, a gratificação das necessidades básicas (MASLOW, 1968; 1970), por meio da LA-AS, precisa ser apropriada – por exemplo, bebês necessitam receber AS parentais diferentes de crianças maiores.

Entretanto, se a linguagem primária do amor do filho for AS, a criança fará alguns pedidos que podem parecer insignificantes – o conserto da bicicleta ou do vestido da boneca, mas que na verdade estão demonstrando que o seu tanque/D-amor (MASLOW, 1968; 1970) está precisando ser abastecido. Por isso, Chapman e Campbell (2017) asseveram que os pais precisam saber lidar com o binômio querer/precisar e entender essas solicitações como demandas verdadeiras de amor – sempre à luz do que é melhor e necessário, e ter em mente que oferecer a ajuda solicitada, supre a necessidade, ao passo que negar a ajuda pedida, pode fazer com que a criança sinta-se desencorajada ao perceber-se sem ter com quem contar para auxiliá-la nesse seu momento de precisão.

Por extensão, infere-se que essas mesmas considerações são válidas para os docentes (educadores formais), principalmente para aqueles que trabalham com discentes da Educação Infantil (BRASIL, 2018) – alunos com idades entre zero e cinco anos.

4.1.9 Como descobrir a linguagem primária do amor da criança

O sétimo capítulo de “As 5LAC” – Como descobrir a principal linguagem do amor de seu filho, é alvo de exame desta subseção.

Nesse capítulo, os autores expõem uma série de argumentos que justificam a importância de o pai/a mãe conhecer e falar a linguagem primária do amor do filho/da criança – para isso, os pais precisam descobrir qual é essa linguagem. Assim, para auxiliar nessa investigação parental, Chapman e Campbell (2017) disponibilizam o questionário “Para pais e filhos: o jogo do mistério das linguagens do amor”. Dentre as várias razões apresentadas pelos autores para incentivar os pais a fazerem a pesquisa, merece destaque a de que falar a linguagem primária do amor do filho contribui para que ele experimente o sentir-se e o saber-se genuinamente amado, e que, ao vivenciar essa experiência, haja maior receptividade de sua parte à orientação parental, em todos os sentidos.

O que merece exame aqui é que o “jogo do mistério das linguagens do amor” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) está delineado conforme as características de uma escala/medida ipsativa – instrumento de avaliação psicológica em forma de escolha forçada multidimensional (WELTER; CAPITÃO, 2007), semelhante à medida ipsativa formulada por Chapman para as edições de 1992 e de 2010 de “As 5LA”, conforme

mencionado na Introdução deste relatório (vide p. 27). Portanto, o “jogo” pode realmente ajudar os pais a identificar a linguagem primária do amor da criança.

Essa afirmativa encontra suporte teórico no estudo de Surijah e Septiarly (2016, p. 67): “Na versão original, Chapman introduziu uma escala ipsativa para 5LA” – “itens pareados em que os indivíduos foram forçados a escolher uma afirmação de cada par” – no jogo de “As 5LAC”, são 20 itens pareados.

Além disso, no estudo de Surijah e Kirana (2020, p. 67), os autores comentam que, para se descobrir a linguagem primária do amor, a medida ipsativa é melhor do que a Likert – construída e empregada para maior precisão de análise fatorial:

A escala Likert é útil para determinar o nível da linguagem de amor de um indivíduo em cada aspecto. Quando os autores procuraram usar o instrumento 5LA para determinar a linguagem primária do amor de um indivíduo, no entanto, a escala mais adequada é a escala ipsativa que foi inicialmente utilizada por Chapman [...].

A justificativa para essa fala pode dar-se em Welter e Capitão (2007, p. 157):

A medida ipsativa é obtida por meio da ordenação de itens ou quando o respondente deve escolher os itens que “mais se parecem comigo” e itens “que menos se parecem comigo” em um conjunto de itens igualmente socialmente desejáveis. Esse formato contribui para a resistência ao falseamento das respostas ao dificultar a atribuição de um valor maior a si mesmo em cada construto contido em cada item.

Assim, à luz dos excertos discutidos nesta subseção, e, uma vez que “As 5LAC” estão baseadas na teoria das 5LA (CHAPMAN, 2006), infere-se que o “jogo do mistério das linguagens do amor” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) tem um formato ipsativo que pode ajudar pais (educadores informais) e professores (educadores formais) a descobrirem a linguagem primária do amor de filhos/crianças/alunos – pontua-se que o *e-book* “As 5LAC” não contém esse jogo.

“As 5LAC” tem os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 – por essa razão, não disponibiliza-se, neste relatório, o “jogo do mistério das linguagens do amor” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017). Entretanto, Murillo (2017) adaptou a escala ipsativa de 1992 de “As 5LA”, para o uso em sala de aula, com o intuito de descobrir a linguagem primária do amor dos alunos. Essa adaptação está disposta no apêndice B do estudo (MURILLO, 2017, p. 16-18), cujo endereço para acesso eletrônico encontra-se nas referências deste trabalho.

4.1.10 “A disciplina e as linguagens do amor” e “Ira e amor”

Os capítulos oito e dez de “As 5LAC” são os alvos de exame desta subseção.

Chapman e Campbell (2017, p. 119) iniciam o oitavo capítulo – A disciplina e as linguagens do amor, asseverando que disciplina (treino do controle da conduta) e castigo (punição da má conduta) não são sinônimos – para os autores, disciplina (vocábulo derivado de um termo grego) é “treinar” – nesse sentido, os pais precisam educar/orientar o comportamento dos seus filhos até que os mesmos atinjam um nível de autodisciplina; o castigo, por sua vez, pode fazer ou não parte desse treino.

Em Maslow (1968, p. 196), a disciplina é necessária na formação da criança:

Já sabemos que o principal requisito preliminar do crescimento sadio é a satisfação das necessidades básicas. [...] Mas [...] a indulgência e a satisfação desenfreadas têm [...] conseqüências perigosas [...]. [...] existe hoje um vasto acervo de experiências clínicas e educacionais que nos permitem formular uma conjetura razoável de que a criança não necessita apenas de gratificação; ela precisa também aprender as limitações que o mundo físico impõe às suas gratificações, e tem de aprender que outros seres humanos, incluindo o pai e a mãe, procuram igualmente gratificar-se, isto é, que eles não constituem simples meios para os seus fins (da criança). Isso significa controle, adiamento, limites, renúncia, tolerância da frustração e disciplina.

Por outro lado, “Observações de crianças, que estão completamente seguras do amor e do respeito de seus pais, demonstraram que privações, disciplina e punições podem, às vezes, serem suportadas com impressionante facilidade”, e que “há poucos efeitos advindos da frustração se essas privações não são concebidas pela criança como ameaças [...] às suas necessidades”. (MASLOW, 1970, p. 107).

Esses postulados maslownianos, contidos nos excertos, dão suporte teórico a três pressupostos de Chapman e Campbell (2017): 1) o ato de disciplinar pode ser entendido como uma atitude amorosa, ou seja, pode-se disciplinar com base no amor; 2) quanto mais a criança sabe-se e sente-se amada, haverá mais facilidade em discipliná-la – a criança precisa identificar-se com o pai e a mãe para aceitar orientação/controle sem que haja ressentimento, hostilidade e o desenvolvimento do comportamento passivo-agressivo; e 3) antes de disciplinar a criança, os pais precisam amá-la de modo incondicional – isso faz com que a criança não se sinta ameaçada em suas necessidades.

Assim, para colocar esses três postulados em prática, Chapman e Campbell (2017, p. 119; 121) propõem, inicialmente, duas perguntas que os pais devem fazer

a si mesmos, com o intuito de lembrá-los e orientá-los a disciplinar uma criança na perspectiva do amor: 1) “Como a criança ama?”; e 2) “De que meu filho precisa quando se comporta mal?” – “a criança que se comporta mal tem uma necessidade”.

Os autores respondem à primeira pergunta explicando que

a criança não ama de maneira recíproca ou incondicional. Por ser imatura, ela ama de forma egoísta. Instintivamente, sabe que necessita sentir-se amada - isto é, ter o tanque de amor abastecido. Mas ela não sabe que o tanque de amor de seus pais também precisa ser suprido. Sua preocupação única e verdadeira é com a condição do próprio tanque do amor. Quando o nível está baixo ou vazio, ela é compelida a perguntar freneticamente: “Você me ama?”. A resposta dos pais será muito importante para determinar o comportamento dela, uma vez que a causa principal do mau comportamento é um tanque emocional vazio. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 120).

À luz do excerto, os autores querem chamar a atenção dos pais que os adultos amam de forma contrária a da criança, e que por isso caem frequentemente na armadilha do amor recíproco – condicional – ou seja, expressam amor a uma criança somente se ela se comporta bem. Assim, o amor recíproco – forma racional de amar, mas que busca evitar o comportamento imaturo para receber/conquistar o amor de alguém, é um modo inadequado de amar uma criança/um filho. E, uma vez que o professor é o adulto nas interações formativas da criança na esfera escolar, infere-se, então, desses excertos, que, por extensão, a busca do amor recíproco não tem espaço na educação – informal e formal de crianças e adolescentes.

Pode-se entender o que significa a imaturidade da criança, mencionada no excerto, em Maslow (1968) e em Campbell (2005). Na ótica maslowiana,

A imaturidade pode ser contrastada com a maturidade, do ponto de vista motivacional, como o processo de satisfazer as necessidades por deficiência, em sua ordem apropriada. A maturidade, ou individuação, desse ponto de vista, significa transcender as necessidades por deficiência. (MASLOW, 1968, p. 237).

Campbell (2005), por sua vez, explica que em vista da pouca bagagem cognitiva da criança, o seu padrão de comunicação é emocional – o seu comportamento dá-se com base nos seus sentimentos – que por sua vez estão baseados em suas necessidades – quanto menor for a criança, mais ela vai expressar suas necessidades por comportamentos e não por palavras – diferente do adulto que tende a expressar suas necessidades verbalmente. E, uma vez que as “emoções da criança determinam como ela vê seu mundo – seus pais, seu lar e ela

mesma” (CAMPBELL, 2005, p. 40), a criança “vê” a medida do amor parental por ela a partir, principalmente, do modo como os pais a tratam – esse amor parental se reflete na maneira como ela é tratada, naquilo que os pais dizem para ela e naquilo que os pais fazem – contudo, o comportamento dos pais é o que tem maior peso.

Nesse sentido, Chapman e Campbell (2017) asseveram que, por meio da conduta, a criança: 1) “pergunta” aos pais se é amada; e 2) revela ter uma necessidade que precisa ser satisfeita. Na visão maslowniana, uma vez que o amor é uma necessidade humana instintiva, “a melhor maneira de ensinar uma criança a buscar amor em todas as direções, de modo obstinado, é [...] negando-lhe amor”. (MASLOW, 1970, p. 65). Por isso, à luz desses três autores, infere-se que o amor condicional – recíproco, é uma forma racional inadequada de amar uma criança/um filho, ou seja, não é o tipo de amor que supre a demanda de amor da criança – isso significa que os pais devem amar o filho/a criança de modo incondicional porque este/esta precisa ser amado/amada desse modo.

Aqui, cabe uma digressão. Esse entendimento – de como a criança ama, é muito importante e útil na educação formal – pode ajudar o professor a compreender a má conduta em sala de aula sob outro ponto de vista – como expressão de uma necessidade, de motivação por deficiência (MASLOW, 1970).

Esclarecido como a criança ama, então, a segunda questão, proposta por Chapman e Campbell (2017, p. 119) – “De que meu filho precisa quando se comporta mal?”, tem uma dupla finalidade: 1) ajuda a orientar o comportamento parental diante da má conduta do filho/criança; e 2) evita que os pais caiam na armadilha do castigo automático. Os autores sugerem primeiro tentar identificar a necessidade real da criança – se é falta de amor ou derivada de causas físicas – fome, sede, dor, etc., e procurar satisfazê-la ou remediá-la – a prova de que os pais acertaram na identificação da necessidade que motivou o mau comportamento é que a má conduta da criança cessará (MASLOW, 1970) – um exemplo desse fenômeno está no relato da história de Caleb (aludida nesta análise em 4.1.3).

Entretanto, se os pais perceberem que a má conduta infantil foi de propósito, Chapman e Campbell (2017) dizem que essa deve ser corrigida, mas que: 1) o castigo deve ser proporcional à falta – além disso, se a criança manifestar genuíno arrependimento, os pais devem perdoar-lhe; 2) os pais devem evitar punir a criança com a linguagem primária do amor dela – por exemplo, se LA-PA é a linguagem primária do amor da criança, puni-la com palavras vai fazê-la sentir-se não amada,

tornando a punição sem efeito e gerando um dreno no D-amor (MASLOW, 1970); e 3) os pais precisam controlar a sua própria ira ao aplicar a punição – por isso, os autores desaconselham a correção por meio de contato físico hostil, pois em momentos de raiva, os pais podem se exceder na força e na brutalidade na aplicação do castigo corporal.

Em se tratando da ira do filho, que pode surgir derivada dos momentos de disciplina, controle e punição, Chapman e Campbell (2017) aconselham os pais a permitir a expressão da raiva infantil, com o intuito de prevenir: 1) que a criança desenvolva o comportamento passivo-agressivo (CPA) – reação inconsciente de fazer o contrário do que qualquer figura de autoridade determina; e 2) que o CPA se torne permanente – a criança precisa passar pela fase do CPA sem que este se torne parte do seu caráter e personalidade – pois, a raiva, quando não tratada de modo apropriado, transparece na conduta. Assim, a partir deste ponto do exame, dirige-se a análise para o capítulo 10 de “As 5LAC” – ira e amor.

Chapman e Campbell (2017) explicam que a ira é uma reação normal de qualquer ser humano – e um problema quando não se aprende a lidar com ela de modo maduro.

Essa premissa encontra amparo teórico no pensamento de Maslow (1968, p. 28) – “A cólera, em si mesma, não é má”. Na ótica desse autor, quanto menor a criança, alguns comportamentos coléricos infantis, vistos a partir do ponto de vista da criança, “devem muito provavelmente ser aceitos como reativos” (MASLOW, 1970, p. 123) – ou seja, a reação colérica da criança não pode ser interpretada como se interpreta uma reação colérica de um adulto; por isso, não se justifica tratar a criança em um momento de ira como se trata um adulto em um momento de raiva. Conforme o autor,

Na pessoa [...] sadia, a cólera é reativa (a uma situação presente) [...]. trata-se de uma resposta realista e efetiva a algo real e presente, por exemplo, à injustiça, ou exploração, ou ataque [...]. A cólera não desaparece com a saúde psicológica; ela assume, ao contrário, a forma de deliberação, de auto-afirmação, de autoproteção, de justificada indignação, lutando contra o mal e coisas parecidas. (MASLOW, 1968, p. 194).

Além disso, para Maslow (1968, p. 230), “a *capacidade* de ser agressivo e colérico encontra-se em todas as pessoas capazes de individuação”, ou seja,

“aquelas que estão aptas a deixar fluir a agressividade e a cólera quando a situação externa o ‘exige’”. Entretanto,

A situação em crianças é muito mais complexa. No mínimo, sabemos que a criança sadia também é capaz de se mostrar justificadamente colérica, protegendo-se e afirmando-se, isto é, de agressão reativa. Assim, é de presumir que a criança aprenda não só como controlar a sua cólera, mas também como e quando expressá-la. (MASLOW, 1968, p. 230).

Nesse sentido, Chapman e Campbell (2017) dedicam-se, ao longo de todo o capítulo 10 de “As 5LAC”, a orientar pais e mães a como ensinar a criança a lidar com a própria raiva de modo adequado – conforme aludido no excerto maslowiano, a criança precisa aprender a fazê-lo, pois a capacidade de sentir raiva é inata, mas, para lidar com ela, não – é preciso treino para tal. Essa assertiva maslowiana ampara teoricamente a premissa de Chapman e Campbell (2017, p. 160) – assim como a criança ama de forma imatura, “crianças de qualquer idade manifestam a ira naturalmente e de forma imatura”, e que por isso é preciso treiná-las a expressar cólera de modo apropriado.

Cabe realce ainda que, conforme o excerto maslowiano, a criança precisa aprender a controlar sua ira, bem como a maneira e o momento de expressá-la – ou seja, Maslow (1968) não orienta a reprimir a raiva, mas a desenvolver a capacidade de administração da mesma.

Esse pressuposto maslowiano dá amparo teórico para duas afirmações de Chapman e Campbell (2017): 1) de que a raiva precisa, de alguma maneira, ser expressa conscientemente, para evitar ser expressa inconscientemente por meio do comportamento-passivo agressivo (CPA), que não pode ser controlado por meio da disciplina, por conta do seu componente não-racional; e 2) que a expressão verbal da ira infantil é a melhor e a menos nociva forma de extravasar a raiva, por ser passível de controle de forma madura. Os autores reconhecem o CPA como conduta passageira e normal, se não prejudicar ninguém, apenas no início da adolescência – após essa fase, o CPA é patológico.

Enfatiza-se que, para os autores, tanto a raiva, como a má conduta infantil, podem ter, como motivação principal, um tanque emocional de amor vazio. Assim, o primeiro e mais importante passo que os pais precisam dar, para evitar que a conduta passivo-agressiva torne-se permanente, é procurar manter o tanque emocional do filho abastecido de amor incondicional – isso não impede a ira infantil,

mas, ao sentir-se amada, a criança tende a aceitar de modo mais amistoso as ações educativas parentais.

Aqui, cabe uma digressão. Infere-se que, se o filho recebe permissão e treino para expressar a sua raiva no espaço da educação informal – em casa, é possível que a criança: 1) possa controlar a ira que surge no espaço escolar – que pode derivar da interação com colegas e professores; e 2) aceite de modo amistoso as ações educativas formais, uma vez que, no cenário formal, o adulto que representa a figura de autoridade é o professor. Por outro lado, se a criança vem para a escola com o comportamento passivo-agressivo já instalado em sua conduta – porque ou teve que “engolir” a sua própria raiva ou a ira dos pais, é provável que o alvo do CPA seja o docente, uma vez que o CPA é uma conduta inconsciente de rebeldia contra qualquer figura de autoridade. Percebe-se, então, que as discussões de Chapman e Campbell (2017), acerca da ira e do amor, são úteis para a formação de professores – a partir delas, o docente pode compreender melhor mais um aspecto do mau comportamento discente – esse pode expressar, inconscientemente, ira reprimida no espaço da educação informal. (um aspecto já visto é o da motivação por deficiência.)

Voltando ao exame em tela, cabe pontuar que, se os pais perceberem que a manifestação da ira infantil tem o intuito de manipulação parental, ou intenção deliberada de ferir os outros, há a necessidade de correção dessa má conduta – para Chapman e Campbell (2017), os pais precisam ser agradáveis, mas firmes enquanto educadores informais de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, essa assertiva de Chapman e Campbell (2017), conversa com um preceito lassalista contido no GE – de que o docente, ao aplicar as correções, precisa entender que há “a necessidade de se aliar brandura com firmeza na condução das crianças”. (LA SALLE, 2012b, p. 155). Então, infere-se, a partir dos excertos, que tanto os pais – educadores informais, quanto os professores – educadores formais, precisam tratar a criança de modo similar em ambas as esferas educativas – por meio de atitudes que harmonizam firmeza e brandura.

Finalizando-se o exame do capítulo 10 de “As 5LAC”, pontua-se o que Chapman e Campbell (2017) enfatizam – a criança tratada com amor, mesmo nas ocasiões em que expressa a sua ira, experimenta a sensação de ser amada de modo verdadeiro pelos pais – e, se os pais controlam a expressão de sua própria ira ao lidar com os filhos, o que denota cuidado e por isso configura-se também uma expressão de amor, esse modo de agir parental dá à criança um paradigma/um

modelo do como ela pode proceder no controle de sua própria raiva, de modo cada vez mais amadurecido e apropriado.

À luz dessa assertiva, corrobora-se a inferência de que uma das interações que pode ser beneficiada com esse treino no âmbito informal é a que dá-se entre professor-aluno – por extensão, a criança pode ser tratada com amor também nessa esfera – a expressão de amor ao discente dá-se quando o docente é hábil no controle da sua própria ira ao lidar com a má-conduta do aluno.

4.1.11 “O aprendizado e as LA” e LA em lares monoparentais

Os capítulos nove e 11, de “As 5LAC”, são objetos de exame desta subseção.

Os autores iniciam o nono capítulo asseverando que os primeiros professores da criança/dos filhos são os pais e as mães – por essa razão, a qualidade da educação não formal infantil é tão importante quanto/para a educação formal. Conforme Chapman e Campbell (2017, p. 136), o pai/a mãe precisa entender que a criança possui “a natural demanda de seu jovem cérebro por estímulos sensoriais e experiências agradáveis de aprendizado”, e que por isso o ensino não deve ser deixado somente para quando a criança atinge a idade escolar.

Essas assertivas encontram amparo teórico em vários excertos do pensamento maslowiano – aqui, apresentam-se apenas alguns deles. Na esfera da motivação por necessidades de crescimento,

A observação de crianças mostra-nos cada vez mais claramente que as crianças sadias *comprazem-se* no crescimento e no movimento para diante ou progresso, na aquisição de novas aptidões, capacidades e poderes. [...]. Vemos nelas, com especial clareza, não só a avidez de novas aptidões, mas também o mais óbvio prazer em desfrutá-las repetidamente [...]. (MASLOW, 1968, p. 50, grifo do autor).

O autor exemplifica esse fragmento em um segundo excerto:

Esse princípio pode ser visto exemplificado [...] no desenvolvimento de qualquer das suas atividades mais modestas [...]. A criança que domina palavras simples desfruta-as intensamente [...]. Numa atmosfera adequada, ela mostra, espontaneamente, a ânsia de avançar para mais e mais palavras novas [...]. Somente se a frustração, o fracasso, a reprovação ou o ridículo interferirem no próximo passo é que a criança se fixa ou regride, [...] em que os impulsos permanecem vivos, mas insatisfeitos, ou até da perda de impulso e de capacidade. (MASLOW, 1968, p. 83-84).

A partir desses dois textos maslownianos, percebe-se que a vontade infantil de aprender não precisa ser instigada, ela é inata – por outro lado, esta motivação intrínseca pode diminuir ou até desaparecer por conta de interferências externas – por essa razão, o postulado inicial de Chapman e Campbell (2017) revela-se verdadeiro – os pais, como os primeiros mestres dos filhos, precisam proporcionar situações estimulantes de aprendizagem não formal desde tenra idade.

Nesse sentido, cabe, aqui, apresentar um fragmento da introdução do estudo conduzido por Murillo (2017, p.1):

Os professores são os segundos pais dos alunos quando estão na escola. Questões dentro de uma casa também acontecem dentro da sala de aula. Alguns alunos podem dizer: “Um dos meus colegas de classe é o favorito do meu professor”, ou alguém pode dizer: “Eu me sinto sem importância dentro da sala de aula”. Quais são as razões para essas ocorrências dentro da sala de aula? São essas as mesmas razões que as crianças dizem a seus pais quando se sentem não amadas? Apesar do esforço feito para tornar a aula fácil, por que os professores ainda têm problemas crescentes em motivar os alunos a se comprometerem totalmente a assistir às aulas?

À luz dos excertos de Maslow (1968) e de Chapman e Campbell (2017), uma possível resposta à última questão, contida no fragmento de Murillo (2017), poderia ser: em se tratando de alunos crianças e adolescentes, uma das razões para a baixa motivação dos estudantes, em sala de aula, estaria: 1) na esfera cognitiva, na falta de estímulos das habilidades básicas de aprendizado dos discentes, no espaço da educação informal; e 2) na esfera emocional, no sentir-se não amado.

Esse segundo ponto, o da esfera emocional, está na base das discussões de COMO AS LINGUAGENS DO AMOR AUXILIAM O APRENDIZADO – nessa subseção de “As 5LAC”, os autores enfatizam três aspectos interrelacionados, que, de modo geral, atuam sobre a capacidade de aprendizado infantil, ou seja: 1) para ser capaz de aprender bem, a criança precisa encontrar-se no nível de amadurecimento emocional apropriado para cada faixa etária; 2) a maturidade emocional é o fator mais importante do desenvolvimento da capacidade de aprender; e 3) os adultos que mais influenciam no crescimento emocional do filho são os pais. Por isso, Chapman e Campbell (2017, p. 138) são enfáticos: quando os pais falam, de modo constante, todas as cinco linguagens do amor com o filho – com base no amor incondicional, além de ter supridas as demandas do seu tanque emocional, a criança vivencia uma variedade de estímulos derivados dos cinco diferentes comportamentos de cada LA – isso o capacita “a alcançar cada nível de

sucesso emocional subsequente” e o prepara “para passar para a próxima fase do aprendizado”; em contrapartida, a criança carente de amor incondicional parental terá pouca motivação para aprender.

O entendimento desse pensamento de Chapman e Campbell (2017) pode dar-se à luz de princípios teóricos maslowianos – o da hierarquia das necessidades básicas e o do S-amor (MASLOW, 1968; 1970) – somente quando uma necessidade inferior está suficientemente satisfeita é que outra mais superior começa a dominar o organismo – estando satisfeita a necessidade básica instintiva de amor, outras necessidades entram em cena; por outro lado, estando-se em estado de D-amor, a motivação intrínseca para aprender, característica da motivação da necessidade de crescimento – metamotivação, opera em nível mínimo ou até inexistente, uma vez que outra demanda dominante está ansiosamente à espera de satisfação. Para Maslow (1968, p. 238), “Nenhuma relação idealmente boa com outro ser humano, especialmente uma criança, é possível sem S-amor. Este é particularmente necessário para o ensino”, pois gera bem estar. De acordo com o autor,

os [...] experimentos com [...] crianças [...] provam que, geralmente, a ansiedade mata a curiosidade e exploração, e que elas são mutuamente incompatíveis, sobretudo quando a ansiedade é extrema. As necessidades cognitivas manifestam-se mais claramente em situações seguras e não-ansiosas. (MASLOW, 1968, p. 94).

Exemplifica-se um momento de ansiedade extrema vivida por crianças – no âmbito familiar, que interfere negativamente nos seus processos de aprendizagem – baseados em estudos acadêmicos, Chapman e Campbell (2017), pontuam que

Talvez não exista nenhuma situação na qual a relação entre o amor e o aprendizado seja demonstrada com mais clareza do que na separação dos pais. Esse afastamento traumático provoca uma ruptura no tanque emocional da criança e drena seu interesse pelo aprendizado. Em lugar do amor, a criança quase sempre sente confusão e medo, e nenhum desses dois é boa companhia para o aprendizado. Em geral, o filho de pais divorciados mostra menos interesse escolar durante vários meses enquanto não volta a perceber em seu mundo um pouco de segurança e certeza do amor dos pais. Infelizmente, algumas crianças nunca se recuperam por completo. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 139).

Conforme os autores, por conta da separação dos pais, os filhos passam a viver em lares monoparentais – em sendo estes e as LA o assunto do capítulo 11 de “As 5LAC”, realiza-se a análise desse tópico neste momento do exame.

Segundo estatísticas do censo norte-americano de 2009, Chapman e Campbell (2017) explicam que um grande número de crianças vive em lares monoparentais – em consequência de morte de um dos cônjuges, de separação dos pais ou porque os pais nunca se casaram. Assim, de acordo com os autores, esses tipos de família apresentam necessidades especiais pois há somente uma fonte adulta para suprir as demandas de amor do filho – ou seja, o amor vem de uma mãe ou de um pai que está só e que pode estar vivenciando vários sentimentos negativos – medo, mágoa, dor, etc., por conta da situação marital. Em contrapartida, diante de e nesse cenário, além de sofrer um aumento da sua demanda natural de amor, a criança tem de lidar com as reações de negação e de ira que surgem, a todo momento, por conta da perda/falta do pai ou da mãe.

Entretanto, os autores asseveram que a força da linguagem primária do amor do filho e das cinco linguagens do amor não é diminuída por conta da configuração familiar, mas que algumas necessidades especiais em famílias monoparentais precisam ser levadas em conta na hora de aplicar os preceitos das 5LAC. Nesse sentido, Chapman e Campbell (2017, p. 166) propõem-se a orientar os pais/as mães, a partir da pergunta “Como ajudar filhos que se encontram em circunstâncias que não escolheram e que não podem mudar?” – dentre as várias orientações, merece destaque aqui a de que será necessário o emprego de uma dose mais elevada de amor quando o pai/a mãe falar a linguagem primária do amor do filho/da filha para abastecer seu tanque emocional.

Por outro lado, Chapman e Campbell (2017) asseveram que um pai/uma mãe de luto/com raiva/triste, etc. não pode dar conta sozinho/sozinha de elevar a dose de expressões de amor para o filho/a filha. Por isso, ao finalizar o capítulo 11 de “As 5LAC”, os autores pontuam que esse pai/essa mãe procure o auxílio de outras fontes de amor seguras e as informe acerca da linguagem primária do amor do filho/da filha – se avós, outros familiares e professores conhecerem a linguagem primária do amor da criança, esta poderá ser beneficiada no suprimento de suas demandas de amor, pois a criança que está sobrecarregada com sentimentos negativos tem dificuldade para pensar de modo claro, o que pode prejudicar o bom andamento dos processos de aprendizagem.

Retornando à análise do nono capítulo de “As 5LAC”, pode-se examinar – agora no âmbito da educação formal, um exemplo de uma fase de grande ansiedade vivida por crianças – Chapman e Campbell (2017) pontuam o momento em que a

criança está passando do ensino fundamental um para o ensino fundamental dois – dentre as múltiplas razões geradoras da ansiedade infantil, os autores focam nos problemas que surgem na transição dos processos baseados no pensamento concreto para os processos de aprendizagem com base no pensamento abstrato.

Neste ponto do exame, é mister fazer-se uma digressão. Ainda que Chapman e Campbell (2017), ao fazer essa assertiva, usaram como parâmetro a educação básica dos Estados Unidos, observa-se que esse fenômeno revela-se real também aqui no Brasil, a partir de excertos da BNCC (BRASIL, 2018) – dos textos que discorrem acerca da passagem do Ensino Fundamental Anos Iniciais para o Ensino Fundamental Anos Finais. Cabe esclarecer que, o relato de atividade pedagógica, conduzida por esta pesquisadora, alvo do Apêndice A deste relatório, trata detalhadamente desse tópico, que está na base da motivação para esta pesquisa, enfatizando que a ansiedade das crianças brasileiras pode ser ainda maior nessa fase de transição, por conta de um componente a mais na grade curricular – os discentes iniciam os estudos de língua estrangeira moderna – inglês, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Assim, apresentam-se os excertos da BNCC, que discorrem acerca dessa transição aqui elucidada por Chapman e Campbell (2017), no relato da atividade conduzida para diminuir a ansiedade dos alunos, à luz das 5LA (CHAPMAN, 2006), na fase da transição do ensino fundamental um para o dois, com o foco na educação básica brasileira.

Voltando ao exame do nono capítulo de “As 5LAC”, que analisa como as LA podem auxiliar o aprendizado, Chapman e Campbell (2017, p. 141) afirmam, categoricamente, que “a mudança para o ensino fundamental 2 é um dos períodos mais críticos da transição escolar; portanto, merece a atenção especial dos pais” e, principalmente, dos professores – isso equivale a dizer que nessa fase, as necessidades emocionais da criança precisam ser supridas, tanto na educação informal (em casa) quanto na educação formal (na escola), com o intuito de diminuir medos e ansiedades e aumentar segurança e confiança, a bem da aprendizagem.

Nesse sentido, os achados do estudo conduzido por Murillo (2017) podem iluminar ações pedagógicas, para que os alunos recebam suprimentos de amor no espaço da educação formal, por meio das 5LA – em qualquer fase do processo educativo escolar, inclusive no ensino superior. No resumo de seu artigo, sabe-se que Murillo (2017, p. 1) conduziu uma pesquisa-ação que

foi realizada com [...] alunos [...] na [...] Faculdade [...]. Seu objetivo era descobrir se as linguagens do amor dos alunos têm impacto na obtenção de motivação intrínseca dentro da sala de aula [...] e [...] o plano de ação que pode ser usado para aumentar a motivação intrínseca dos alunos tendo como ferramenta as linguagens do amor [...] de Chapman (1992) [...]. Os resultados do estudo revelaram que a motivação intrínseca dos alunos aumentou quando o professor identificou as linguagens do amor de cada aluno para atender às suas necessidades dentro da sala de aula. O uso das linguagens do amor individuais pode melhorar o processo de aprendizagem e incentivar os alunos a manterem seu comportamento positivo em relação à escola. [...] quando o comportamento positivo ocorreu ao preencher o tanque de amor dos alunos, a motivação intrínseca foi de fato aumentada.

Além disso, Murillo (2017, p. 2) faz uma citação voltada ao amor do professor pelos alunos, que lembra o pensamento de Mosquera (1984) (vide Introdução):

Morales (2011) disse que “o único fator motivador para a permanência no campo da academia, principalmente para quem realmente tem vocação para o ensino, é o amor pelos alunos. Se esses alunos são forçados a estar na aula ou não, existe essa oportunidade para momentos preciosos de engajamento – um privilégio de se tornar parte da vida uns dos outros. [...]”.

Na sequência do texto, apesar de conduzir um estudo com alunos adultos, Murillo (2017, p. 3) menciona a teoria de Chapman voltada para crianças e adolescentes e a importância da motivação intrínseca para qualquer discente:

[...] as crianças passam a maior parte do tempo na escola. Esta é uma razão pela qual os professores devem se concentrar mais em motivá-los intrinsecamente através da análise de suas linguagens do amor. Este estudo quis [...] revisar as estratégias de motivação realizadas pelos educadores universitários. É hora de colocar mais esforço em motivar os estudantes universitários [...]. Talvez já seja hora de adotar as habilidades motivacionais dos professores de educação infantil [...].

Murillo (2017, p. 3-4) pontua também que “um estudo realizado por Campbell [...] explicou que a motivação do caráter pode ser melhorada através da identificação das linguagens do amor de uma pessoa” – relevante para guiar o comportamento dos discentes durante atividades letivas *online*.

Grosso modo, Murillo (2017, p. 5) explica como conduziu o estudo:

Com os resultados do teste das linguagens do amor e do instrumento pré-pesquisa, foi implementado o Programa de Intervenção em Sala de Aula [...]. O Programa [...] foi feito por meio de diferentes atividades voltadas a preencher a necessidade dos alunos em suas linguagens do amor, de comentários de elogios para toda a tarefa em sala de aula e de tempo de consulta de qualidade [...]. Após esse procedimento, a pesquisadora então realizou um Teste de Motivação Intrínseca (TMI) pós-pesquisa para verificar se a motivação intrínseca aumentou.

Da seção “Resultados e discussão” (MURILLO, 2017, p. 6-10), merecem destaque dois aspectos: 1) a linguagem primária de amor prevalente foi palavras de afirmação – isso indica que seu uso deve ser intensificado em sala de aula; e 2) da comparação das médias dos escores dos 22 pré-testes (67.273) e pós-testes (80.455), percebe-se um significativo aumento nos escores pós-intervenção, indicando que o plano de ação – disponível no Apêndice A do estudo, revelou-se útil para fomentar a motivação intrínseca em sala de aula.

E, no espaço “Conclusões e recomendações”, Murillo (2017, p. 10-11) diz que ao

atingir a motivação intrínseca usando as linguagens do amor dos alunos, o grupo mostrou mais interesse [...] enquanto aprendia dentro de sala de aula. Os alunos tornaram-se mais ativos nas aulas e desenvolveram mais autoconfiança na participação em sala [...]. O relacionamento entre seus pares também se desenvolveu porque eles puderam se conhecer mais analisando cada uma de suas linguagens do amor. [...]. Isso [...] prova que identificar e lidar com as linguagens do amor dos alunos tem um efeito positivo no desempenho acadêmico dos alunos.
[...] Assim, a pesquisadora gostaria de recomendar o plano de ação [...] para aula ou atividades para melhorar a motivação intrínseca dos alunos. [...]

Merece destaque um aspecto do excerto de Murillo (2017) – o que menciona o desenvolvimento das interações entre os pares – ou seja, infere-se que os alunos foram beneficiados em três dimensões – emocional, cognitiva e social, ao serem motivados intrinsecamente, em sala de aula, a partir de suas linguagens do amor. Cabe mencionar que a autora – Mary Ann L. Murillo, MA (*Master of Arts*), é mestre pela Universidade La Salle de Dasmariñas, Filipinas.

E, voltando-se ao exame do nono capítulo de “As 5LAC”, para concluí-lo, infere-se que a pesquisa-ação conduzida por Murillo (2017) configura-se um exemplo empírico de como as linguagens do amor auxiliam o aprendizado no espaço escolar – pode-se dizer, portanto, que o estudo dessa autora valida academicamente os principais postulados de Chapman e Campbell (2017), contidos em “As 5LAC”.

Finalizadas as discussões de todos os 12 capítulos de “As 5LAC” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), encerra-se aqui a análise dos dados desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, faz-se uma retomada do trabalho, apontam-se os principais achados e limitações do estudo, bem como propõem-se algumas questões para investigações futuras.

Tendo por fundo a análise dos dados, pode-se dizer que o teor geral de “As 5LAC” conversa com o conceito de educação disposto no artigo 1º da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) – excerto que abre a Introdução deste trabalho – a educação abrange processos formativos que ocorrem tanto na esfera familiar (pré-escolar informal que se dá no ambiente doméstico), quanto na esfera formal (que se dá em instituições tais como creches, pré-escolas, escolas). Isso denota a importância da integração das duas faces da Educação, a familiar e a escolar, na condução da formação das crianças.

Esse aspecto é corroborado por Chapman e Campbell (2017), e aprofundado na análise dos dados do capítulo nove de “As 5LAC” – onde se examinou em que sentido receber expressões de amor incondicional – adequado, verdadeiro, racional, não recíproco e altruísta, no âmbito familiar – por meio de cinco comportamentos que envolvem Palavras de Afirmação, Toque Físico, Tempo de Qualidade, Presentes e Atos de Serviço, pode auxiliar o/no aprendizado de crianças e adolescentes no âmbito formal. Conforme os autores, a sensação de ser verdadeiramente amada é intensificada quando a criança recebe expressões de amor incondicional parental com ênfase em sua linguagem primária do amor.

Além disso, de acordo com Chapman e Campbell (2017), receber expressões de amor incondicional é libertador para a criança, pois: 1) em sendo o amor uma necessidade, quando a criança experimenta/vivencia/recebe o amor verdadeiro, isso impacta positivamente todas as outras necessidades emocionais; e 2) a criança que sente-se e sabe-se verdadeiramente amada fica livre para desenvolver o seu potencial, mais segura em sua autoestima e pode canalizar seus esforços em outra direção – para a aprendizagem formal, por exemplo, ao invés de ficar obcecada/ansiosa na busca da gratificação de necessidades não satisfeitas de amor.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o estudo desses quatro aspectos iniciais, pertinentes à educação informal de crianças, propostos por Chapman e Campbell (2017), em “As 5LAC” – 1) de que **a criança necessita receber** expressões de um

tipo de **amor racional adequado**; 2) de que o tipo de amor adequado e essencial à saúde emocional de crianças e adolescentes é o amor incondicional/**não recíproco**; 3) de que há de cinco comportamentos para comunicar o amor não recíproco à criança – **por meio de PA, TF, TQ, Pr e AS**; e 4) de que, dentre essas, a criança sente-se intensamente amada **em sua própria linguagem primária do amor** – pode ser útil na/para formação de professores – ou seja, é interessante que os docentes estudem, conheçam e apliquem esses princípios contidos em “As 5LAC” no contexto da sala de aula, com o intuito de criar um ambiente emocional favorável e facilitador – ótimo para os processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação à obra propriamente dita, pode-se dizer que, *grosso modo*, “As 5LAC” – descrita com detalhes no segundo capítulo deste relatório, tem o foco: 1) em descrever e enfatizar o tipo de amor essencial à saúde emocional de crianças e adolescentes – o amor incondicional que deve permear/orientar todos os processos formativos (inclusive nas ocasiões de correções de mau comportamento, de expressões de ira e de disciplina); e 2) em descrever os cinco modos estratégicos de expressar esse tipo de amor – por meio de Palavras de Afirmação, Toque Físico, Tempo de Qualidade, Presentes e Atos de Serviço.

A partir dos dois sentidos da palavra *children* do título original em inglês de “As 5LAC” – que significa tanto “crianças” (em qualquer idade) como “filhos” (também de qualquer idade), infere-se que os postulados de Chapman e Campbell (2017) podem auxiliar professores desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A pesquisa-ação de Murillo (2017), acerca da motivação intrínseca de discentes adultos, amplia empiricamente o raio de eficácia da aplicação da teoria das 5LA (CHAPMAN, 2006) na educação formal.

Além de o título de “As 5LAC” já inserir os professores como público leitor – a partir da palavra “crianças”, alvo majoritário da educação básica escolar, o livro traz vários relatos que têm como cenário o ambiente da sala de aula – dentre eles, elucidou-se a história de Caleb, pois: 1) sabe-se que foi a partir dela que Chapman convidou Campbell para escrever “As 5LAC”; e 2) a situação vivenciada pelo menino de oito anos ilustra com maestria em que sentido o elemento “amor” interfere nas esferas educativas informais e formais – Caleb estava necessitado de D-amor (MASLOW, 1968; 1970) em sua Linguagem Primária do Amor-Tempo de Qualidade (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) – isso não foi percebido em casa, mas na escola – o caso desse aluno aponta como a falta/o suprimento de amor prejudica/colabora

nos espaços educativos – informal e formal. O menino passou a sentir-se amado tanto em casa – porque os pais começaram a expressar-lhe amor incondicional por meio de sua linguagem primária do amor – quanto na escola – uma vez que a professora já “falava” com ele em sua LPA-TQ, quando lhe dedicava um dia da semana para almoçar em sua companhia.

A história de Caleb serve ainda para fazer-se mais duas reflexões: 1) o comportamento “estranho” do menino na escola revelou a sua linguagem primária do amor por meio do comportamento inconsciente de expressar amor da professora – aqui, o aspecto elucidado por Mosquera (1984) – (Introdução, p. 9) de que o professor precisa ser formado para perceber a dimensão humana do aluno e para ter uma ideia dos efeitos de suas condutas na vida de seus alunos; e 2) crianças LPA-TQ sofreram/ganharam em tempos de pandemia do COVID-19, por conta do isolamento social, uma vez que seus pais/mães ficaram mais tempo em casa.

Voltando ao título de “As 5LAC”, a partir da palavra “amor” associada a “crianças”, e da leitura da introdução dessa obra – onde Chapman e Campbell (2017) asseveram entender o amor como necessidade e como o elemento que deve permear todo o processo educativo de crianças, percebeu-se uma semelhança com alguns postulados da pedagogia de La Salle (2012a; 2012b) e da psicologia de Maslow (1968; 1970) – ambos autores discutidos no terceiro capítulo deste relatório.

A partir da percepção dessa unanimidade inicial entre esses quatro autores – que consideram o amor como elemento pedagógico na educação de crianças, pensou-se em investigar cientificamente quais outras aproximações poderiam ocorrer ao se comparar os seus pressupostos acerca do amor.

Nessa direção, houve o delineamento deste estudo teórico, de cunho bibliográfico, exploratório e qualitativo, que tem a seguinte pergunta como problema de pesquisa: “entendendo o amor como elemento pedagógico, qual a contribuição prática, para a formação de professores, pode-se obter ao colocar-se o pensamento teórico de La Salle e de Maslow em diálogo com o pensamento prático de Chapman e Campbell?” (vide página 11).

Dessa questão, derivaram os propósitos da pesquisa – o geral e três específicos. Como objetivo geral, buscou-se “identificar qual a contribuição prática, para a formação de professores, pode-se obter dos postulados do amor de Chapman e Campbell (2017), em interlocução com alguns pressupostos de La Salle (2012a; 2012b) e de Maslow (1968; 1970)” – vide páginas 11-12.

Para atingir essa meta, dividiu-se a tarefa investigativa em três objetivos específicos (vide p. 12): “1) apresentar os pressupostos do amor na ótica de Chapman e Campbell (2017)” – assunto do segundo capítulo deste relatório; “2) apresentar alguns pressupostos do amor na ótica de La Salle (2012a; 2012b) e na de Maslow (1968; 1970)” – o pensamento de cada um desses autores é assunto do terceiro capítulo deste trabalho; e “3) identificar, à luz da perspectiva hermenêutica filosófica circular de Gadamer (1999; 2000; 2006), possibilidades de diálogo(s) entre as ideias acerca do amor de La Salle e de Maslow e as ideias de amor de Chapman e Campbell, na busca de inferir dessa interlocução uma possível contribuição teórico-prática dos estudos de Chapman e Campbell (2017) para a formação de professores” – essa conversa hermenêutica está disposta no quarto capítulo deste estudo.

Apresenta-se um relato parcial de atividade, à luz de Chapman (2006), conduzida por esta pesquisadora – conteúdo do Apêndice A deste relatório, uma vez que essa atividade está na base da motivação para este estudo.

Do diálogo hermenêutico (GADAMER, 1999), entre os postulados de Chapman e Campbell (2017) e os de La Salle (2012a; 2012b) – vide capítulo quatro, emergiram quatro pontos principais de convergências, onde percebeu-se que: 1) o amor é tido como estratégia pedagógica que transversaliza todo o projeto educacional lassalista (TREZZI, 2018) – para Chapman e Campbell (2017), o amor é o alicerce da educação de crianças e adolescentes – vide capítulo dois; 2) o postulado da linguagem primária do amor (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), como “um aspecto idiossincrático das crianças em qualquer papel social” – vide página 87, conversa com o pensamento lassalista de que é “necessário estudar muito o temperamento, os hábitos e as inclinações dos meninos para poder lidar com eles da maneira adequada” (LA SALLE, 2012b, p. 305)”; 3) a partir da regra lassalista – de que os docentes devem amar os discentes (vide capítulo três), na perspectiva do amor fraterno (TREZZI, 2018), sem esperar retribuição/sem buscar reciprocidade, há uma interlocução com a perspectiva do amor incondicional proposta por Chapman e Campbell (2017) – como o tipo de amor adequado que crianças e adolescentes precisam receber; e 4) uma vez que, na ótica lassalista, o professor está a serviço do aluno (LA SALLE, 2012a; 2012b), dá-se uma interlocução com a perspectiva da linguagem do amor Atos de Serviço (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017). Diálogos parciais foram observados em se comparando os postulados lassalistas com as

perspectivas das linguagens do amor Palavras de Afirmação e Toque Físico (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017). Entretanto, as perspectivas da LA Tempo de Qualidade e LA Presentes (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017) não dialogaram com os pressupostos lassalistas.

Da conversação hermenêutica (GADAMER, 1999), entre os pressupostos de Chapman e Campbell (2017) e os de Maslow (1968; 1970), emergiram vários pontos de convergência, dos quais destacam-se dez. Como primeiro e principal deles, está o de que o postulado maslowiano – do amor como necessidade básica/instintiva de todo ser humano (vide capítulo três), transversaliza todo o pensamento de Chapman e Campbell (2017) (vide capítulo dois deste relatório) – pontua-se aqui que, no capítulo oito de “As 5LAC”, os autores propõem a pergunta “de que esta criança necessita” diante do mau comportamento da criança/do adolescente; entretanto, há um dissenso na busca da resposta “de que esta criança necessita”: na ordem da hierarquia de Maslow – a necessidade do amor fica em terceiro lugar, para Chapman e Campbell (2017), em primeiro – diante do mau comportamento, os autores orientam a verificar primeiro se a criança está necessitada de amor, e depois verificar se é fome, sono, sede.

Perceberam-se outros diálogos, tais como: 1) o D-amor maslowiano equivale ao tanque emocional; 2) o S-amor maslowiano equivale à perspectiva do amor incondicional/racional/altruísta; 3) o postulado de que a demanda de D-amor precisa ser satisfeita por outra pessoa equivale ao de que a criança precisa receber amor incondicional parental; 4) a satisfação de S-amor/amor incondicional nunca é demasiada; 5) a frustração/a falta de gratificação de D-amor gera patologia (“fome de amor”) equivale a uma das causas de mau comportamento; 6) a criança não fica “mimada” por excesso de gratificação de S-amor/amor incondicional; 7) em Maslow, a gratificação das demandas de amor favorecem os processos de aprendizagem, posto que a criança somente fica livre emocionalmente para aprender e envolver-se nas atividades cognitivas se estiver bem gratificada em suas necessidades inferiores (fisiológicas/de segurança/de amor) – todo o capítulo nove de “As 5LAC” corrobora essa assertiva; 8) uma vez que o S-amor é importante na educação e no ensino, infere-se que o amor incondicional também o seja; e 9) a criança precisa aprender a lidar com a ira, ou seja, precisa aprender a expressá-la de modo adequado – os capítulos oito e dez de “As 5LAC” conversam com essa assertiva maslowiana.

Da análise final – La Salle, Maslow, Chapman e Campbell, perceberam-se duas fusões de horizontes (GADAMER, 1999): 1) **no tipo** de amor racional adequado a crianças e adolescentes – amor fraterno/S-amor/incondicional (vide Figura 3, p. 95); e 2) **no como** expressar esse amor – por meio de atos de serviço, que incluem o cuidado com estética relacional e com a estética da escola/agir em estado de S-amor/“falar” todas as cinco linguagens do amor (vide Figura 4, p. 116).

Considera-se que essa dupla fusão de horizontes responde ao objetivo geral deste estudo – aqui está a contribuição teórico-prática dos estudos de Chapman e Campbell (2017) para a formação de professores – à luz de seus postulados, se sabe qual tipo de amor é pertinente ao espaço da educação formal de crianças e adolescentes e como podem dar-se as expressões desse amor no contexto das atividades letivas.

Quanto ao relato parcial da atividade conduzida por esta pesquisadora – conteúdo do Apêndice A deste relatório, além de esclarecer a motivação inicial para esta pesquisa, esse serve também para ilustrar o fato elucidado por Chapman e Campbell (2017) – o quão crítico é o período da transição escolar do ensino fundamental um para o ensino fundamental dois para crianças e adolescentes da educação básica norte-americana (análise do capítulo nove de “As 5LAC” – p. 129), configurando-se um exemplo do que ocorre na Educação Básica brasileira.

Com relação à validade acadêmica dos principais pressupostos de Chapman e Campbell (2017) – o do tanque emocional, o da linguagem primária do amor e o de cada uma das cinco linguagens do amor, aplicados à educação formal, encontrou-se validade empírica dos mesmos no estudo conduzido por Murillo (2017).

Cabe realce que o estudo de Murillo (2017) representa, para este trabalho, uma vantagem – uma vez que foi realizado tendo como participantes discentes adultos, o plano de ação validado indica como pode dar-se uma formação de professores com base na teoria das 5LA, e uma limitação – um estudo semelhante precisaria ser conduzido com alunos crianças e adolescentes.

Nesse sentido, considera-se que aqui emerge a relevância social desta pesquisa – uma vez que espera-se que este trabalho teórico possa contribuir como um referencial empírico para embasar futuros estudos acadêmicos, acerca da aplicação da teoria das cinco linguagens do amor das crianças (CAMPBELL; CHAPMAN, 2017), no âmbito da educação formal de crianças e adolescentes.

Em considerando-se o cunho teórico uma limitação deste estudo, espera-se, também que, a partir deste trabalho, surjam novas investigações, com o intuito de validar, por meio de pesquisa de campo, a aplicação dos princípios das cinco linguagens do amor das crianças (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017), nos processos educativos formais de crianças/adolescentes/adultos no Brasil.

Conclui-se que ao propor-se o estudo das 5LA na formação docente, o papel do professor/aluno é revisto – conforme almejava Mosquera (1984) – na ótica lassalista, enquanto seres humanos, tanto um quanto o outro, têm igual importância no processo pedagógico (TREZZI, 2018). Em consequência, o crescimento psicossocial do professor contribui para o crescimento psicossocial do aluno – ao estudar os princípios das 5LAC, o docente poderá perceber em que medida esses postulados podem ser benéficos para si mesmo.

Assim, acredita-se que incluir os estudos de Chapman e Campbell (2017) – contidos em “As cinco linguagens do amor das crianças”, nos processos formativos de profissionais do magistério, configura-se um meio teórico-prático de contribuir para o desenvolvimento e o preparo da dimensão psicossocial do professor (MOSQUERA, 1984) – para compreender a humanidade de cada discente sob sua responsabilidade em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Jose A. Mota de. **O uso de novas mídias na formação dos professores de ciências**: investigando o letramento digital dos professores formadores. 2020. Tese (Doutorado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ANDRÉ, Hildebrando A. de. **Gramática ilustrada**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

ARCANJO, Simôni C. **A relação entre motivações e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

ARISTÓTELES (II). **Ética a Nicômaco**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Poliana da Silva A. S. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos - EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CAMBRIDGE. **International Dictionary of English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CAMPBELL, Ross. **Como realmente amar seu filho adolescente**. São Paulo: Mundo Cristão, 1985.

CAMPBELL, Ross. **Como realmente amar seu filho**. São Paulo: Mundo Cristão, 2005.

CHAPMAN, Gary. **As cinco linguagens do amor**: como expressar um compromisso de amor a seu cônjuge. 2. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2006.

CHAPMAN, Gary; CAMPBELL, Ross. **As cinco linguagens do amor das crianças**. São Paulo: Mundo Cristão, 2013. E-book. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/As_cinco_linguagens_do_amor_das_crian%C3%A7a/nohnEe4h0OEC?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=as+cinco+linguagens+do+amor+das+crian%C3%A7as&printsec=frontcover. ISBN 978-85-7325-886-8. Acesso em: 25 ago. 2022.

CHAPMAN, Gary; CAMPBELL, Ross. **As 5 linguagens do amor das crianças**: como expressar um compromisso de amor a seu filho. 2. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2017.

COOK, Margaret *et al.* Construct validation of the Five Love Languages. **Journal of Psychological Inquiry**, v. 18, n. 2, p. 50-61, 2013. Disponível em: <https://www.psychinquiry.org/wp-content/uploads/2019/03/Vol18-2.pdf#page=50>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CORRAZE, Jacques. **As comunicações não-verbais**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1982.

COSTA, Kiara T. Santos da. **As representações sociais de docência na Educação Infantil no interior da Paraíba**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DAVIS, Flora. **A comunicação não-verbal**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1979.

DORSCH, Friedrich. **Diccionario de Psicología**. Barcelona: Editorial Herder, 1976.

DUARTE, Dayla G. **Convite à primeira infância**: conhecer a língua francesa pela mediação de livros de literatura infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

EGBERT, Nichole; POLK, Denise. Speaking the language of relational maintenance: a validity test of Chapman's (1992) Five Love Languages. **Communication Research Reports**, v.23, n. 1, p. 19-26, jan. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233241159_Speaking_the_Language_of_Relational_Maintenance_A_Validity_Test_of_Chapman's_1992_Five_Love_Languages. Acesso em: 10 abr. 2022.

FELICETTI, Vera L. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social da Educação superior.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre: 2011.

FERRARA, Lucrécia D. **Leitura sem palavras.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma filosofia hermenêutica.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito. *In:* ALMEIDA, Custódio L. S.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer.** Porto Alegre: EDIUCRS, 2000, p. 13-26.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o nascimento da Pedagogia. *In:* GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 101-127.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 2. ed. rev. Rio de Janeiro, 1993.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S. **Elementos de Psicologia.** 6. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, v. 2, 1978.

LACAVA, Lídia. **Mito de Eros e Psiquê: um caminho possível para pensar a docência.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

LA SALLE, João B. de. Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs (RC). *In:* HENGEMÜLE, Edgard (coord.). **Obras completas de São João Batista de La Salle.** Canoas, RS: Unilasalle, v. II-A, 2012a.

LA SALLE, João B. de. Guia das Escolas Cristãs (GE). *In:* HENGEMÜLE, Edgard (coord.). **Obras completas de São João Batista de La Salle.** Canoas, RS: Unilasalle, v. III, 2012b.

LEAVER, Echo; GREEN, D. **Psychophysiology and the five love languages.** Salisbury University, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Echo-Leaver/publication/273756374_Psychophysiology_and_The_Five_Love_Languages/

inks/550a696b0cf20f127f9198d2/Psychophysiology-and-The-Five-Love-Languages.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

LIMA, Fernanda R. O. **A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF** – construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2014.

LORO, Alexandre P. **Formação de professores e representações sobre o brincar**: contribuições das idéias de Humberto Maturana. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

MACEDO, Maria do Socorro G. **Leitura e formação docente**: contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de Letras. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

MANACORDA, Mario A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

MASLOW, Abraham H. **Motivation and Personality**. 2. ed. New York: Harper and Row, Inc., 1970.

MERY, Janine. **Pedagogia curativa escolar e Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MESQUITA, José R. A. **Espiritualidade eco-relacional no contexto da formação docente**: experiências pedagógicas dialógicas em escolas de ensino médio em tempo integral do Ceará. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

MORA, José F. **Dicionário Filosófico**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOSQUERA, Juan J. M. **Psicodinâmica do aprender**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1984.

MURILLO, Mary Ann L. Chapman's "Love Languages" as a tool to increase students' intrinsic motivation in a classroom setting. **Journal of Multidisciplinary Research**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.eac.edu.ph/wp-content/uploads/2021/04/Faculty-Research-Journal-October-2017.pdf#page=11>. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, Aneta B. Silveira de. **A importância do Programa de Educação Afetivo-sexual para os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais** - Campus São João Evangelista. 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

OXFORD. **Guide to British and American Culture**. New York: Oxford University Press, 2000.

PAULA, Mauro Sergio de. **Ética na formação do professor: aproximações e distanciamentos éticos, legais e políticos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PECK, M. Scott. **A trilha menos percorrida**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINHEIRO, Evanir de Oliveira. **Dançando com gatos e pássaros: o movimento ecossistêmico da ludopoiese na educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PINHEIRO, Sheila C. V. **Formar para diferenciar professores do século XXI: explicitando o (im)previsível em licenciaturas em ciências biológicas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

POLK, Denise M.; EGBERT, Nichole. Speaking the language of love: on whether Chapman's (1992) claims stand up to empirical testing. **The Open Communication Journal**, v. 7, p. 1-11, 2013. Disponível em: <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOCOMMJ/TOCOMMJ-7-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

RIBEIRO, Eveline B. V. **A educação inclusiva na formação de professores de ciências: um estudo sobre a realidade de uma instituição de ensino superior em Jataí-GO**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Pedro A. dos; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria I. **Metodologia da pesquisa social**: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

SEVERINO, Natalia B. **Formação de educadores musicais**: em busca de uma formação humanizadora. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SGEL. **Diccionario bilingüe para estudiantes brasileños**. Portugués-Español; Español-Portugués. 3. ed. Madrid: SGEL, 2011.

SILVA, Jamilya B. M. **Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês**: a construção da identidade de professores em formação inicial. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, 2018.

SOARES, Gilma F. A. **Ensino de ciências por investigação**: um desafio à formação dos professores dos anos escolares iniciais. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SURIJAH, Edwin A.; SEPTIARLY, Yashinta L. Construct validation of Five Love Languages. **Anima Indonesian Psychological Journal**, v. 31, n. 2, p. 65-76, jan. 2016. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/318981182_Construct_Validation_of_Five_Love_Languages. Acesso em: 10 abr. 2022.

SURIJAH, Edwin A.; KIRANA, Cokorda T. Five Love Languages Scale Factor Analysis. **Makara Human Behavior Studies in Asia**, v. 24, n. 1, p. 56-72, 2020. Disponível em:
<https://scholarhub.ui.ac.id/cgi/viewcontent.cgi?article=1307&context=hubsasia>. Acesso em: 10 abr. 2022.

THE LITTLE Oxford dictionary of current English. 7th edition. Clarendon Press: Oxford, 1994.

TREZZI, Clóvis. **Da experiência estética à estética da inclusão na pedagogia de La Salle**: um referencial teórico para analisar a crise da educação brasileira. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Unilasalle Canoas, 2018.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO/Edições ASA/Cortez, 1997. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 16 ago. 2019.

UNILASALLE, 2021. Disponível em:
[https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educação](https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 10 nov. 2021.

UNIVERSIDADE La Salle. **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos da Universidade La Salle** [recurso eletrônico]. 2. ed. 2019. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/4a236b4014b88a97ee786193c3608f64.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VIEIRA, Bruno C. **A formação de professores à luz das relações humanas**: um estudo a partir de Freire e Maturana. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

VIEIRA, Miliane M. C. **Corrigir ou não**: amor e ódio em relação à correção de erros na sala de aula de língua estrangeira. 2008. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VINCENTIN, Karina A. **Carta para um amor que vai embora ou que vai fazer história?**: narrativa de uma professora-formadora – do ensino e aprendizagem de línguas, das tecnologias educacionais e das instâncias de apropriação. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELTER, Gisele M.; CAPITÃO, Cláudio G. Medidas ipsativas na avaliação psicológica. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 2, p. 157-165, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v6n2/v6n2a06.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

APÊNDICE A – Relato parcial de atividade pedagógica

Neste apêndice, apresenta-se o recorte de uma atividade pedagógica, conduzida por esta pesquisadora, com base nos pressupostos das cinco linguagens do amor (CHAPMAN, 2006). Fragmentos pontuais do pensamento de Piaget e Inhelder (2001), Wallon (2007) e Maslow (1970), aliados aos da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), dos PCN – Temas Transversais (TT) – Ética (BRASIL, 1997), dos PCN – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e do relatório Delors (UNESCO, 1997) justificam a ação. Alguns fundamentos que têm como base os documentos legais brasileiros estão atualizados com excertos da BNCC (BRASIL, 2018). Aportes de Mery (1985), André (1982) e Postic (1993) complementam as discussões.

A atividade – primeira de outras que ocorreram ao longo de um ano letivo – foi realizada com uma turma de discentes do sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais (EF-AF), em uma aula de língua inglesa (doravante LI), em uma escola pública. A dinâmica foi pensada como atividade prática inserida em ações propostas nos PCN – TT – Ética (BRASIL, 1997, p. 26) – pois esta “diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas”, a partir da pergunta “Como agir perante os outros?”.

Com o intuito de que cada aluno identificasse sua linguagem primária do amor (LPA), aplicou-se um questionário, adaptado por esta docente, a partir da teoria de Chapman (2006), para emprego em sala de aula. A descoberta da LPA dos discentes serviu para a professora conhecer, ainda que de modo incipiente e rudimentar, alguns aspectos emocionais dos alunos sob sua responsabilidade. Cabe esclarecer que não se conhecia “As 5LAC” na época da condução da atividade.

Baseada nos resultados do questionário, esta docente planejou ações pedagógicas posteriores, envolvendo as cinco linguagens do amor. O objetivo da atividade foi o de prevenir e minimizar ansiedades e dificuldades, no espaço da sala de aula de LI, tanto no âmbito da aprendizagem quanto no do comportamento, de alunos, em sua maioria, na faixa etária entre os 10 e os 12 anos. As justificativas para a sua condução estão dispostas a seguir.

Justificativas

O componente curricular LI, no contexto da EB brasileira contemporânea, apresenta peculiaridades que interferem nas relações interpessoais em sala de aula.

Com base em cinco dessas particularidades, justificam-se as ações pedagógicas docentes no que tange ao gerenciamento satisfatório das interações, tanto entre professor-aluno quanto aluno-aluno.

Conforme os PCN – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 15; 19), aprender um idioma, além do materno, é tanto um direito como “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão”.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno [...] a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo [...] via Língua Estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 19).

Nessa direção, os PCN – TT – Ética (BRASIL, 1997, p. 25) preconizam que educar para a cidadania requer que as disciplinas estejam inseridas em um currículo que tenha a “reflexão ética como eixo norteador”, pois,

A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, [...] que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos.

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre [...] o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social [...]. (BRASIL, 1997, p. 25).

Os excertos desses dois documentos ampliam o que preconiza o artigo 26, da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996):

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, [...], por uma parte diversificada [...].

[...]

§ 5º No currículo do ensino fundamental, **a partir do sexto ano**, será ofertada **a língua inglesa**. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). (Grifos desta pesquisadora).

Aqui, apresenta-se uma primeira peculiaridade. Da leitura dos fragmentos, fica claro que os alunos iniciarão um processo de alfabetização formal em um idioma estrangeiro, ou seja, terão de aprender a ler, escrever, ouvir e falar a LI. Para ter-se uma ideia da duração desse processo, usa-se como parâmetro o tempo voltado à alfabetização dos alunos na língua materna – os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 59) – base nacional comum mencionada na LDB.

Quanto ao sexto ano, sabe-se, conforme a BNCC, que este insere-se no Ensino Fundamental Anos Finais (EF-AF), período em que os alunos estão na faixa etária dos 10-11 anos de idade. De acordo com Piaget e Inhelder (2001), as crianças, por volta dos nove-10 anos, estão no segundo nível do estágio das operações concretas – ações que se baseiam “diretamente nos objetos e não ainda nas hipóteses enunciadas verbalmente.” (PIAGET; INHELDER, 2001, p. 87). Já por volta dos 11-12 anos, para os autores, inicia-se o estágio das operações formais – o sujeito torna-se capaz de raciocinar sobre hipóteses. Isso equivale a dizer que os alunos do sexto ano, em geral, enfrentam uma transição cognitiva – do pensamento concreto para o pensamento abstrato, ou seja, não estão totalmente familiarizados com o pensamento abstrato.

Essa assertiva está na base de uma segunda peculiaridade que se configura a partir do excerto do texto da BNCC (2018, p. 57):

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. [...] essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as **rupturas que ocorrem na passagem** não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (Grifos desta pesquisadora).

Está claro, no recorte da BNCC, que os alunos, além das rupturas nos aspectos humanos, sofrem uma segunda ruptura na educação formal, ao passarem do EF Anos Iniciais (EF-AI) para o EF-AF – a primeira delas ocorre na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Quanto às mudanças mencionadas no excerto, aliadas às características dos estágios cognitivos da criança (PIAGET; INHELDER, 2001), há as dos estágios emocionais desta elucidados por Wallon (2007) – em que a criança oscila entre ocasiões em que está mais introspectiva ou mais extrovertida. Conforme Wallon (2007, p. XVI), dos seis aos 11 anos, a criança está no estágio 4 – categorial, predominantemente cognitivo e de maior extroversão. A partir dos 11 anos, a criança entra no estágio 5 – adolescência, predominantemente afetivo e de maior introspecção. Outros momentos em que há o predomínio da afetividade são o estágio 1 – emocional (três meses a um ano) e o estágio 3 – personalismo (três a seis anos), com ênfase na crise de oposição (três a quatro anos). Conforme Wallon

(2007, p. 114; 124; 125), à “afetividade concernem, ao que tudo indica, as manifestações psíquicas mais precoces da criança. Ela está ligada desde o início a suas necessidades [...]”, exteriorizadas por meio das emoções e atitudes. Acerca das necessidades humanas, sabe-se que Maslow (1970) as classificou, de modo hierarquizado, em cinco grupos: 1) fisiológicas (comida, sono, etc.); 2) de segurança (física e psicológica); 3) de amor e de pertencimento; 4) de estima; e 5) de autorrealização.

Uma terceira e uma quarta peculiaridades se apresentam a partir de outro recorte do texto da BNCC (2018, p. 59):

[...] na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um **percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental**, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, **essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional**, [...]. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, **“os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais.”** (Grifos desta pesquisadora).

Da leitura desse excerto, emerge a terceira particularidade, diretamente ligada ao ensino-aprendizagem da língua inglesa – com relação à LI, não é possível haver “percurso contínuo” na passagem do EF-AI para o EF-AF, como deve ocorrer em relação à matemática, à língua portuguesa, às ciências, etc., uma vez que os alunos iniciam os estudos desse idioma no sexto ano do EF-AF. Além disso, a LI é um componente curricular a mais na grade do EF-AF.

Como quarta peculiaridade, está o fato de que os alunos têm de se adaptar aos vários professores especialistas e às novas exigências – principalmente cognitivas. A esse respeito, Postic (1993, p. 11) diz que na

relação pedagógica, o elemento simbólico de troca entre mestre e aluno é a matéria ensinada. O saber, numa matéria, é a referência que permite ao aluno e ao professor situarem-se. [...]; é uma realidade – francês, matemática ou outras matérias – com características próprias, que exige modos peculiares de apreensão cognitiva e provoca reações afetivas específicas.

Assim, os docentes de LI, à luz de Mery (1985, p. 7-8), precisam ter “consciência de todo o envolvimento afetivo introduzido no ato pedagógico, tanto por

eles próprios como pelas crianças”, e “compreender as causas das dificuldades da criança, bem como o seu comportamento diante do trabalho escolar e de si própria”.

Como uma quinta e última peculiaridade, aponta-se o que é dito em mais um recorte do texto da BNCC (2018, p. 60):

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes [...] dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à **transição entre infância e adolescência**, marcada por **intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais**. [...] **Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar.** (Grifos desta pesquisadora).

Da leitura desse excerto da BNCC, fica claro que o professor de LI da EB brasileira tem de lidar com um contexto de ensino diferenciado e com alunos muito idiossincráticos, ou seja, que apresentam muitas demandas, nas mais variadas esferas, que interferem nas interações pedagógicas em sala de aula.

Conforme o relatório Delors (UNESCO, 1997, p. 96), dentre os quatro pilares do conhecimento para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, “aprender a viver com os outros, [...] representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação”. Como linha de ação, a Comissão sugere “num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, [...] a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.” (UNESCO, 1997, p. 97).

Nesse sentido, pensou-se em desenvolver a atividade alvo deste relato, que será descrita a seguir.

Descrição da atividade

A atividade foi realizada em língua portuguesa, por meio de uma conversa entre a professora de inglês e os vinte alunos, do sexto ano do Ensino Fundamental, em trinta dos quarenta e cinco minutos do encontro do primeiro dia de aula. Considerou-se interessante relatar partes dos diálogos empregados na condução dos trabalhos, com as legendas: **A** = professora; **B** = aluno e **BB** = alunos.

A professora iniciou a atividade conversando com os alunos, com base no relatório Delors (UNESCO, 1997) e em Chapman (2006):

A: O relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, publicado pela primeira vez em 1996, apresenta os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Nós vamos realizar agora uma atividade que visa integrar esses quatro pontos! Vocês vão precisar somente de um lápis. Guardem todo o restante do material.

B: Como assim, professora?

A: Para começar, vocês vão responder a um questionário para conhecer um pouco melhor a si mesmos.

B: Esse questionário vale nota, professora?

A: Não, não vale nota, podem ficar tranquilos. Depois de respondido, eu continuo explicando como vai funcionar o restante da atividade. Assim, nós ganhamos tempo e fica o mistério... Confie! Vai ser uma atividade bem legal!

BB: Ehhhh!

A professora disponibilizou cinco minutos para que os alunos guardassem o material e se organizassem para iniciar a atividade. Em seguida, continuou o diálogo com base em André (1982), Delors (UNESCO, 1997) e Chapman (2006):

A: Linguagem é “qualquer sistema de sinais de que se valem os indivíduos para comunicar-se.” (ANDRÉ, 1982, p. 5). Quais linguagens vocês conhecem?

BB: Sinal de trânsito, professora! Sinal do “like”!

A: Sim, correto. O conhecimento e o domínio de diferentes linguagens facilita a vida, principalmente a escolar. Exemplos: linguagem matemática, linguagem das ciências, da geografia, nos esportes, etc.

A língua é um tipo de linguagem.

Vamos “viver juntos” neste ano escolar. Juntos, vamos aprender a conhecer, a fazer e como consequência, aprender a ser. Mas não é somente a língua inglesa que nós vamos aprender.

BB: Não?

A: Não! Mas, não se preocupem! Nós já sabemos falar essas linguagens, só que não temos consciência de que as estamos falando e onde e quando.

Vamos tomar consciência delas, ver se as estamos falando corretamente, com as pessoas certas...

Já ouviram falar em linguagens do amor? Conhecê-las e usá-las pode ajudar na qualidade das interações entre as pessoas.

BB: Não!

A professora não disse nem quantas são e nem o nome das linguagens nesse primeiro momento. A seguir, a professora explicou como deveria ser respondido o questionário:

A: Cada um vai receber uma folha com o questionário sobre “As cinco linguagens do amor”. Este constitui-se de vinte bloquinhos com duas frases. Essas frases contêm algumas palavras que os pais dizem ou que nomeiam ações que os pais fazem para os filhos, ou expressam sentimentos que as pessoas podem ter em relação a diferentes situações. Em cada conjunto de duas frases, deve-se eleger apenas uma – a que mais gosta ou gostaria que seu pai ou sua mãe lhe dissesse. Finalizada a escolha, deve-se circular a letra que acompanha cada sentença escolhida – A, B, C, D ou E. A partir do recebimento do questionário, vocês têm dez minutos para a sua resolução. Dúvidas?

BB: Não!

Passados os dez minutos, a professora pediu para que cada aluno contasse quantas letras A, B, C, D e E foram circuladas, anotando os resultados na margem direita da folha do questionário. Para essa atividade, foram disponibilizados cinco minutos.

Na sequência, a professora passou para a segunda parte da atividade, explicando as cinco linguagens do amor (CHAPMAN, 2006):

A: Agora que cada um sabe quantas letras “A”, “B”, “C”, “D” e “E” circulou, vejam qual a foi a letra que ganhou, isto é, a que foi circulada mais vezes.

B: Eu tive cinco “As”!

B: Professora, eu tenho duas letras empatadas!

B: Professora, eu gostaria de ouvir algumas dessas frases da minha mãe, mas

ela nunca fala nada disso!

B: O meu pai também não fala muito essas frases para mim!

BB: Éééé!

A: Pois é! Esperem um pouquinho! Já vamos conversar sobre isso!

Agora, vamos descobrir qual é a 1ª linguagem do amor de cada um de vocês. Cada letra representa uma das cinco linguagens do amor. Quem escreveu sobre elas foi um antropólogo americano, Gary Chapman. Vou ler um pedacinho da orelha do livro “As cinco linguagens do amor”, de 2006: “*As cinco linguagens do amor* mostra por que só nos sentiremos realmente amados e compreendidos quando a pessoa amada nos expressar seu amor através de nossa linguagem única. Aprendida na infância, ela sensibiliza e alcança, de maneira poderosa e plena, nosso jeito especial de nos sentir amados.” Chapman, após anos de experiência como conselheiro de casais, identificou cinco linguagens do amor: Palavras de Afirmação (PA), Tempo de Qualidade (TQ), Presentes (Pr), Atos de Serviço (AS) e Toque Físico (TF). No capítulo 13, Chapman diz que “As cinco linguagens do amor aplicam-se também aos filhos”.

B: Mas, professora, o que isso tem a ver com a escola? Eu venho à escola para estudar e não para amar!

B: É para a gente arrumar namorado?

A: Muito boas participações. Chapman fala no seu livro do amor como necessidade básica de todo o ser humano, e não só do amor entre namorados, marido e esposa.

Vocês podem ler o livro em casa para maiores explicações. Tem em “pdf” na Internet. Conforme Chapman, página 37, “é o amor que une razão e emoção [...]; esse tipo de amor exige esforço e disciplina. É a escolha que fazemos de usar a nossa energia em benefício da outra pessoa”. E, o que isso tem a ver com a escola? De acordo com Chapman, página 15, “as diferenças de linguagem fazem parte da cultura humana; se quisermos um bom intercâmbio cultural será necessário aprender a linguagem daquele com desejamos nos comunicar”. Eu trouxe esta atividade para que vocês vejam que, além de estudar português e inglês, há outras linguagens que podem ser aprendidas para facilitar nossas interações – minha com vocês e de

vocês comigo e com os colegas.

Após essa fala, a professora dividiu a turma usando o critério das letras, para dar início à terceira parte da atividade. Os alunos com letras empatadas foram orientados a permanecer nos seus lugares.

Formados os grupamentos, a professora orientou a atividade:

A: Agora que os grupos estão formados, escolham um (a) aluno (a) que vai ser o (a) leitor (a). A partir do recebimento da folha com as classificações das cinco linguagens do amor, vocês têm cinco minutos para a leitura e para conversar um pouquinho sobre a descoberta das linguagens.

Os alunos que tiveram dois ou mais empates nas letras circuladas, vão permanecer nos seus lugares e receberão uma folha cada um para também descobrirem as suas linguagens do amor. Quem tem mais de uma é privilegiado, assim como quem fala português, inglês, francês!

B: Ah! Que bom a senhora falar isso, professora! Eu achei tinha algo de errado comigo por causa do empate das letras! Ufa!

Passados os cinco minutos, a professora pediu que os alunos retornassem aos seus lugares, para finalizar a atividade:

A: Gary Chapman diz na página 9 que “o amor começa, ou pelo menos deveria começar, no lar.” Mas, hoje, dois colegas disseram: “Professora, eu gostaria de ouvir essas frases da minha mãe, mas ela nunca fala nada disso! O meu pai também não fala muito essas frases para mim!”.

Agora que vocês descobriram as linguagens do amor de cada um, sugiro que durante este ano nós todos nos esforcemos por “falar” as linguagens do amor uns dos outros. Não importa se nossos pais não falam, pode ser que eles nem saibam que existem linguagens do amor, mas nós agora sabemos. Se nos empenharmos nessa tarefa, poderemos ter um bom ambiente de estudo e isso pode ajudar a reduzir o estresse de aprender um novo idioma, favorecendo a aprendizagem e o sucesso de todos. Conhecendo as linguagens do amor de vocês, eu posso ajudá-los de forma mais eficaz. Por exemplo: 1) elogios, para a linguagem “PA”; 2) um aperto de mão, para a

linguagem “TF”; 3) uma bala, para a linguagem “Pr”; 4) um pouco mais de tempo em aula com o (a) aluno (a) para a linguagem “TQ”; e 5) ajudar a guardar o material, para a linguagem “AS”.

E vocês podem fazer o mesmo entre vocês. Pensem, conversem e descubram novas maneiras de falar as diferentes linguagens do amor, pois de acordo com o que pontua Chapman, página 15, “quanto mais utilizarmos uma segunda língua, mais à vontade nos sentiremos em expressá-la”. Isso vale para o português, para o inglês, qualquer língua.

B: Professora, a senhora pode dizer qual é a sua linguagem do amor?

A: Sim, claro! É “Tempo de Qualidade”!

B: Dãr! Só podia mesmo!

A professora finalizou a atividade retomando os quatro pilares do conhecimento, ressaltando que as tarefas de sala de aula seriam realizadas por meio das interações, entre esses quatro aspectos, e entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdos.

Após a atividade propriamente dita, a professora pediu para que os alunos colocassem seus nomes nos questionários e os recolheu para fazer os registros das linguagens do amor de cada aluno em seu diário.

Um aluno declarou ser diabético; alguns outros declararam problemas com glúten e lactose; isso orientou a escolha de Presentes para esses discentes.

A título de avaliação, a professora perguntou aos alunos se eles gostaram da atividade e eles responderam que sim. A professora os questionou, ainda, se eles estavam dispostos a “falar”, além do inglês, as diferentes linguagens do amor ao longo de todo o ano letivo e os alunos aceitaram o desafio.