

Revista Acadêmica

# Licencia & acturas

MÚSICA  
ENSINO SUPERIOR  
NEUROCIÊNCIA  
PSICOLOGIA  
IDIOMAS  
LOGRAFIA  
HISTÓRIA



**INSTITUTO IVOTI**

Ensino Superior

ISSN 2525-5754

Revista Acadêmica

# Licencia&acturas

v. 7, n. 1, janeiro/junho 2019

Ivoti

Instituto Superior de Educação Ivoti

© Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171

93900-000 – Ivoti/RS

Tel.: (51) 3563-8656

E-mail: contato@institutoivoti.com.br

www.institutoivoti.com.br

**Coordenação Editorial:**

Ailim Schwambach

**Conselho Científico:**

Ailim Schwambach – ISEI – Ivoti/Ufrgs – Porto Alegre/RS – Brasil  
Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal  
Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil  
Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil  
Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil  
José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil  
Luciane Sgarbi Santos Graziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil  
Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil  
Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil  
Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil  
Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil  
Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil  
Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil  
Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil  
Mônica da Silva Gallon – PUCRS – Porto Alegre/RS – Brasil  
Patrícia Weiduschadt – UFPEL – Pelotas/RS – Brasil  
Rainer Lehmann – Deutsche Gesellschaft für Polarforschung  
Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil  
Rosângela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil  
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil  
Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

**Conselho Editorial:**

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS  
Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC  
Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS  
Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS  
Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR  
Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

**Capa:** GPS Propaganda

**Revisão:** Carlos A. Dreher

Maria do Carmo Mitchell Neis – CRB 10/1309

**Arte-final:** Jair de Oliveira Carlos

**Editoração:**

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 – São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568-2848 / 3568-7965

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

**Informações básicas:**

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexatidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – São Leopoldo: Oikos, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN versão eletrônica: 2525-5754

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música.  
I. Instituto Superior de Educação Ivoti. II. Título.

CDU: 37

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5
<i>Ailim Schwambach</i>	
AUTONOMIA INFANTIL E FAMÍLIA: controvérsias entre Axel Honneth e Piaget .....	7
<i>Giovani Meinhardt</i>	
CONTRIBUIÇÃO DAS NEUROCIÊNCIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO .....	21
<i>Cristinane Yuri Hirata</i>	
<i>Renata Ribeiro Marinho</i>	
A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E DE DIREITOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	27
<i>Simone Weissheimer Santos</i>	
<i>Luís Carlos Dalla Rosa</i>	
RELAÇÕES RACIAIS ENTRE IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA .....	38
<i>Márcia Rejane Dias</i>	
<i>Ailim Schwambach</i>	
DE ONDE EU VEJO: porcessos de ensino-aprendizagem na construção do conceito de paisagem ....	49
<i>Cauane Beatriz Wust dos Reis, Cristiane Rambo, Hélen Klein Pfingstag, Karine Nath,</i>	
<i>Rosalino Francisco da Silva, Samanta Carolina Goltz, Samuel Andreis, Taísa Wagner,</i>	
<i>Prof. Caio Flores-Coelho e Prof. Thiago Safadi</i>	
PEDAGOGIA HOSPITALAR: a humanização da educação em ambientes de saúde .....	56
<i>Juliana Lima da Silva</i>	
<i>Ailim Schwambach</i>	



## APRESENTAÇÃO

Prezadas leitoras e prezados leitores,

Ainda referente ao primeiro semestre de 2019, completamos com grande satisfação a edição de mais uma Revista Acadêmica *Licencia&acturas*, do Instituto Superior Ivoti.

Nesta revista, podemos encontrar diferentes discussões que alavancam a importância de se pensar a educação, em diferentes áreas, como a Geografia, a História e também a Pedagogia, perpassando também os âmbitos formais e os não formais, ao mostrar a importância de se pensar que não é somente na escola que precisamos nos atentar para a educação de crianças e jovens.

Nos artigos apresentados nesta edição, começamos com o texto “Autonomia infantil e família: controvérsias entre Axel Honneth e Piaget”, escrito pelo autor Giovani Meinhardt, sobre o diagnóstico das tentativas de autonomia e emancipação precoces das crianças e dos adolescentes mediante as atitudes de negociação familiar, onde se busca apresentar como um entendimento educacional livre de supervisão gera e modifica estilos de autossocialização que se confrontam com socializações alhures aos costumes domésticos.

Já no artigo “Contribuição das Neurociências para a alfabetização”, as autoras Cristiane Yuri Hirata e Renata Ribeiro Marinho abordam a importância das neurociências para a educação nos processos de ensino-aprendizagem da alfabetização. No artigo encontramos a discussão de diferentes pesquisadores na área de neurociências e a reflexão sobre a importância dos profissionais da educação se aprofundarem com os processos envolvidos na aquisição da alfabetização com bases científicas visando um aprendizado significativo.

Os autores Simone Weissheimer Santos e Luís Carlos Dalla Rosa, no artigo “A criança como sujeito histórico e de direitos e a formação de professores da educação infantil”, discutem a formação de professores que atuam no campo da Educação Infantil nas escolas sociais da Rede Marista. Apontam para a concepção da criança como sujeito histórico e de direitos, bem como sua repercussão no processo de formação continuada de professores que atuam nessa etapa educativa, tendo em conta a ação pedagógica do brincar.

A autora Márcia Rejane Dias e a editora da revista Ailim Schwambach, no artigo “Relações raciais entre imagens no livro didático de História”, fazem uma análise das imagens e fotografias apresentadas no livro didático de História. O artigo também busca compreender tais representações em livros, que são um dos mais importantes recursos pedagógicos utilizados em sala de aula. Esta leitura discute as formas como a população afro-descendente, os ambientes e espaços que ocupa em tais representações, as atividades que desempenha e o contexto histórico em que está inserida.

Temos nesta edição também um artigo escrito por várias mãos intitulado “De onde eu vejo: processos de ensino-aprendizagem na construção do conceito de paisagem”, dos autores Cauane Beatriz Wust dos Reis, Cristiane Rambo, Hélen Klein Pfingstag, Karine Nath, Rosalino Francisco da Silva, Samanta Carolina Goltz, Samuel Andreis, Taísa Wagner, Prof. Caio Flores-Coelho e Prof. Thiago Safadi. O artigo enfoca a análise da interação entre a sociedade e a natureza ao longo do tempo. A partir da compreensão do conceito de paisagem, os autores mostram as possibilidades de extrapolar as compreensões de mundo vivido e percebido.

No último artigo publicado nesta edição, as autoras Juliana Lima da Silva e Ailim Schwambach escrevem sobre “Pedagogia hospitalar: A humanização da educação em ambientes de saúde”. Nesta pesquisa, buscou-se compreender e analisar o papel do pedagogo no ambiente hospitalar e o olhar para a criança/adolescente em tratamento de saúde, nas cidades de Ivoti e Novo Hamburgo.

Desejamos a todos uma ótima leitura e contamos com a colaboração de pesquisadores, estudantes e professores no envio de artigos para a Revista *Licencia&acturas* do Instituto Superior Ivoti, uma vez que na escrita podemos demonstrar a importância da educação em diferentes espaços e contextos educacionais, bem como a valorização dos profissionais que atuam em diferentes licenciaturas.

*Ailim Schwambach*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora pelo PPG em Educação em Ciências da UFRGS, com doutorado sanduíche pela Universidade de Londres, Inglaterra. Bolsista CAPES (2016). Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS (2010). Graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e do Instituto Ivoti. É membro do conselho da APECS-Brasil onde atuou como auxiliar na Coordenação de Ações de Pós-Graduação na gestão 2016-2018. Trabalha com a Formação de Professores nas áreas de Ciências, Projetos Escolares, Educação Ambiental e História e Cultura Afro-Brasileira. Vencedora do Prêmio RBS de Educação de 2014 e finalista do Prêmio em 2017, na categoria Gênero. Delegada do Brasil na COP 21, França.

# AUTONOMIA INFANTIL E FAMÍLIA: controvérsias entre Axel Honneth e Piaget

## CHILD AUTONOMY AND FAMILY: controversies between Axel Honneth and Piaget

*Giovani Meinhardt<sup>1</sup>*

**Resumo:** O artigo perfaz um diagnóstico das tentativas de autonomia e emancipação precoces das crianças e dos adolescentes mediante as atitudes de negociação familiar. As condições e intenções emocionais paternas e maternas da busca por um entendimento educacional livre de supervisão geram e modificam estilos de autossocialização que se confrontam com socializações alhures aos costumes domésticos. Os múltiplos efeitos modelares do lar reverberam no estilo de socialização extrafamiliar das crianças, ou seja, na escola. O efeito reverso igualmente acontece. As patologias normativas observadas pelo filósofo Axel Honneth contrastam com a construção ontogenética normativa de Jean Piaget.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Autonomia. Família. Heteronomia. Reciprocidade.

**Abstract:** The article presents a diagnosis of the early attempts at autonomy and emancipation of children and adolescents through family negotiation attitudes. The emotional conditions of fathers and mothers and the intentions to seek to understand education free of supervision generate and modify styles of self-socialization that confront socializations elsewhere than in domestic customs. The multiple model effects of home reverberate in the type of children's socialization outside the family, that is, in school. The reverse effect also happens. The normative pathologies observed by philosopher Axel Honneth contrast with Jean Piaget's normative ontogenetic construction.

**Keywords:** Learning. Autonomy. Family. Heteronomy Reciprocity.

### 1 AUTOSSOCIALIZAÇÃO FAMILIAR: AS “NOVAS” FAMÍLIAS

A concepção de família nuclear “ideal” em que o homem representava o tutor financeiro e a esposa a assistente emocional alocada no lar corroe com o tempo<sup>2</sup>. Esse naufrágio inevitável de posturas familiares inflexíveis produziram uma série de modificações intersubjetivas de alcance titânico na sociedade. Para isso, nos servimos da rica reflexão contemporânea sobre a família desenvolvida pelo filósofo alemão Axel Honneth (2015, p. 294), afirmando que a

[...] transição do “patriarcado para a cooperação”, que se deu na sequência da modificação do papel da mulher na família, repercutiu primeiramente numa série de tensões e rejeições intrafamiliares, nas quais em forma de conflito, sob a velha crosta, aparecia o historicamente novo.

O referido “historicamente novo” reverberou em outros ineditismos que não somente edificaram uma nova posição social e familiar da mulher, mas também em acomodações e resistências por parte dos homens em todas as dimensões<sup>3</sup>. É certo também que uma parcela “masculina” saudou as modificações dos papéis da mulher. Esses papéis con-

<sup>1</sup> Doutorando em Filosofia, Mestrado em Filosofia e Graduação em Psicologia, todos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: [giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br](mailto:giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br)

<sup>2</sup> “A liberdade de um membro de uma família deveria realizar-se e confirmar-se nas liberdades dos outros membros, já que as obrigações de papel institucionalizadas e de complementaridade recíproca cuidariam para que a mulher, na condição de mãe, pudesse satisfazer suas necessidades emocionais em face do marido e dos filhos, e o homem, como pai, ante o reconhecimento maravilhado da esposa e dos filhos, pudesse seguir seu “impulso” por ascendência pública mediante a obtenção de rendimentos” (HONNETH, 2015, p. 285).

<sup>3</sup> “Os homens, sobretudo, com a supressão de seu poder simbólico como chefe da família, assimilavam a rápida perda de reconhecimento não raras vezes com um desesperado aferrar-se às antigas divisões de papéis, uma vez que em sua socialização eles ainda não estavam preparados para aceitar alternativas” (HONNETH, 2015, p. 293-294).

flagraram-se em muitas outras experiências como, por exemplo, um poder aquisitivo maior da família. Além da díade homem-mulher, conflitante por si só, as mudanças tangenciaram também instâncias familiares talvez não programadas para transformação, a saber, os filhos. De acordo com Honneth (2015, p. 300-301), em seu diagnóstico da família, nas últimas décadas,

[...] desapareceu a ideia, dominante por longo tempo na modernidade, de que pai e mãe exerciam papéis fixos e complementares, os quais, em sua complementaridade de autoridade social-representativa e zeloso amor, contribuíram para que o filho fosse criado num misto de adestramento e afeto.

Destaca-se que o afirmado *desaparecimento* de predicados familiares típicos não consiste em uma simples ideia de declínio da dominância dos pais ou responsáveis, mas da qualidade de seu papel social. Isso leva a crer que os pais e responsáveis assumiram papéis que vão além das atribuições fixas até então reconhecidas. Também, de forma não surpreendente, alguns pais e responsáveis abandonaram alguns atributos outrora tidos como fundamentais. A relação familiar trifásica pai/mãe/filho(a) estruturalmente mudou, já que

[...] há muito tempo deixou de ser decisivo se os pais estão casados e compõem efetivamente um casal heterossexual ou se os filhos são realmente seus filhos (biológicos); o que importa é tão somente que a relação de dois adultos esteja mediada pela relação adicional com um terceiro, isto é, o(s) filho(s)” (HONNETH, 2015, p. 282).

O filósofo Hegel, no qual Honneth se inspira, firmou um predicado sobre as crianças que atinge seu apogeu em sua específica concepção de liberdade das crianças. “As crianças são *em si livres*, [...] por isso elas não pertencem a outros nem aos pais enquanto Coisas” (HEGEL, 2010, p. 182). Esta liberdade infantil prepara as crianças para sua autonomia e independência. Aqui está o divisor de águas de uma nova estrutura familiar. Havia uma relação monofásica (pai) dominante que aos poucos cedeu lugar à convivência bifásica (pai/mãe). A convivência bifásica, embora assimétrica, coexistia dentro da relação trifásica (pai/mãe/filho) em que o filho herdou toda a carga de obediência que antes era dividida com sua mãe enquanto agen-

te passivo. A relação do casal (independente da heterossexualidade ou homossexualidade em jogo) já constitui um operador forte, delegando como operador fraco o filho, no sentido de receptor de dominância. O filho como operador fraco da dinâmica familiar em alguns casos representa uma *coisa*, cujo depósito em figuras como avós ou tias é saudado na ativa delegação que desresponsabiliza pai ou mãe.

Todavia, mediante a reorganização familiar de múltiplos divórcios, separações, rodízio de namorados(as) (que simbolicamente representam figuras paternas ou maternas para a criança), pais e mães intencionalmente solteiros(as) (ou não) promoveram corresponsabilidades com seus respectivos parentes ou amigos: a criança tornou-se um *nó conversor de relações*. Capacitada ou não para o fluxo relacional expandido, a criança reveste-se agora de ponto mediador forte por onde transitam múltiplas famílias. Com certeza, muitos anos atrás a dinâmica do nó conversor centralizado na criança ou no adolescente já existia, porém não como ponto em *congestão e conflito*. Cabe aqui um questionamento: como a criança foi buscada como um recurso ainda mais centralizado? Honneth (2015, p. 284) explica que anteriormente “[...] a vida familiar em comum tinha de se desligar de todas as pessoas que não pertencessem à tríade de pai, mãe e filho”. Essa concepção relacional da família foi literalmente alastrada e modificada. As crianças ou os adolescentes podem hoje em dia conviver com duas, três ou até quatro famílias diferentes cujo único ator que transita entre as referidas famílias é aquele com papel de filho(a). Visando a tutoria do(a) filho(a) durante os processos de divórcio e principalmente após a separação, a família mononuclear fragmentou-se. “Nessa evidência empírica, é com razão que se pode ver um indício da tendência a que a definição da relação familiar orbitasse com mais intensidade em torno do cuidado conjunto” (HONNETH, 2015, p. 295). Esse cuidado conjunto alarga-se extramuros. Dessa forma, um vizinho ou um tio pode ser afetivamente percebido pelo psiquismo infantil como mais importante que os próprios pais ou responsáveis.

Nas várias órbitas que os pais ou responsáveis transitam há uma trajetória comum: o filho enquanto componente familiar *multiorbital*. A perda funcional da família “antiga” descolocou parcialmente as responsabilidades. Honneth (2015, p. 288) atribui ao sociólogo Talcott Parsons a visão antecipatória da dinâmica familiar de “[...] gradativa delegação das tarefas relativas a educação e cuidado a dispositivos sociais (jardim de infância, escola, Estado social)”. Honneth (2015, p. 296) chamou esse fenômeno de “pluralização das formas familiares”. A *família única* não é uma utopia, mas pode se tornar uma raridade em alguns contextos culturais. Para Honneth (2015, p. 296-297), em

[...] razão da espantosa disposição dos pais originais, apesar de terem fracassado na relação entre eles, esses rearranjos, as chamadas “famílias-patchwork”, parecem não encontrar limite algum; é bem verdade que tal situação não raro exige dos filhos boa dose de elasticidade emocional e abertura para vínculos.

Sem dúvida, a educação complementar fixa e harmônica entre o casal enfraqueceu. Os responsáveis se encontram pouco, ou seja, seu poder bifásico, que refletia na triangularidade familiar, não existe mais. Algumas vezes não se trata de fracasso no casamento, mas uma mudança intencional de propósitos.

### 1.1 “DEVER SER” NEGOCIADO

Nós vamos agora deter nossa atenção na fragmentação do ideal de família. Honneth (2015, p. 301) escreve que

[...] no lugar desse ideal de família patriarcal, começa a aparecer gradativamente um ideal de igualdade na parceria, que não significa apenas que os pais dividem entre si, de maneira justa segundo as possibilidades de cada um, todas as atividades referentes à criação dos filhos e aos afazeres domésticos, mas também implica que o filho seja inserido da melhor maneira possível como um terceiro parceiro na comunicação familiar.

Honneth reflete sobre parceria e igualdade entre filhos e seus responsáveis. Tal parceria sugere a inserção da criança como agente comunicacional em condições equivalentes aos seus responsáveis. Gera-se uma *pseudossimetria* entre responsáveis e seus respectivos filhos cuja intencionalidade e autoria advém da liberdade desses responsá-

veis. Trata-se de *liberdade* porque os pais poderiam não permitir tal aproximação simétrica comunicacional. A igualdade familiar na parceria por si só é uma fonte de muitas discussões, além de representar uma nova edificação do *eu* infantil. Aqui continuamos a indagar: essa nova construção familiar do *eu* infantil realmente enfraquece a autoridade dos pais e abre espaço para o ineditismo autoral do filho?

Hegel (2010, p. 174), ao refletir sobre a família, percebeu a importância de cada membro em “[...] ter a autoconsciência de sua individualidade *nessa unidade* enquanto essencialidade sendo em si e para si, a fim de ser nela não uma pessoa para si, porém como *membro*”. Isto é, um dos objetivos da família está na edificação de autonomia. Isso significa que a criança não está sendo educada para si mesma. A família espera que o(a) filho(a) atinja representação plena no seio familiar, isto é, como membro. Hegel (2010, p. 182) estima “[...] elevar as crianças desde a imediatidade natural, em que se encontram originalmente, até a autonomia e a personalidade livre e, com isso, até a capacidade de sair da unidade natural da família”. O afastamento da criança da unidade familiar mediante ascensão à autonomia é compreendida por Hegel como uma capacidade. Porém, Hegel não aponta em que parte da infância ou da fase adulta essa competência de *elevação* “acontece”. Ele apenas dá pistas sobre seu início, quando analisa nas crianças “[...] o sentimento próprio de estarem insatisfeitas, como dentro de si elas são, - como impulso de pertencer ao mundo dos adultos, que pressentem ser um mundo superior, como o desejo de se tornar grandes” (HEGEL, 2010, p. 183). O patamar de autonomia das crianças teria como princípio o desejo de serem como os adultos, ou seja, uma mobilização desde o desejo infantil para um alvo.

A partir de Hegel, compreendemos melhor a concepção de Honneth, em que a conformação familiar permite e principalmente reconhece o filho como um “terceiro” ativo na comunicação, também o atribuindo de algum tipo de *poder* que em famílias de décadas atrás simplesmente não havia. De fato, “[...] se o que normativamente se

espera do indivíduo na família já não é algo natural e evidente, estabelecido por papéis atribuídos antecipadamente, a contribuição de cada um, segundo o princípio da solidariedade, deve ser negociada entre eles” (HONNETH, 2015, p. 304). A passividade manifestada na espécie de “adestramento” e afeto dos filhos pelos responsáveis paulatinamente deu lugar a *participação negociada*.

Houve uma modificação na esfera da vinculação pessoal familiar onde outrora os pais formavam uma díade “perfeita”. Contudo, atualmente a vinculação se expandiu “[...] pelo fato de que às duas pessoas ligadas entre si soma-se pelo menos mais uma. Em sua constituição intersubjetiva, as famílias representavam uma relação triádica, e não bifásica” (HONNETH, 2015, p. 282). A solidariedade via negociação não deixa espaços para formas de atribuições não dialogadas. A educação orientada via negociação exige presença e não aparenta ser negligente como superficialmente o *sensu comum conservador* poderia julgar. Destarte, dinamicamente

[...] no lugar da fixação dos pais em torno dos dispositivos “manda” e “obedece”, passou a se disseminar amplamente uma preferência por estilos de educação orientados pela negociação, que passaram a ser considerados adequados por darem conta da personalidade própria dos filhos, servindo assim à constituição da livre vontade (HONNETH, 2015, p. 290).

Importa destacarmos que a livre vontade não significa uma vontade livre de parâmetros educacionais. Compreende-se a liberdade no sentido de autonomia, de introjeção crítica *na* criança; diversas orientações para pensar, sentir e não somente seguir os ditames dos pais. Logo, a criança começa a escolher, avaliar e adotar caminhos cotidianos *via* experiência de negociação familiar. O poder de decisão, restrito aos pais, abarca agora o filho. Essa liberdade é ainda mais dilatada quando aplicada

no mundo extrafamiliar, ou seja, na esfera social (a escola, por exemplo). Através do convívio social muitas outras possibilidades de experiência de liberdade são construídas.

Se antes prevalecia a convicção de que os impulsos de independência da criança tinham de ser “quebrados”, para que se induzisse absorção de expectativas sociais de comportamento, hoje, em quase todas as classes, prevalece a concepção inversa de que as intenções volitivas das crianças, quando entram em conflito com as convicções sociais, são supervalorizadas por uma questão de princípio (HONNETH, 2015, p. 290).

Se a liberdade seria a prerrogativa mais adequada para a personalidade infantil e as intenções volitivas supervalorizadas enquanto princípio, o que houve de errado quando percebemos que a edificação de uma saudável autonomia da vontade não aconteceu? Aqui devemos refletir sobre a liberdade familiar que confere negociação. O que significa a referida negociação familiar que envolve o filho como autor? Primeiramente, a liberdade não está situada na criança, mas no diálogo e na presença ativa de toda família, seja ela pai, mãe ou responsável que interpela e é interpelado pelo mundo infantil. Se as intenções volitivas da criança não forem supervisionadas, a sua ação não significará construção de liberdade. O desenvolvimento contínuo da criança e de sua família não permitem uma independência autoral infantil que prescindida da interrelação. A criança enquanto ser autônomo não está em posição de indiferença quanto às observâncias dos pais. Ao mesmo tempo em que a criança é convidada para participar, ela pode ser ouvida sem tornar-se a soberana da casa, ou seja, ela não perde o estatuto da idade de desenvolvimento na qual ela se encontra<sup>4</sup>.

Sabemos que nas famílias das sociedades contemporâneas os papéis familiares, e mais detidamente, os papéis de filhos e filhas não constitu-

<sup>4</sup> O estatuto de desenvolvimento refere-se à concepção piagetiana de fases ou estágios. Os estágios de desenvolvimento de Piaget não reconhecem regressões de etapas ou avanços que suprimam etapas. As fases são vividas de forma completa e sequencial. Uma fase é de forma definitiva desenvolvida em cada criança. No nível psicológico tem “o conceito de estágio o sentido de etapa precisa e necessária para a construção do edifício da cultura. Etapa determinada pela própria natureza, quase biológica, do processo de crescimento, e que, segundo se entende, representa uma aquisição estável e sólida, sem a qual toda construção posterior seria impossível” (MUNARI, 2010, p. 24). Cada fase apresenta um rol de esquemas esperados. Os esquemas representam ações exercidas sobre a realidade/objetos. Inúmeros objetivos das ações correspondem a cada esquema elaborado por Piaget.

em mais algo evidente ou com expectativas que se confirmem. Tudo depende do princípio de solidariedade intrafamiliar enquanto vanguarda normativa. Nesse sentido, é central a seguinte pergunta: qual o padrão de normatividade vigente? Aqui há uma reviravolta do que pareceria ser um afrouxamento da responsabilidade dos pais. Honneth (2015, p. 307) aponta que

[...] as impressões que os membros da família têm entre si já não são normativamente predispostas por meio de padrões de papéis fixos, por isso eles podem ser articulados de modo substancialmente mais livre; conseqüentemente, também as decisões sobre o grau de compromisso moral adquirem peso bem maior.

Isso confere um cuidado maior das atribuições dialogadas com os filhos. Todavia, as decisões sobre o compromisso moral deveriam adquirir um peso maior, mas não é o que acontece. Ainda, segundo Honneth (2015, p. 314),

[...] os limites geracionais tornam-se fluidos, e por meio da 'incorporação' o que é indisponível à nossa natureza faz-se, por breves instantes, minorado: o filho pode colocar-se à prova como parceiro de interação do pai ou da mãe, e os pais podem se aliviar das circunstâncias biológicas da idade ao se fazerem colegas de jogos ou brincadeiras da filha ou do filho.

Em outras palavras, os limites geracionais flexíveis atenuam o quadro referencial prático de responsabilidades dos pais. Caso a flexibilidade seja demasiada, os responsáveis ocuparão a posição de colegas de seus filhos de forma cristalizada, gerando um padrão peculiar de educação.

## 2 RECIPROCIDADE COMO MODELO

Honneth (2015, p. 320-321) reconhece que

[...] na família mudaram também os padrões de comunicação e estilo de educação, que há muito não se dão hierarquicamente sob a figura de autoridade paterna, adotando-se uma forma deliberativa pela qual cada membro pode ser invocado a dar seu parecer.

No entanto, o fato de a criança também ser consultada não significa que sua ideia seja parâmetro absoluto para nortear sua conduta. Quais os motivos de uma intencional inserção da criança nas decisões familiares? Hegel (2010, p. 89), que Hon-

neth prestigia, afirma: o fato de que “[...] todos os homens devam ter os recursos para atender a seus carecimentos, de um lado, é um *desejo* moral”. Esse desejo moral de autonomia e autolegislação é direcionado também para as crianças. Sem dúvida, a desejada autonomia alivia a carga de tutoria dos pais. O que averiguamos aqui são as tentativas de implantação de desejos morais nas crianças e principalmente a precocidade desse anseio nelas. A autonomia moral é tratada como algo muito concreto e estático e quase “não relacional”. Como contrafigura, Piaget (1994, p. 294) afirma que as “[...] relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático”.

A reciprocidade entre pais e filhos *crecidos*, por exemplo, parece entendível. Mas quando o modelo normativo das relações de reciprocidade efetiva-se como princípio nas relações pais-filhos desde a infância? A reciprocidade realmente é o melhor recurso familiar? O modelo normativo de relação de reciprocidade entre pais e filhos gera normatividade de deveres? O perigo está na dissolução voluntária dos pais na sua função de responsáveis mediante a reciprocidade enquanto normatividade. Nesse caso, a hierarquia não será apenas questionada, mas neutralizada em todo seu valor e toda a autoridade positiva. Também a impulsividade das crianças em desenvolvimento será saudada como recurso “liberto” do pensamento e da orientação dos responsáveis. A reciprocidade que poderia ser um autêntico interlúdio familiar em alguns casos abrange todas as funções relacionais. Por meio dela, a dinâmica doméstica assume sua maneira de viver. Diante do paradigma da reciprocidade o aprendizado também é nivelado. Logo, o

[...] mecanismo de desenvolvimento da personalidade consiste em que o sujeito aprende a conceber-se a si mesmo desde a perspectiva normativa de seu defrontante, então com o círculo de parceiros de ação, o quadro de referência de sua autoimagem prática deve também se ampliar gradativamente (HONNETH, 2009, p. 134).

O que parece curioso é o curso de desenvolvimento da personalidade versar sobre um sujeito que aprende segundo a perspectiva da normativi-

dade de outrem. Esse sujeito enquanto criança e adolescente entende que há uma normatividade em jogo? Ao escrever sobre perspectiva normativa, Honneth deixa vestígios de compreensão de um mecanismo de desenvolvimento adulto projetado na infância. Além disso, o quadro de referência de uma autoimagem prática que se expande parece pressupor um adulto na criança. Qual o motivo de afirmarmos isso? A concepção de si infantil estaria habitada por um grau de normatividade e não conduzida pela sua heteronomia. Ainda, Honneth (2015, p. 322-323) chega a conceber de forma um tanto idealista que:

Hoje em dia os filhos, no seio das famílias [...] desde cedo lhes providenciam a experiência para tomar parte como seres individuais numa cooperação coletiva: no escopo da internalização das regras de reconhecimento intrafamiliares, eles podem recuar de seus interesses egocêntricos quando outro membro se vê dependente de seu auxílio e amparo.

Até que ponto haveria uma capacidade de recuo de interesses egocêntricos? Os filhos teriam aparato psíquico e moral para cooperarem coletivamente com outros? A agência da criança não significa que ela não pense e não tenha vontade. A criança apenas não atingiu o *pleno* caráter do pensamento e da liberdade da vontade. Dessa forma, alguns atributos não poderiam ser imputados para as crianças, como por exemplo, o discernimento<sup>5</sup>. A outra forma de atribuição ainda não consolidada na criança seria a abstração. De acordo com Hegel (2010, p. 79), a “personalidade começa somente na medida em que o sujeito não tem simplesmente, em geral, uma autoconsciência como de um eu concreto, determinado dessa ou daquela maneira, mas enquanto tem antes uma autoconsciência de si como a de um eu perfeitamente abstrato”. O abandono da concretude para um mundo abstrato onde o indivíduo alcança a visão de si enquanto objeto comprova o início da personalidade. Essa abstração ainda não está presente no psiquismo infantil.

### 3 CRÍTICA DA RECIPROCIDADE COMO MODELO: A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM PIAGET

A análise da família proposta por Honneth não é irreal, mas um profundo diagnóstico dinâmico e atual dos muitos estilos de afiliações, entre eles, a *família*. As estratégias dos responsáveis, no caso os pais, em focalizar um de seus múltiplos eus (eu empreendedor, eu amante, etc.) tem o poder de negligenciar um eu específico muito importante, isto é, o eu paterno ou materno responsável. Uma das válvulas de escape da paternidade e da maternidade *não responsável* consiste em tornar o(a) filho(a) um *eu* similar ao *eu* paterno/materno. Quais os motivos da busca de similaridade entre adultos e crianças? A criança enquanto ser autônomo e responsável reverteria em conforto dos pais. Piaget (1994, p. 275) reconhece que a “[...] sociedade contemporânea tem por ideal a cooperação: dignidade da personalidade e respeito da opinião comum, elaborada na livre discussão”. Todavia, esse ideal de sociedade comporta uma aplicação restrita à educação dos filhos, como veremos detalhadamente logo a seguir. Essa construção de um eu utópico na criança representa uma desconstrução normativa. O protagonismo de um eu impossível reverte em consequências catastróficas a longo prazo, ou seja, caracteriza-se pelo desenvolvimento humano ausente de liberdade. No entanto, nós vamos fundamentar a desconstrução normativa dos pais iniciando com a seguinte pergunta: qual o aprendizado que a criança experimenta de pais que a tratam com o padrão normativo forte de reciprocidade? Para respondermos à questão, nós vamos utilizar a obra *O juízo moral na criança*, de Jean Piaget. De acordo com Yves de La Taille (1994, p. 17), essa obra “[...] serviu de base para a grande maioria das pesquisas e reflexões posteriores, sobretudo, é claro, na Psicologia, mas também na Filosofia (Habermas), no Direito (Rawls), na Educação (Kamii e vários outros)”. Esta obra também

<sup>5</sup> O “direito ao discernimento traz consigo a *inimputabilidade* total ou menor das crianças” (HEGEL, 2010, p. 137).

foi consultada por Axel Honneth e destacada em seu livro *O direito da liberdade*<sup>6</sup>.

Respondendo sobre a aprendizagem e o padrão normativo das crianças educadas de forma mútua em relação aos pais, elas vão se adequar aos papéis de reciprocidade e atribuir essa qualificação de pertença aos demais grupos com que convivem. Para começarmos a comprovar essas afirmações, nós vamos nos deter no conceito de autonomia. Primordialmente, a autonomia pregada por Honneth ainda não está vigente nas crianças. “Levada, naturalmente, a pensar por si antes que pelos outros, a criança não vê o alcance real do engano” (PIAGET, 1994, p. 120). As crianças não conseguem integrar os outros em si mesmas. Muitos comportamentos serão aprendidos como produtos do próprio querer sem vinculação às regras. Dessa forma, desejos e impulsos não gerenciados podem atingir o *status* de orientadores categoriais do agir. Por isso, não pode haver uma relação reciprocamente articulada entre adultos e crianças. As distinções são muitas em termos de psicologia do desenvolvimento adulto e infantil, influenciando diretamente nas maneiras de aprendizagem de cada idade. Enquanto ente em desenvolvimento a criança está em vias de compreender algumas coisas ao mesmo tempo em que não entende outras. O erro metodológico, um tanto confortável para os pais, está em creditar comportamentos adultos onde eles em definitivo não se encontram. Esse também é o equívoco de Honneth. Embora ele faça um apanhado esplêndido da família atual, não reflete sobre os estágios possíveis de desenvolvimento e aprendizagem das crianças para a aplicação da atribuição de autonomia dada pelos adultos a elas.

Nessa altura da discussão, lançamos uma importante pergunta: a autonomia representa um atributo infantil? Piaget (1994, p. 133-134) nos responde que a

[...] troca de pensamento não é possível de repente entre adultos e crianças, porque a desigualdade é muito grande no início, e porque a criança procura imitar o adulto, e, ao mesmo tempo, prote-

ger-se contra ele, mais do que trocar propriamente pensamento com ele.

Essa impossibilidade de troca de ideias conduz ao naufrágio das tentativas de negociação que sublinha Honneth. Mesmo a reciprocidade mencionada por Honneth não parece algo viável. O aprendizado infantil e adolescente, de acordo com a perspectiva normativa dos pais, desenvolve-se lentamente de forma longitudinal. Não é de se esperar que alguns predicados ou “negociações” adquiram status de dinâmica familiar saudável e aprendível em apenas alguns meses ou até anos em termos de psiquismo infantil. Ainda, a gradação de desenvolvimento moral da personalidade infantil necessita da perspectiva de um adulto, do qual, normativamente, a criança pode aprender e se espelhar ao desenvolver a sua autoimagem. Piaget (1994, p. 52) é contundente ao observar que “[...] o sentimento de obrigação só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito”. A perspectiva piagetiana minora e muito os operadores modais *amizade, reciprocidade e negociação* utilizados como estratégias fortes por algumas famílias. Ainda, Piaget revela a positividade da imposição, conotando-a com o respeito enquanto produção relacional e assimétrica. Logo, não há um respeito do filho apenas pelos pais, mas uma relação *diferente de respeito* em duas vias. Isso não quer dizer que Piaget seja partidário da coação. O que Piaget nos demonstra é que autonomia e heteronomia andam juntas e não são mutuamente excludentes, mas complementárias. Um exemplo forte da importância da heteronomia está na construção normativa realizada por pais e responsáveis, sobre a qual Piaget (1973, p. 211) escreve que os

[...] primeiros deveres que a criança conhece são as instruções transmitidas pelos pais, mas destas normas heterônomas ela tirará novas normas por generalização e aplicação, etc., até alcançar uma interiorização espiritualizada e autônoma deste conjunto que terá incessantemente retrabalhado.

Para tanto, Piaget (1994, p. 141) sente a necessidade de sublinhar que, “[...] por mais adversá-

<sup>6</sup> Outra referência do livro *O juízo moral na criança*, de Jean Piaget também se encontra no livro *Sofrimento de indeterminação*, de Honneth.

rios que sejamos de qualquer coação, mesmo moral, em educação, não é possível evitar, completamente, dar à criança ordens incompreensíveis para ela”. Culturalmente, a linguagem e os conteúdos do pensamento adulto exercem pressão sobre o pensamento infantil, promovendo o começo da socialização. Essa pressão não é natural, mas condicionada pelo ambiente. “Só que a própria natureza das relações que a criança mantém com seu círculo adulto impede, momentaneamente, essa socialização de atingir um estado de equilíbrio, o único propício ao desenvolvimento da razão” (PIAGET, 1994, p. 40). A criança não atinge ainda autonomia para se relacionar mutuamente com os adultos. A referida negociação torna-se além disso mais fragilizada na medida em que inserimos gradativamente Piaget no diálogo com Honneth.

No discurso piagetiano, adultos e crianças não são iguais. Piaget (1994, p. 40) afirma que

[...] a própria natureza da relação entre a criança e o adulto coloca a criança numa situação à parte, de tal forma que seu pensamento permanece isolado, e, mesmo acreditando partilhar do ponto de vista de todos, ela fica, de fato, fechada em seu próprio ponto de vista.

Essa natureza, evidentemente adornada com múltiplos aspectos também culturais, posiciona a criança à parte via distinção orgânica e psíquica em relação aos adultos. São dois mundos de um mesmo universo, porém ainda muito distantes em termos de razão.

#### 4 O EGOCENTRISMO INFANTIL: O PLANO COGNITIVO

A comunicação entre adultos e crianças necessita de um ponto de equilíbrio, no qual pais e filhos possam fundamentar seu convívio. Esse diálogo necessário reflete pontos de tensão quando pais almejam uma resposta além do desenvolvimento e da capacidade que os filhos podem dar. No artigo *As operações lógicas e a vida social*, recolhido no livro *Estudos Sociológicos*, Piaget (1973, p. 186)

vislumbra a dificuldade. Para ele, o problema é “[...] determinar se estas condições de equilíbrio podem ser preenchidas em qualquer tipo de troca interindividuais, ou se supõem um tipo particular de relações”. A resposta veta a possibilidade de qualquer tipo de troca entre adultos e crianças. Existe uma especial qualificação das relações entre pais e filhos. Um dos pontos centrais que aponta um tipo particular de relação da criança com seus responsáveis está justamente no desequilíbrio devido ao egocentrismo infantil. “A criança, em virtude de seu egocentrismo inconsciente, é levada espontaneamente a transformar a verdade em função de seus desejos e a ignorar o valor da veracidade” (PIAGET, 1994, p. 131). O egocentrismo é um divisor de águas para a compreensão da possibilidade de atributos delegados pelos pais e os autoatributos possíveis no psiquismo dos filhos. As diferenças de idade causam desequilíbrios relacionais que envolvem mandamentos, simples pedidos ou colaboração entre gerações<sup>7</sup>. Em termos sintéticos, Piaget (1973, p. 186) afirma que a “[...] razão de desequilíbrio pode ser simplesmente que os parceiros não consigam coordenar seus pontos de vista. É o que se produz sistematicamente na criança que concebe as coisas e os outros indivíduos através de sua atividade própria”. O ponto de vista da criança funciona como um sistema, onde ela remete reiteradamente seu próprio eu sem poder considerar coordenadas externas de todo tipo (intenções dos pais, por exemplo). O compartilhamento da objetividade ainda não é um atributo infantil que possa, de forma equilibrada, ser exercido. A objetividade representa um caráter universal de ação que a criança ainda não consegue adentrar.

As primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz da moral adulta são decorrências das estruturas mentais que possui. Estas ainda não lhe permitem uma apropriação intelectual racional do porquê das regras: portanto, a criança acredita serem boas porque impostas por seres vistos como poderosos e amorosos (os pais) (LA TAILLE, 1994, p. 18).

<sup>7</sup> Piaget (1994, p. 259) ponderou sobre as distinções de idade e acredita que “os fenômenos sociais elementares seriam radicalmente distintos do que são, se as sociedades sempre tivessem sido formadas de indivíduos da mesma idade, ignorando a pressão das gerações uma sobre as outras”.

A interpretação infantil, carente ainda de uma racionalidade plena, sente as regras mais do que as pensa. Isso confere um padrão de instabilidade na apropriação da moral adulta por parte das crianças. As condições necessárias para que a troca entre adultos e crianças seja consumada preencham três pontos de teor intelectual. A primeira condição intelectual de desequilíbrio entre adultos e crianças, segundo Piaget (1973, p. 187), remete à ausência de

[...] escala comum de referência, porque os parceiros empregam as palavras em sentidos diferentes, ou se referem implicitamente a imagens ou símbolos individuais, com significações privadas. Por falta de conceitos comuns ou suficientemente homogêneos, a troca durável é então impossível.

A troca entre adultos e crianças não se efetiva porque as palavras, as imagens ou os símbolos não estabelecem correspondência com o sentido semântico adulto. Impera a privacidade de sentido das palavras no psiquismo infantil. Isso ocorre devido ao egocentrismo infantil que desequilibra a possibilidade de homogeneidade no conteúdo comunicado. Na esteira da fraca escala comum de referência entre adultos e crianças, a segunda condição intelectual ausente no psiquismo infantil comprova que: “Não há conservação suficiente das proposições anteriores, por falta de obrigação sentida pelos parceiros” (PIAGET, 1973, p. 187). O equilíbrio das trocas de palavras ou frases, na perspectiva do adulto que dialoga com uma criança, não progride. A conservação intelectual da criança possui uma sistematização implícita que não atinge grau suficiente de conexão com os adultos. O discurso adulto é demasiadamente avançado; a criança ainda comporta limites de conservação cognitiva do que escuta. Logo, para Piaget (1973, p. 187), a criança apoia-se

[...] sobre imagens ou sobre um simbolismo incommunicáveis: o indivíduo esquece gradativamente o que reconheceu como válido momentaneamente, e se contradiz sem cessar, por sua vontade. Tudo se passa então como se faltasse uma regulação es-

sencial ao raciocínio: a que obriga o indivíduo a levar em consideração o que admitiu ou disse, e a conservar esse valor nas construções posteriores

A conservação discursiva na troca dialogal da criança não está ainda consolidada para um entendimento simétrico ou aproximado, tal como idealmente proposto por Honneth. Por fim, a terceira condição intelectual faltante está na impraticável reciprocidade. Piaget (1973, p. 187) constata que definitivamente:

Não há, pois, reciprocidade regulada. Cada parceiro, partindo do postulado tácito de que seu ponto de vista é o único possível, toma-o como referência na discussão com o outro, em vez de alcançar sejam proposições comuns, sejam proposições distintas, mas recíprocas e coordenáveis entre elas.

As tentativas de reciprocidade não passam de tentativas. A reciprocidade desejada por adultos configura-se mais em uma ilusão do que em uma realidade. O egocentrismo não poder ser “recuado” no dinamismo psíquico infantil, embora Honneth proponha isso. Há uma dificuldade da criança reconhecer a liberdade dos pais para construir sua própria liberdade. Qual o motivo? Justamente, através das observações de Piaget, a criança está imersa em seu egocentrismo constitutivo e não consegue coordenar suas proposições com o intuito de ajustá-las com qualquer outro, ou seja, o hábito<sup>8</sup> não é suficiente. Para isso, Piaget (1994, p. 21) faz uma grande advertência: “O grande risco, principalmente quando se trata de moral, é fazer com que a criança diga tudo o que desejamos”. O que desejamos? Desejamos, enquanto pais, principalmente, que os filhos adquiram autonomia, responsabilidade e moral para atuarem de forma satisfatória na sociedade. Contudo, essa autonomia não se dá na infância e na adolescência de forma rápida. Essa construção se inicia na infância e em boa parte da vida adulta. O egocentrismo é uma passagem necessária e não uma barreira na evolução psíquica infantil. O que significa uma barreira é o nosso desejo adulto de autonomia depositado nas crianças.

<sup>8</sup> A repetição de comportamentos adultos ou a reprodução através de exemplos direcionados para os filhos não são suficientes para a instauração da reciprocidade. “O hábito, por exemplo, não basta para explicar o dever, uma vez que não se acompanha do sentimento de obrigação: há mesmo hábitos contra os quais sentimos o dever de lutar” (PIAGET, 1994, p. 278). Logo, o hábito por vezes é um espaço vazio ou fora de algum propósito específico.

Piaget conceitua o egocentrismo como uma formação necessária. Para ele, como definição, é o “duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que designaremos pelo nome de egocentrismo” (PIAGET, 1994, p. 33). Esse modelo psíquico infantil não comporta negociação. A criança usa os exemplos e imita as demais figuras com as quais convive de forma primeiramente irrefletida. Aqui percebemos com clareza que a normatividade adulta e infantil não coalescem, pois não há ainda harmonia, mas muitas diferenças. Não há harmonia relacional se não houver uma pluralidade de experiências, das quais o arcabouço adulto é naturalmente mais vasto. Usando música como paradigma, o adulto e a criança não se juntam em uma única nota musical, isto é, não há negociação se uma nota for separada da outra. Na perspectiva relacional entre adultos e crianças impera ainda a heteronomia. A promoção adulta de autonomia no mundo infantil de forma precoce tenta harmonizar dois universos muito distintos. A autonomia requerida pelo adulto é “forçada” e podemos entendê-la muito bem relacionando-a com o egocentrismo na citação seguinte de Piaget (1994, p. 151):

[...] o adulto faz tudo o que está ao seu alcance para encorajar a criança a perseverar em suas tendências específicas, e isto enquanto são precisamente importunas do ponto de vista do desenvolvimento social. Enquanto a criança, dotada de uma liberdade de ação suficiente, sai espontaneamente de seu egocentrismo para dirigir inteiramente seu ser para a cooperação, o adulto age, a maior parte do tempo, de modo a reforçar o egocentrismo infantil sob seu duplo aspecto intelectual e moral.

O reforço da autonomia infantil por parte do adulto produz o reverso do que é desejado, ou seja, promove o cerceamento das tentativas de cooperação das crianças, onde justamente a autonomia se desenvolveria. A atitude paradoxal adulta de forma prática reflete em dois fatores: “[...] a exterioridade das ordens adultas e a falta de psicologia do adulto médio” (PIAGET, 1994, p. 151). As tenta-

tivas de negociação ou de atribuições de autonomia não atingem equilíbrio e garantem as ordens como algo “exterior”, sem chances de interiorização<sup>9</sup>. Embora as experiências de cooperação sejam importantes, elas são ensaios de uma autonomia que virá mais tarde. No mínimo, Honneth, em sua análise, supõe um adulto competente em psicologia, o que na verdade não é o caso. Honneth não leva em conta o egocentrismo inerente à construção psíquica do ser humano.

Vejamos agora algumas distinções para entendermos melhor os motivos da autonomia não se consolidar via negociação. Entre crianças provenientes do estágio de desenvolvimento pré-operacional, entre dois a sete anos, “[...] a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão” (PIAGET, 1994, p. 34). A negociação entre pais e filhos não teria efeito. As regras são sentidas pelas crianças como tão impalpáveis quanto as suas idealizações do mundo adulto. Mesmo no estágio operacional concreto, abarcando o psiquismo infantil entre sete até onze anos de idade, “[...] a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral” (PIAGET, 1994, p. 34). Aqui a percepção infantil da imposição é regida pelo consenso geral. Ainda não está vigente a autonomia em termos claros. No entanto, Honneth considera a criança um ser autônomo. Contudo, dar voz à criança difere de uma pressuposta autonomia. Por sua vez, Piaget (1994, p. 75) assevera que um indivíduo estará no

[...] estágio da autonomia no que se refere à prática de determinado grupo de regras, permanecendo a consciência dessas regras ainda mais evada de heteronomia, da mesma forma que a prática de outras regras refinadas: portanto não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, mas apenas fases de heteronomia e de autonomia, definindo um pro-

<sup>9</sup> Sobre a interiorização, Piaget (1973, p. 188) é bastante claro: “É necessário, pois, distinguir entre os equilíbrios verdadeiros ou estáveis [...] e os ‘falsos equilíbrios’, como se diz em física, onde a viscosidade, as aderências múltiplas e os atritos asseguram uma permanência, por assim dizer, exterior ao sistema, sem estabilidade interna”. Nesse sentido, as negociações expostas pelos adultos não são “notadas” pelas crianças em toda sua significação e relevância.

cesso que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras.

A autonomia na criança é um lento devir em que o peso maior de suas ações está fundamentado na heteronomia (dependência de pais e responsáveis). A heteronomia humana obedece a um ciclo completo importante que culmina na autonomia. Sem heteronomia não há maturidade. Ainda, autonomia e heteronomia são a face de um mesmo processo que não elimina uma parte para a conquista de outra. Autonomia e heteronomia estarão lado a lado em todos os estágios da vida humana, não havendo abandono da heteronomia nem mesmo na vida adulta. Nessa altura é importante diferenciar “[...] em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca entre indivíduos iguais” (PIAGET, 1994, p. 58). Estes dois domínios não se encontram ou funcionam em estado puro, mas são intercambiáveis, apenas com predomínio de polaridade, isto é, com a tendência para a *coação* ou para a *cooperação*<sup>10</sup>. Isso levou Piaget (1994, p. 286-287) a pensar que

[...] é bem possível que o respeito mútuo nunca se apresente no estado puro e constitua, apenas, uma forma ideal de equilíbrio para a qual se orienta o respeito unilateral, quando as desigualdades de idade ou de autoridade social tendem, elas próprias, a desaparecer.

Contudo, devemos verter tais compreensões piagetianas para as relações entre adultos e crianças para investigarmos o quanto a infância pode estabelecer algum nível de paridade moral com o adulto. O que a psicologia de Piaget nos orienta? Categoricamente “[...] a criança não pode estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com o adulto, porque fica fechada no seu eu. [...] No tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às re-

gras prescritas” (PIAGET, 1994, p. 58). Logo, a cooperação vai se consolidar pouco a pouco, de forma realmente lenta e pontuada pelo desenvolvimento psíquico infantil em direção à idade adulta. Nesse sentido, a reciprocidade é uma tentativa prática, mas não uma determinação atitudinal visível e eficaz. A reciprocidade também poderia ser considerada um operador fraco. Por fim, “a consciência da autonomia surge por volta dos onze anos em numerosos e variados campos” (PIAGET, 1994, p. 69).

A consciência da autonomia não representa a sua cristalização, mas somente o início dela. O nexos causal está no gradativo e lento desvanecimento do egocentrismo, também entendido como a natural “[...] confusão do eu e do outro” (PIAGET, 1994, p. 192). Dessa forma, uma criança saudável representa uma série de renúncias de seus responsáveis. Segundo a psicologia dos pais, no “[...] interior da família cada membro teve de desistir de uma parte de sua autonomia para com isso conseguir chegar à auto-realização na unidade da díade ou da tríade” (HONNETH, 2007, p. 137). A renúncia de si gera inclinação ocupacional suficiente dos pais para educarem seus filhos. No entanto, a renúncia de autonomia do filho é falaciosa, pois a criança sequer adquiriu o que a teoria de Honneth propõe abdicar (o supracitado recuo do egocentrismo). A desejada autonomia por alguns pais pressuporia a “[...] descentração, ou seja, superação do egocentrismo, significa também tomada de consciência de si. Egocentrismo significa justamente a falta de tal consciência” (LA TAILLE, 1994, p. 19). A consciência representa um atributo de superação da heteronomia, ou seja, da capacidade da própria criança se descentrar. Contudo, esse autoprocesso, como visto em diversas observações, está vinculado à idade, isto é, ao desenvolvimento humano.

<sup>10</sup> “Entre o respeito unilateral do pequeno, que recebe uma ordem sem réplica possível, e o respeito mútuo de dois adolescentes, que trocam seus pontos de vista, há todos os intermediários. Nunca há coação pura, portanto, nunca há respeito puramente unilateral: a criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações, por mais autoritárias que sejam. Inversamente, nunca há cooperação absolutamente pura: em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão sobre o outro através de desafios, ocultos ou explícitos, ao hábito e à autoridade” (PIAGET, 1994, p. 78-79).

#### 4.1 O EGOCENTRISMO INFANTIL:

##### O PLANO DA VONTADE

A razão do adulto e da criança é diferente, afetando positivamente ou negativamente a relação de ambos de acordo com a amplitude da psicologia do desenvolvimento infantil conhecida pelo adulto. Fundamentar a reciprocidade através da razão constitui-se em planejamento arenoso ante estágios de desenvolvimento humano tão distantes. Portanto, na perspectiva infantil, a afetividade conta mais do que argumentos racionais, inclusive para a construção da noção de justiça. Na obra *Seis estudos de psicologia*, no primeiro estudo denominado *O desenvolvimento mental da criança*, Piaget se debruça sobre a justiça. Para ele, a “[...] consequência afetiva, especialmente importante do respeito mútuo, é o sentimento de justiça. Este é muito grande entre os companheiros e influencia nas relações entre crianças e adultos até modificar, às vezes, as atitudes em relação aos pais” (PIAGET, 1972, p. 58). A justiça é um dos primeiros fatores relevantes e poderosos observados por Piaget, presentes na socialização infantil, mas distantes da supervisão dos pais. A força da justiça tem o poder de modificar relações, mesmo com os tutores. O poder afetivo implícito mostra-se imperativo para a consciência da justiça infantil, sobrepujando a supremacia da razão em sua gênese. “É fácil observar que a consciência do justo e do injusto aparece, comumente, mais às custas do adulto do que devido às suas ordens” (PIAGET, 1972, p. 58-59). Porém, a escola oferece enriquecedora experiência socioemocional, e, à medida que os sentimentos e pensamentos se organizam, observam-se

[...] regulações, cuja forma de equilíbrio final é a vontade. Esta é, então, o verdadeiro equivalente afetivo das operações da razão. A vontade é uma função de aparição tardia e seu exercício real está precisamente ligado ao funcionamento dos sentimentos morais autônomos (PIAGET, 1972, p. 59).

A disciplina dos afetos operada pela razão é um estágio ulterior, isto é, representa a culminação da razão regendo as emoções, incluindo aqui o domínio da impulsividade enquanto importante impeditivo para a orientação dos sentimentos infantis. O equívoco está em creditar autonomia da vontade em crianças de sete até doze anos. Piaget

(1972, p. 60) reconhece isso em seus estudos: “Frequentemente, confunde-se a vontade com outros mecanismos, e é por esta razão que muitos autores situam sua formação desde os estágios elementares do desenvolvimento”. A autonomia da vontade, enquanto regulação que gerencia os comportamentos humanos às custas de outras inclinações ainda não é um autoprocesso infantil. A vontade aparece “[...] quando há conflitos de tendência ou de intenções como quando, por exemplo, se oscila entre um prazer tentador e um dever” (PIAGET, 1972, p. 60). As crianças seguem suas tendências mais fortes (prazer). O dever no nível de evolução infantil consiste em uma novidade ainda demasiadamente frágil.

#### 5 A PERSONALIDADE INFANTIL

Crianças atribuídas de *personalidades completas* (atribuídas de consolidada autonomia pelos seus responsáveis) vivem, na verdade, *vazios práticos* em seu desenvolvimento. Elas vivem uma educação que acentua seu egocentrismo ao invés de compreendê-lo. De forma contrária, de acordo com Piaget (1994, p. 82), “[...] cooperação é fator de personalidade”. Essa personalidade infantil está em construção, e por isso a negociação ou simetria na amizade familiar retrata uma solução confortável e ilusória. Ainda, Piaget descreve de forma muito clara o que seria a personalidade plenamente desenvolvida. “A personalidade é, deste modo, o contrário do eu, o que explica porque o respeito mútuo de duas personalidades, uma pela outra, é um respeito verdadeiro” (PIAGET, 1994, p. 82-83). O que Piaget expressou quando escreveu a personalidade como contrária ao eu? A criança, como vimos, necessita viver e passar por um egocentrismo constitutivo. Sem esse egocentrismo natural, a criança não consegue aceder ao respeito mútuo. Porém, o respeito mútuo é um patamar superior que ensaia “desenvolvimento” no mundo infantil, mas que de forma alguma está materializado em seu psiquismo.

Importa muito que a criança receba “[...] de seus pais um sistema de instruções, as regras e, em geral, a própria ordem do mundo lhe aparecem como moralmente necessárias” (PIAGET, 1994,

p. 90). Justamente é essa necessidade que lhe falta e cujo papel responsável os pais negligenciam (o supracitado vazio prático). Logo, crianças que tiveram a liberdade atribuída muito cedo denotam permissividade e liberdade sem regras, tornando seu grau de deferência mínimo, ou seja, são pessoas que desde a infância até a vida adulta não dão crédito para qualquer outra figura adulta. A atribuição precoce de liberdade e personalidade entra em falência porque mesmo “[...] com a idade, o respeito muda de natureza” (PIAGET, 1994, p. 91). A tutoria parental contínua significa um cuidado saudável; caso contrário, o respeito e o relacionamento cortês não existirão ou, se são características observáveis, o são em baixíssimo grau. Contudo, crianças criadas como adultos não reconhecem ou percebem de forma diminuta hierarquias, distinções e formas relacionais. Sua interação é totalmente planejada, isto é, unidimensional. Em muitas vezes, são alunos que têm sua vivência escolar orientada pelo comportamento de oposição.

Indivíduos que experimentaram poucos limites devido ao desenvolvimento deficitário intrafamiliar estão trajados como estudantes desadaptativos. Sua inadequação reflete-se institucionalmente (escola) e confere uma série de atitudes: ausência de respeito, tentativas de coparticipação em decisões que competem à filosofia da escola, inconformismo, rebeldia, distorção dos *feedbacks* positivos ou negativos recebidos dos professores, protagonismo reverso, entre muitos outros comportamentos. As “obrigações categóricas para a criança” de que Piaget (1994, p. 111) fala, em definitivo não foram “instaladas”. Quais os motivos das obrigações ainda não estarem “instaladas”? As crianças, antes da construção da personalidade, apenas são um “eu”.

O eu é um dado, se não imediato, ao menos, relativamente primitivo. É como se fosse o centro da atividade própria, caracterizando-se, precisamente, por seu egocentrismo, inconsciente ou consciente. A personalidade, ao contrário, resulta da submissão, ou, melhor, da autossubmissão do eu a uma disciplina qualquer (PIAGET, 1972, p. 58).

Sabemos que os comportamentos infantis sem limites são grandes desafios familiares e que

“[...] a educação na família apresenta, a cada instante, os mais inquietantes problemas práticos. Ora, sua solução, infelizmente para as crianças, não depende sempre só do ‘bom senso’ dos pais” (PIAGET, 1994, p. 94), mas de um esforço prolongado em que há *também* bom senso. A disciplina ocupa importante papel para o desenvolvimento da personalidade ao exercer dominância sobre o eu que acredita tudo poder. O eu descrito por Piaget não coopera. Sua centralidade ou egocentrismo não reconhece regras. “Existe personalidade, pode-se dizer, a partir do momento em que se forma um ‘programa de vida’ (*Lebensplan*), funcionando este, ao mesmo tempo, como fonte de disciplina para a vontade e como instrumento de cooperação” (PIAGET, 1972, p. 66). Tudo isso supõe a intervenção da razão, o que significa também dizer, descentralização do eu. A partir daí a coordenação autônoma da vontade passa a existir. “A personalidade começa no fim da infância (8 a 12 anos) com a organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação da vontade, com a regularização e hierarquização moral das tendências” (PIAGET, 1972, p. 66). Porém, não nos iludamos: a personalidade inicia no fim da infância, mas não se estabiliza para satisfatoriamente coordenar e se comportar com disciplinas autônomas com as quais se defronta.

## 6 CONCLUSÃO

As análises de Honneth sobre a família são argutas em sua atualidade. O filósofo alemão oferece uma imagem dinâmica do espírito da época de responsáveis (pais e mães) e seus filhos através da qualidade dos seus vínculos. Entre as estratégias relacionais, a reciprocidade pode ser um recurso para educar os filhos. No entanto, quando a reciprocidade passa de mera alternativa dos pais para uma norma vigente de convivência, modificações importantes acontecem. A liberdade e a autonomia perdem todos os seus atributos construtivos quando a criança é considerada um outro adulto. O modelo da igualdade na parceria tropeça em equiparações impossíveis e não entendíveis para o psiquismo infantil. O sentido social de obrigação não é o único atributo que se forma pela socialização, já que qualquer costume pode também se so-

cializar. O desejo paterno e materno de autonomia separa a criança mais que a integra, justamente pela impossibilidade de reciprocidade contributiva. Dessa forma, as tentativas de negociação ao invés de consolidar o “nós” familiar, engendra um plano abissal entre pais e filhos. Existem aqui atitudes bidimensionais dos responsáveis em relação aos seus filhos. Por um lado, o âmbito do afrouxamento da responsabilidade dos pais ao forjarem autonomia nos filhos não deixa de ser uma estratégia cômoda. A segunda atitude revela a quase ausência de vínculos paternos, reforçada pela delegação de responsabilidades através da utilitária busca de outras figuras, à saber, avós, dindas ou amigos.

## REFERÊNCIAS

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Linhas fundamentais da filosofia do direito, ou, Direito natural e ciência do estado em compêndio**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

HONNETH, Axel. **Sofrimento de indeterminação**: uma reatualização da *Filosofia do direito* de Hegel. São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública, 2007.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

LA TAILLE, Yves de. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. p. 7-20.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

# CONTRIBUIÇÃO DAS NEUROCIÊNCIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

## CONTRIBUTION OF NEUROSCIENCES TO LITERACY

*Cristiane Yuri Hirata<sup>1</sup>*  
*Renata Ribeiro Marinho<sup>2</sup>*

**Resumo:** Nos dias atuais, destaca-se a importância das neurociências para a educação sobretudo nos processos de ensino-aprendizagem da alfabetização. O presente trabalho surgiu da problemática: será que as neurociências podem contribuir para o aprendizado da alfabetização em crianças pré-escolares? Caracterizada como uma pesquisa bibliográfica, utilizaram textos relacionados com as neurociências, alfabetização e aprendizagem. Também foram usados artigos científicos de pesquisadores que já se interessaram pela temática em busca de uma boa qualidade na alfabetização. As conclusões apontam para a necessidade dos profissionais da educação se aprofundarem com os processos envolvidos na aquisição da alfabetização com bases científicas para que o aprendizado seja significativo na vida acadêmica dos alunos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Neurociências. Educação. Neuroplasticidade.

**Abstract:** The current importance of neurosciences in education is highlighted, especially in the teaching-learning processes of literacy. The present work arose from the following problem: can neurosciences contribute to the learning of literacy in pre-school children? Texts related to neurosciences, literacy and learning were used in this article characterized as bibliographical research. Scientific articles have also been used by researchers who have already been interested in the subject, seeking good quality in literacy. The conclusions point to the need for education professionals to deepen the processes involved in acquiring literacy on scientific bases so that learning will be meaningful in the students' academic lives.

**Keywords:** Literacy. Neurosciences. Education. Neuroplasticity.

### 1 INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade globalizada e o mundo cada vez mais tomado com os avanços das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), exige-se pessoas mais qualificadas para o mercado capitalista. Neste cenário, observa-se que as crianças estão indo cada vez mais cedo para ambientes escolares. Entre os fatores que influenciam esta prática estão o fato de os familiares trabalharem a pressão cultural e/ou ainda a necessidade de socializar as crianças mais cedo. Assim, as crianças começaram a ser introduzidas na escola para que aprendam o quanto antes aquilo que se refere à alfabetização. Mas provavelmente a sociedade tem uma

ideia confusa sobre o que é alfabetizar, e este será um dos assuntos abordados neste trabalho. Conforme o exposto, o aprendizado da alfabetização na pré-escola tem se tornado um desafio do professor em escolas brasileiras. Endente-se por pré-escola, segundo a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394, 96), parte integrante da educação básica destinada a crianças de 4 a 5 anos de idade.

A efeito dessa realidade, vê-se que algumas escolas começaram a deixar de lado etapas do desenvolvimento infantil, para alfabetizar precocemente, como por exemplo, o brincar e a psicomotricidade. Entretanto, com os avanços dos estudos

---

<sup>1</sup> E-mail: yuri-kawaii@hotmail.com

<sup>2</sup> E-mail: fonomarinho@uol.com.br

científicos, hoje não se sabe se as crianças estão preparadas psicológica, emocional e cognitivamente a corresponder com estas situações reais.

Nas crianças prematuramente escolarizadas, a capacidade de adaptação pode ser deficiente em consequência de atraso da maturação social. A criança não se dá conta da importância das suas tarefas, e os fracassos escolares resultam em aversão ou medo diante da escola (HARNACK et al., 1980, p. 522).

Como se pode perceber, não é de hoje que se tem a preocupação com a alfabetização precoce das crianças. Não que elas não sejam capazes de aprender. Como se verá no desenvolvimento do trabalho, todos são aprendizes em qualquer idade. Mas é preciso atentar-se à maneira de como será feita esta alfabetização, pois, na ânsia de fazer os alunos entrarem o quanto antes no mundo letrado, pode-se acabar fazendo um esforço desnecessário e cansativo no momento do aprendizado (JARDINI, 2017).

A importância da realização deste trabalho está em formar uma conexão entre os avanços dos estudos das neurociências para um aprendizado da alfabetização de qualidade. Então, é preciso, sim, que se busque adequar as exigências da sociedade contemporânea ao ensino da alfabetização, mas um ensino que respeite e valorize as capacidades e habilidades de cada indivíduo. Também se torna necessário que os professores aprofundem seus conhecimentos de como as crianças aprendem e o que acontece quando aprendem e que pode ser favorecido pelas neurociências (MEDEIROS; BEZERRA, 2015). Então, a partir dos estudos neurocientíficos que nortearam este trabalho, tem-se a presunção de buscar uma contribuição para melhorar a relação entre professor-aluno com aprendizagem-alfabetização.

A orientação de pedagogos e professores, mas também dos pais, todos educadores, sobre a organização geral, funções, limitações e potencialidades do sistema nervoso, permitirá que eles compreendam melhor como as crianças aprendem e se desenvolvem, como o corpo pode ser influenciado pelo que sentimos a partir do mundo e porque os estímulos que recebemos são tão relevantes para os desenvolvimentos cognitivo, emocional e social do indivíduo (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 144).

Com a reflexão do que foi mencionado, pretende-se alcançar que os educadores pensem sobre o funcionamento da mente das crianças quando começam a adquirir conhecimentos, sejam eles dentro ou fora da escola.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Com o objetivo de descobrir se as neurociências podem contribuir para o aprendizado da alfabetização em crianças pré-escolares, o presente trabalho foi realizado com base em uma pesquisa exploratória e revisão bibliográfica. Foi feito uso de materiais já elaborados, como livros do neurocientista Roberto Lent (2016); da doutora e livre-docente em Educação, Magda Soares (2012); dos médicos e doutores em Ciências, Ramon Cosenza e Leonor Guerra (2011), entre outros. Artigos científicos em língua portuguesa datados entre 2007 e 2017 pesquisados na *internet* em *sites* como Google Acadêmico e SciELO e documentos eletrônicos também foram utilizados. Também será especificidade deste artigo rever opiniões sobre o conceito de alfabetização; ampliar os conhecimentos de professores e futuros graduandos na área da educação sobre os caminhos que levam ao aprendizado da alfabetização; fortalecer o processo de ensino-aprendizagem tanto para docentes quanto para discentes, explicar que alfabetizar vai muito além de um processo mecânico de memorização de imagens, sons, e que os indivíduos também aprendem por meio de interações, e, por fim, que os estímulos e ambientes favoráveis ajudam a desenvolver o crescimento cognitivo das crianças.

Segue-se este trabalho com algumas revisões sobre o conceito de alfabetização, visto que muitos autores divergem sobre ele, até mesmo no seu ensino nas escolas brasileiras. Para Rego (2007) e Leite, Colello e Arantes (2010), o início do aprendizado da leitura e da escrita era apenas reconhecer as letras, ou seja, ter domínio das correspondências fonográficas. E para que isso ficasse gravado de forma cumulativa, utilizavam-se muito a cópia, a repetição e o reforço. Mas o cérebro não pode ser considerado um depósito de informações sem significado. A alfabetização não pode ser considerada apenas uma representação da linguagem oral.

Ler e escrever vai muito além de codificar e decodificar.

Porém, nos dizeres de Soares (2012, p. 16), “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Então, muito mais do que aprender a ler e a escrever, é preciso que os aprendizes saibam fazer uso da linguagem escrita de forma crítica, autônoma e significativa.

Como percebido, existem essas e muitas outras opiniões a respeito da alfabetização, de como e qual o melhor caminho para se alfabetizar. Entretanto, segundo os estudos de Sebra e Dias (2011), é importante preocupar-se com o aspecto que envolve o tipo de estimulação que abrange a alfabetização. Em seus estudos, elas distinguem o método multissensorial e o método tradicional neste ponto de vista:

No método tradicional, a linguagem escrita é ensinada principalmente usando a visão (o aluno vê o item escrito) e a audição (o aluno ouve seu correspondente oral). No método multissensorial, há um engajamento muito maior e mais explícito de outras modalidades sensoriais, como o tátil (o aluno sente uma letra desenhada com um material de textura específica, por exemplo), a cinestésica (o aluno movimenta-se sobre uma letra desenhada no chão, por exemplo), e a fonoarticulatória (o aluno, de forma intencional, atenta aos movimentos e posições de lábios e língua necessários para pronunciar determinado som) (SEBRA; DIAS, 2011, p. 307).

Dentro de variadas concepções, é preciso que os professores considerem que, independentemente da prática utilizada na alfabetização, cada criança tem o seu tempo e o seu modo de adequar-se ao conteúdo de forma individualizada. Pois, conforme os estudos de Pena, Paranhos e Paranhos (2015), é preciso considerar os aspectos cognitivos dos aprendizes. Cada aluno tem um tempo e uma forma diferente de aprender. Os professores precisam utilizar várias formas de ensino para que todos os educandos assimilem o conteúdo da alfabetização com alegria e satisfação, para que, assim, o aprender da leitura e da escrita se torne algo significativo.

Considerando as várias opiniões sobre alfabetização, estudos revelam que o caminho para que se alcance um aprendizado de qualidade deve ser

mediado pelo professor. Porém, para tanto, é preciso que se respeite a individualidade de cada um, pois segundo os estudos neurocientíficos todos são diferentes, e outros aspectos podem influenciar também na aprendizagem.

Levando-se em consideração estes aspectos e a partir de estudos científicos, para que se obtenha um ensino-aprendizagem de qualidade, é preciso que haja mudanças em relação aos métodos de alfabetização. Não bastam métodos meramente instrucionais, pois estes não acompanham a individualidade e certas características pessoais dos alunos. Assim sendo, é essencial que os professores se conscientizem que alunos, pré-escolares ou não, desenvolvem-se e adquirem conhecimentos em tempos diferentes. Na escola algumas vezes se compara um aluno com outro. Mas essas comparações acabam sendo muito prejudiciais às crianças, devido ao fato de elas terem ritmos de aprendizagem diferenciados. Isso não deve ser atribuído como sucesso ou fracasso escolar dos indivíduos. Para Cagliari (2009), pelo fato de cada um ser diferente dos demais, uns têm mais facilidade de assimilação dos conteúdos, e por isso a evolução de um não precisa ser igual a de outro. Medeiros e Bezerra (2015) dizem que é importante que educadores busquem conciliar estudos das neurociências com o ensinar e o aprender para que a alfabetização seja significativa para todos os alunos. Mas, com base no que foi exposto, é preciso entender que esses estudos das neurociências não apresentam uma nova pedagogia e nem soluções para os problemas de aprendizagem da alfabetização. Porém, possibilitam meios de entender a forma como o cérebro funciona, e respeitar esse funcionamento de cada indivíduo pode facilitar o aprendizado e o trabalho dos docentes (COSENZA; GUERRA, 2011).

Esses estudos sobre a importância das neurociências para a alfabetização se tornam cada vez mais relevantes, pois entender o caminho neural percorrido para verbalização, obtenção da leitura, manter estrutura atencional e meios de aprendizagem pode ser essencial para uma alfabetização mais eficaz.

Foram desenvolvidos até aqui alguns conceitos a respeito da alfabetização e dos estudos das neurociências no processo de ensino-aprendizagem de

qualidade. A maioria desses estudos focaram-se em relação à individualidade de cada ser humano no ato de aprender. Pode ser que isso seja devido ao fato do que realmente as neurociências vêm a contribuir na educação. Ou seja, entender cada criança, o que acontece no cérebro na aprendizagem, pode ajudar muitos professores dentro das salas de aula.

Nesse sentido, então, Oliveira diz sobre a aprendizagem da leitura e escrita: “a capacidade para aprender a ler e escrever deve-se, fundamentalmente, ao modo como está estruturado e funciona o sistema nervoso central: a plasticidade dos neurônios para reciclarem novas aprendizagens [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 42-43).

Os estudos têm mostrado o quão importante é para os profissionais da educação compreender a complexidade das crianças na aprendizagem. Pois, conforme diz Grando (2013, p. 27), “sabe-se hoje que, antes e durante o período de alfabetização, o cérebro da criança sofre importantes modificações, que permitirão que ela possa construir as bases do nosso sistema de escrita”. O mesmo autor esclarece que “a ideia de que as estruturas cerebrais, após uma formação, são imutáveis está sendo substituída pela descoberta da plasticidade cerebral”. Como visto, estudos neurocientíficos mostram que, independentemente da idade, todos são capazes de aprender por causa das recentes descobertas em relação à neuroplasticidade.

Com os avanços dos estudos, percebe-se que cada cérebro é único. Não existe um igual ao outro. A neuroplasticidade apareceu para que se confirme que todos são capazes de aprender ao longo da vida. É preciso que os professores estejam atentos a essas mudanças que ocorrem no cérebro humano durante a aprendizagem.

Como se pode notar, a aprendizagem de uma criança não é tão simples. Existem várias conexões interligadas dentro do cérebro e que estão sendo modificadas neste momento. Essa informação se torna muito importante aos profissionais da educação. Pois, assim, é provável que consigam melhores caminhos para que seus alunos aprendam com bons resultados. Entender o que o cérebro faz e como faz no momento do aprendizado pode mudar o que muitos professores pensam a respeito

dos alunos no ato de aprender. É necessário que se entenda que muitas vezes o insucesso não está na incapacidade dos alunos. Então, levar em consideração esses estudos pode melhorar o ambiente educacional.

Na relação professor-aluno com aprendizado-alfabetização, enfatiza-se a importância do relacionamento dentro de ambientes de aprendizagem. É preciso que a criança se sinta segura no local em que está inserida, pois um ambiente estimulante e agradável pode favorecer que os estudantes assumam um papel ativo na aquisição de conhecimentos, e isso pode facilitar os processos da alfabetização.

Um outro aspecto observado por meio dos estudos foi que nada impede que a criança obtenha uma aprendizagem espontânea, aquela que lhe dê motivação, emoção e vontade de aprender. Mas, para que isso ocorra, é essencial que se tenha um ambiente de estímulos positivos. Então, saber que o ambiente externo tem influência no estado físico e emocional dos alunos pode enriquecer o trabalho do docente. Professores precisam inovar suas atividades didático-pedagógicas para que, ao executá-las, sejam ativadas nos alunos áreas do cérebro responsáveis para o processo de formação e consolidação de memórias (MEDEIROS; BEZERRA, 2015).

Nesse contexto torna-se de fundamental importância realçar a afetividade na relação professor-aluno em sala de aula. Para Damásio (2000, p. 652), “afeto é aquilo que você manifesta (expri-me) ou experimenta (sente) em relação a um objeto ou situação, em qualquer dia de sua vida”. Todavia, é preciso lembrar que, segundo estudos de Lent (2016), o córtex pré-frontal responsável pela tomada de decisões pode influenciar quando se trata de estímulos emocionais, pois cada pessoa reage e percebe de maneiras diferentes.

Dado o exposto, percebe-se que crianças ao se sentirem acolhidas são capazes de se desenvolver com maior facilidade do que aquelas que se sentem amedrontadas, pois estas podem se sentir em estado de irritabilidade e estresse causando um efeito contrário à aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011). É preciso então que os profes-

sores fiquem atentos com suas próprias atitudes, visto que, por meio de suas ações, da maneira do que e como se fala com os alunos, pode vir a despertar o interesse ou o desinteresse em aprender. Portanto, muito se ouve falar sobre a criança que não aprende. Mas, para se chegar a esta conclusão, viu-se que existem vários fatores que podem influenciar a aprendizagem. Respeitar que cada pessoa tem uma capacidade e um tempo diferente no aprendizado também se torna indispensável.

Então, pela observação do que foi analisado, é preciso que a escola, sendo um espaço de escolarização, reorganize o modo das práticas pedagógicas de seus docentes. Estes, por sua vez, necessitam buscar novos conhecimentos, repensar sua forma de atuação e principalmente avaliar seus alunos. Esta forma de avaliar não se refere à atribuição de notas e reprovação, mas a forma como se lida com a questão do erro. Muito mais que uma nota alta ou baixa, saber expor por meio de palavras, gestos e olhares ao que está errado pode apresentar um resultado mais significativo.

Outro aspecto visto por meio das pesquisas foi em relação à emoção no processo de ensino-aprendizagem. E este pode ser um assunto que muitos educadores desconhecem, ou nem imaginam o quanto a emoção pode influenciar no aprendizado. A emoção atua como sinalizador interno de que algo importante está ocorrendo. Pode ser considerada como um conjunto de reações frente a uma sensação. Professores precisam entender que os processos cognitivos e a emoção estão entrelaçados no cérebro e refletem na aprendizagem. Ao relacionar este ponto de vista com estudos sobre o cérebro, Grando (2013, p. 28) esclarece que

[...] a aprendizagem e a memória estão intimamente ligadas à emoção. O sistema límbico, responsável por controlar o comportamento emocional e motivacional, é ativado de forma positiva quando a aprendizagem está ligada a boas sensações, [...] fazendo com que as aprendizagens sejam consolidadas e o sistema cerebral de recompensa seja ativado, o que gera a vontade de repetir a boa experiência. No entanto, quando a aprendizagem está ligada a sensações desagradáveis, [...] os conhecimentos não são consolidados da mesma forma e o sistema de recompensa não é ativado, fazendo com que os sujeitos não tenham vontade de repetir a experiência. Reconhecendo o fato de que so-

mente é aprendido o que possui algum conteúdo emocional significativo, pode-se concluir que os professores precisam refletir sobre alternativas para a motivação dos alunos, vinculando os conteúdos a serem estudados a fatores positivos.

Por fim, entendeu-se que o ambiente externo pode influenciar o estado físico e emocional dos alunos. O educador e/ou professor com suas atitudes motiva ou desmotiva os estudantes. Então, manter um ambiente que seja favorável equilibra o sistema nervoso das pessoas e pode ser a chave para que se consiga um bom aprendizado.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi percebido, os profissionais da educação muito têm a se beneficiar com os estudos das neurociências. Não que eles venham mostrar um modelo ou método que precisa ser seguido. Mas entender o que acontece e como os alunos processam o ato de aprender pode auxiliar esses profissionais em suas práticas em sala de aula. O cérebro, sendo responsável pela cognição, a emoção, o planejamento e a execução das atividades do ser humano, é incomparável. Tomar conhecimento a respeito dessa capacidade cerebral, pode contribuir com o cotidiano dos alunos e dos professores em ambiente educacional.

Uma das contribuições das neurociências na educação pode estar relacionada às dificuldades que os professores encontram ao alfabetizar. Mas viu-se pelos estudos neurocientíficos que vários fatores podem estar envolvidos para que essa dificuldade aconteça. As crianças são capazes de aprender principalmente na infância, período de maior neuroplasticidade e conexões sinápticas. Mas, para que uma boa aprendizagem aconteça e seja duradoura, é preciso que as pessoas ao seu redor, sejam elas pais, familiares e professores, estejam atentas a todos os processos neuronais que envolvem o ato do aprendizado da alfabetização.

Tudo está ligado e tem relação com o cérebro. Então é necessário todo cuidado que está relacionado ao aprendiz. Ou seja, alimentação, sono, ambientes, estímulos, afeto e emoção podem ajudar ou prejudicar a alfabetização dos alunos. Infelizmente a maioria dos profissionais da educação não tem conhecimento sobre isso. Pois, como vis-

to no decorrer do trabalho, as próprias atitudes dos educadores podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. Portanto, é preciso que esses profissionais busquem se aprofundar nos conhecimentos das neurociências para melhorar suas práticas pedagógicas.

Conforme exposto anteriormente, as neurociências não vêm para mostrar uma receita de como o cérebro aprende. Nem como os professores devem ensinar e agir. Mas podem mostrar os vários caminhos que os professores podem ter ao mediar e avaliar os conhecimentos para seus alunos. Levando-se em consideração esses aspectos, ficou entendido que neurociências na educação podem ser a construção de uma base que tenha significado na vida acadêmica dos alunos.

Recentemente vê-se um aumento de pessoas interessadas nos estudos das neurociências. E isso não é de se estranhar. As pessoas começaram a perceber que entender o funcionamento do cérebro quando os indivíduos aprendem qualquer coisa, pode tornar esses sujeitos bem-sucedidos na vida, seja no âmbito pessoal, profissional e social. Por esse motivo, as pessoas estão cada vez mais em busca de compreender os múltiplos aspectos do cérebro, para que assim haja mais facilidade tanto para quem ensina quanto para aquele que aprende. Ou seja, saber o que pode e o que não pode influenciar na aprendizagem de qualquer ser humano pode ser considerado o melhor caminho para obter bons resultados futuros.

Por fim, ressalta-se dizer que muitos estudos irão e precisam surgir em relação à complexidade do cérebro. Faz-se necessário que os profissionais da educação se voltem para esses estudos a fim de aperfeiçoarem e melhorarem suas ações pedagógicas e tornarem o ato de ensinar e aprender favorável tanto para docentes quanto para discentes.

## REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**, 2000. Disponível em: <<http://files.neurocognitivo.webnode.pt/200000011-b5132b60c9/Antonio%20Damasio%20-%20O%20Mist%C3%A9rio%20da%20Consciencia.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

GRANDO, Katlen Böhm. Pensando a alfabetização a partir de contribuições das neurociências. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoti, v. 1, n. 1, p. 25-29, jul./dez. 2013.

HARNACK, Gustav-Adolf von et al. **Manual de pediatria**. São Paulo: EPU/Springer, 1980.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. **Método das boquinhas: uma neuroeducação**. Bauru: Boquinhas Aprendizagem, 2017.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorin (Orgs.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

LENT, Roberto. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

MEDEIROS, Mário; BEZERRA, Edileuza de Lima. Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizador com Sucesso. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg. (online)**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 26-41, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de. As neurociências ao serviço da linguagem. **Linguarum Arena**. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto, Porto, v. 4, p. 39-63, 2013.

PENA, Samira Cristina de Santana; PARANHOS, Mayra Louyse Rocha; PARANHOS, Márcia Cristina Rocha. Neurociência e a aprendizagem da leitura e da escrita – elementos essenciais na formação do professor: uma revisão. **Revista Eventos**, v. 8, n. 1, 2015.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**, 2007. Disponível em: <<http://alfalettra.pbworks.com/f/ALFABETIZA%C3%87%C3%83O+E+LETRAMENTO+L%C3%BAcia+L+do+Rego.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

# A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E DE DIREITOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

## THE CHILD AS A HISTORICAL AND LEGAL SUBJECT AND THE TRAINING OF TEACHERS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Simone Weissheimer Santos<sup>1</sup>*

*Luís Carlos Dalla Rosa<sup>2</sup>*

**Resumo:** O artigo discute a formação de professores que atuam no campo da Educação Infantil e tem como pano de fundo as escolas sociais da Rede Marista. A perspectiva de análise é a concepção da criança como sujeito histórico e de direitos e sua repercussão no processo de formação continuada de professores que atuam nessa etapa educativa. Do mesmo modo, o texto propõe uma análise crítica e reflexiva da recepção da criança e de seu direito à aprendizagem, tendo em conta a ação pedagógica do brincar. Por fim, o texto aponta decorrências para a formação de educadores, a partir de um programa de formação oferecido aos profissionais que atuam em duas escolas maristas de Educação Infantil localizadas no bairro Arquipélago, Porto Alegre.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Brincadeira. Pedagogia Marista. Formação continuada.

**Abstract:** The article discusses the training of teachers who work in the field of Early Childhood Education against the background of the social schools of the Marist Network. The perspective of analysis is the concept of the child as a historical and legal subject and its repercussion on the process of continuous formation of teachers who act in this stage of education. Likewise, the text proposes a critical and reflexive analysis of the reception of the child and their right to learn, taking into account the pedagogical action of playing. Finally, the text points out the consequences for the formation of educators, based on a training program offered to professionals who work in two Marist Early Childhood schools located in the Arquipélago neighborhood, Porto Alegre.

**Keywords:** Early Childhood Education. Playing. Marist Pedagogy. Continuing education.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende contribuir no processo formativo de professores e profissionais que atuam de modo especial no campo da educação infantil. Propõe-se a discutir a *concepção da criança como sujeito histórico e de direitos*, noção reafirmada pela *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), e sua relação com a trajetória da formação docente. O ponto de partida é o contexto da Educação Infantil nas escolas sociais da Rede Marista. A temática repercute o programa de formação continuada que foi

oferecido, de 2016 a 2018, aos profissionais que atuam nas Escolas de Educação Infantil Maristas Águas e Tia Jussara, localizadas na Ilha Grande dos Marinheiros, pertencente ao Bairro Arquipélago de Porto Alegre. Com efeito, trata-se de uma comunidade que apresenta um dos menores índices de desenvolvimento humano da região metropolitana de Porto Alegre, como aponta uma reportagem da Gaúcha ZH (CRIANÇAS..., 2015). Não há saneamento básico. As crianças vivem em situação de vulnerabilidade, brincam em meio a resíduos, animais.

<sup>1</sup> Supervisora pedagógica, graduada pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação (FAPA). Especialista em Orientação Educacional. Atualmente atua na União Sul Brasileira de Educação e Ensino. E-mail: simonewssantos@maristas.org.br

<sup>2</sup> Doutor e pós-doutor em teologia, na área de religião e educação, pela Faculdades EST de São Leopoldo. Realizou estágio pós-doutoral no Princeton Theological Seminary – EUA. Atualmente atua na área pastoral-pedagógica da Rede Marista. E-mail: lcdr75@hotmail.com

Nesse contexto, conforme aponta Ost (2014, p. 273), a inserção na Educação Infantil se fortalece como uma forma de engajamento da Rede Marista nas lutas das comunidades empobrecidas, como é o caso da Ilha dos Marinheiros. A partir das *Diretrizes da educação infantil* (REDE MARISTA, 2015, p. 15), “a Pedagogia Marista preconiza e valoriza a formação integral por meio da dedicação, da presença, do respeito ao outro buscando práticas educativas criativas, contextualizadas e significativas para os estudantes”. A formação continuada de professores é recepcionada como um processo permanente de saberes necessários que depende de “um processo contínuo de atualização e aperfeiçoamento do conjunto de profissionais” (UMBRASIL, 2010, p. 99).

Entende-se que este processo de formação continuada está em função de um caminho educativo que se propõe ser ativo e transformador, a partir do protagonismo da criança. Com efeito, trata-se de defender e oferecer uma escola

que acredita e concebe a criança como corresponsável pela construção do seu conhecimento, que compreende sua competência e que transforme a ação pedagógica em uma atividade compartilhada, despertando desejo e curiosidade, reconhecendo nosso compromisso ético e político com a infância e com as aprendizagens significativas e contextualizadas (REDE MARISTA, 2015, p. 27).

A Educação Infantil é uma das expressões da atuação marista que assume “o compromisso coletivo de educar e cuidar de nossas crianças. Educar e cuidar são ações constituintes na educação das crianças” (REDE MARISTA, 2015, p. 12). Nessa área de atuação, estão também as escolas sociais que atendem crianças de comunidades periféricas de Porto Alegre e Santa Maria.<sup>3</sup> Deste modo a interlocução que segue, recepciona a opção pelos empobrecidos como uma das características de atuação da instituição que, desde Marcelino Champagnat, motiva “mulheres e homens que vivem a espiritualidade da compaixão e da missão. Os apelos do mundo, especialmente dos pobres, tocam o

coração de Deus e também o nosso” (UMBRASIL, 2007, p. 71). Não obstante, trata-se de uma opção que deve ser constantemente realimentada e ressignificada a partir dos novos desafios.

Nas palavras de Hannah Arendt (2009, p. 247), entende-se que “a educação é ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”. E mais: que “a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”. Trata-se, em última instância, de um apontamento ético que toca de maneira especial a quem ainda aposta no mundo da educação como uma possibilidade de construir uma outra sociedade possível, mais justa e inclusiva. A formação continuada de professores faz eco a essa condição ética e se coloca como pano de fundo da reflexão aqui proposta.

## 2 A CRIANÇA E O DIREITO À INFÂNCIA

É preciso ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda desta condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal (MATISSE apud HOLM, 2007).

Com o *Emílio ou da educação* (1762), de Rousseau, entende-se que a criança não é um adulto em miniatura. “A infância tem maneiras de ver, pensar e sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...]” (ROUSSEAU, 1999, p. 90). Com efeito, a preocupação pelo mundo infantil começa a ter maior relevância a partir da modernidade, como se pode observar na obra *História social da criança e da família* (2006), de Phillippe Ariés. No entanto, as ciências sociais em geral tiveram dificuldade de organizar suas pesquisas que tratassem da infância, tendo como eixo a própria fala da criança, independente da perspectiva do adulto. Tenha-se em conta que é relativamente recente o entendimento de que “as crianças são e devem ser estudadas como

<sup>3</sup> Referência às escolas sociais maristas, a saber: Escola de Educação Infantil Marista Renascer; Escola de Educação Infantil Marista Tia Jussara; Escola de Educação Infantil Marista Nossa Senhora Aparecida das Águas; Escola de Educação Infantil Marista Menino Jesus; Escola Marista Santa Marta.

atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam”, tal como aponta Allan Prout (2012, p. 30).

Não obstante a consideração de que a criança e a ideia de infância correspondem a uma pluralidade de expressões, na medida em que se consideram as variáveis cultural e histórica, ainda prepondera um enfoque de que se tratam de um fenômeno único e universal. Deste modo persistem olhares um tanto embaçados, não veem a criança como sujeito que interpreta e interage com o mundo, afeta seu entorno, constrói cultura. No dizer de Prout (2012, p. 34), “as ideias de *vir a ser, tábula rasa, incompetência, imaturidade, inexperiência, incompletude*, que ajudaram a configurar essa forma de compreender a infância [...] nos levam a ver a criança pelo que lhe falta em relação ao adulto, a apreender a criança da falta, da negação”. Em suma, estigma-se a criança na condição de não-ser.

Não obstante, novas formas de compreender o mundo da criança surgem e, com elas, a possibilidade de mudança cultural. Se até o século XVII a criança era percebida como um adulto em escala reduzida, com o advento da modernidade começa a surgir “um sistema de educação, uma consciência de sua importância” (ARIÈS, 2006, p. 195). No século XIX, a partir da descoberta e do reconhecimento da infância aparecem também instituições voltadas para a proteção e a formação da criança, de modo que, aos poucos, o sentido da infância começa a ter novos contornos, embora sua história permaneça um relato da perspectiva do adulto. “A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica” (NASCIMENTO et al., 2011, p. 3). Com efeito, há uma disparidade de discursos:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a crian-

ça como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 33).

A mudança de *paradigmas* (KUHN, 2007, p. 30), isto é, de modelos e padrões conceituais, de visão de mundo, não ocorre de uma hora para outra ou por decreto. As transformações de ideias e práticas retratam caminhos que muitas vezes não são tão perceptíveis e que levam considerável tempo para serem incorporadas na realidade social. Somente no final do século XX, a sociedade começa a reconhecer o direito da criança ser protagonista de sua própria história, de viver a infância de forma plena e integral. De acordo com Rizzini (2002, p. 3):

Da criança, vista de forma difusa em meio à grande família e aos adultos, no século XIX e meados do XX, para a criança e o adolescente, percebidos como protagonistas e detentores de direitos, na passagem do século XX para o XXI, pode-se dizer que diversos paradigmas foram rompidos.

A história da criança no contexto brasileiro não se dissocia de transformações que ocorrem em âmbito global, embora possua particularidades em que se constata uma sociedade “injusta na distribuição de suas riquezas, avara no que diz respeito ao acesso à educação para todos, vincada pelas marcas do escravismo” (PRIORE, 1999, p. 12). Não obstante desta marca entravada na formação social e política brasileira, o Brasil instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1989) como perspectiva de mudança. Desde um âmbito legal, além de ratificar a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989), o ECA provoca uma mudança nos marcos conceituais relativos à criança e ao adolescente, até então sedimentados na ideia de minoridade.

Tenha-se em conta de que as antigas legislações como o Código de Menores (1926) expressavam mais uma autodefesa da sociedade contra a suposta ameaça dos “menores abandonados e delinquentes” do que propriamente uma defesa da criança e do adolescente. Ou seja, anterior ao evento do ECA, segundo Rizzini (2002, p. 19), “ressaltava-se a urgência de intervenção do Estado, educando e corrigindo ‘os menores’ para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o

país, assegurando a organização moral da sociedade”. Certo, não se pode perder de vista que não obstante à mudança social que ocorre a partir do ECA, ainda permanecem entranhados fortes resquícios do modelo anterior na mentalidade cultural, como é o caso do discurso que defende a redução da maioria penal.

O ECA reconhece a criança (e o adolescente) *como sujeito de direito*, garantindo sua proteção integral com absoluta prioridade (BRASIL, 2015, p. 43). Essa compreensão decorre do direito fundamental, de respeito à dignidade integral, que se opõe ao antigo paradigma que concebia a criança mais como *objeto* do que *sujeito* de direitos. Esse reconhecimento adentra a prática e o modo de pensar a educação. É o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) – que, no rastro das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (BRASIL, 2010), recepciona a criança como *sujeito histórico e de direitos* (BRASIL, 2017, p. 35). Em outras palavras, reconhece a criança a partir de suas “interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Por outro lado, é preciso ter em conta que a elaboração de um documento como a BNCC implica também embates que, entre possibilidades de avanços e entraves, é parte do próprio processo democrático. A educação é um campo de disputa que envolve diversos interesses sociais, sendo que uns podem ser mais comprometidos com a perspectiva da cidadania, da participação, da transformação, enquanto outros podem obstinar por posições mais conservadoras, inclusive reacionárias. Nesse contexto, a partir de um contexto reativo, temas como sexualidade, gênero e direitos humanos foram praticamente excluídos da BNCC.

Feito esse registro crítico, sem percorrer os meandros de todo o percurso de sua construção, a BNCC remete à Constituição de 1988 que prevê (art. 210) a necessidade de regulamentar os “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica como e res-

peito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Por sua vez, o Artigo 9º da Lei de Diretrizes e Base da Educação, a LDB (BRASIL, 1996), reitera o compromisso de “estabelecer [...] competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” Cabe observar que, nas palavras de Callegari (2018, p. 14), “a BNCC não é currículo. Não é currículo único, tampouco currículo mínimo. Ela é um conjunto de referenciais para a elaboração curricular”.

A BNCC reforça a compreensão de que o estudante é sujeito de seu processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, a regulamentação assume a educação integral como perspectiva formativa que implica “compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p. 14). A partir de uma perspectiva interdisciplinar, que deve perpassar a relação ensino-aprendizagem, colocam-se em questão visões tradicionais e dogmáticas que perduram no âmbito da educação.

### 3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À APRENDIZAGEM

No que diz respeito à Educação Infantil, a base recepciona a criança desde seu nascimento e primeiros anos de vida. Reconhece três etapas: bebês (0-1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses-3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos-5 anos 11 meses). Em cada uma dessas etapas, e nas que prosseguem a partir do Ensino Fundamental, a BNCC compreende o educando como sujeito de direito e protagonista no desenvolvimento de suas competências que se articulam para a “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 9).

Ainda em relação à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, de acordo com Callegari (2018, p. 18), “a BNCC avança no sentido de relacionar os *seis direitos de aprendizagem e de*

*envolvimento com os cinco campos de experiência que devem ser sempre trabalhados simultaneamente nas diferentes fases do desenvolvimento da criança*". No campo dos direitos que são estruturados a partir dos eixos da interação e da brincadeira, a aprendizagem e o desenvolvimento compreendem o *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*. A partir dessa compreensão, a BNCC aponta cinco campos de experiências que devem ser trabalhados de forma integrada, a saber: *o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*.

Dessa forma, continua Callegari (2018, p. 19), "a BNCC da Educação Infantil contribui para que essa etapa se consolide como etapa primeira da Educação Básica e supera o estigma de uma educação menor, de baixa complexidade". A valorização da Educação Infantil implica "planejamento, intencionalidade, qualificação, apoio e respeito". Nesse sentido, a nova configuração da Educação Infantil implica mudar práticas, rever visões que reduzem o educador e a educadora à condição de meros cuidadores. Certo, não se trata de negar a dimensão do cuidado, mas resgatar seu sentido na relação de ensino-aprendizagem que implica o desenvolvimento de competências e habilidades.

O termo *cuidado* procede do latim, *cogitare* (*co* + *agitare* / *agere* = agir), e significa pensar, refletir, conceber, preparar. Ou seja, mais do que mera vigilância ou tomar conta de alguém, a ideia de cuidado demanda ação reflexiva, relação de responsabilidade. O exercício do cuidado educativo implica assumir a responsabilidade em proporcionar uma educação propícia à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da criança. Depreende-se que o direito à educação infantil demanda uma postura pedagógica que recepcione e confie nos saberes e nas competências das crianças pequenas, comprometendo-se com o novo contexto desta etapa educativa. É uma relação dialógica que exige sensibilidade e competência educativas. Aqui, desdobra-se uma perspectiva que coloca em questão práticas pedagógicas que recepcionam a infância como uma realidade de conquista e dominação e que, mesmo sob o discurso do cuidado, mais sufo-

cam do que possibilitam o protagonismo da criança como sujeito de direitos.

Tenha-se em conta de que há olhares que ainda recepcionam a criança a partir de uma perspectiva de passividade, atribuindo-lhe a prefiguração de "um adulto em miniatura" (Rousseau), não se lhe reconhece à condição de cidadania. Muitas vezes se diz que "essa criança é imatura", "não tem disciplina", "não é capaz", "coitadinho", assim por diante. Ou se lhe impõe uma rotina curricular fechada, com pouco lúdico, incutindo-lhe inclusive castigos, porque, por exemplo, "veio sem uniforme". No entanto, cabe perguntar o que se quer dizer com "imatura", "sem disciplina", "incapaz"? De qual perspectiva nascem essas ou outras rotinas pedagógicas em que a criança ainda não é recepcionada enquanto alteridade, sujeito em interação? Não será essa perspectiva senão um olhar adulto ainda formatado sob os moldes de uma cultura patriarcal, autoritária, manipuladora, predatória?

De outro modo, a valorização e o respeito pela Educação Infantil passam pela ousadia de quem gosta de ensinar e pela superação da síndrome do *professor-tio*, da *professora-tia*. Nas palavras de Paulo Freire (1997, p. 9), trata-se de assumir a "responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente". Para isso, faz-se necessário romper com a cultura da creche em que basta assistir ou cuidar da criança, mas que dicotomiza o cognitivo do emocional, promove uma pedagogia da dominação, do controle, da instrumentalização do/a Outro/a. Nesse sentido, cabe esclarecer:

A palavra *creche* [do francês *crèche*, significa presépio, berço, infantário] está associada ao assistir as crianças, ao cuidar. Mas se cuidassem já era uma grande coisa, né? Seria maravilhoso. O cuidar diz respeito às relações humanas e nós estamos falando de crianças com quatro meses que estão chegando ao mundo e indo para uma instituição. Então, se cuidassem, perfeito. O problema é que antes e também agora nós estamos longe de falar de um trabalho em que se cuide das crianças no sentido legítimo da palavra cuidar (FOCHI, 2018).

Deste modo, a partir da noção da *criança como sujeito histórico e de direito*, que a BNCC reconhece em seu bojo, o profissional da Educação Infantil é interpelado para que revise sua concepção e sua

prática pedagógica. A criança é o sujeito que frequenta a escola da infância. Ao chegar, ela traz consigo uma experiência de vida, seus saberes, suas possibilidades de aprendizagem que ocorrem por meio de intermitentes interações. Cada criança é um novo mundo que interpela o mundo estabelecido.

Uma das formas de a criança se manifestar, dizer sua palavra, interpelar o mundo é através da brincadeira. Ao mesmo tempo, no brincar, a criança aprende a “expressar de diversas formas seus conhecimentos, seus afetos, suas necessidades, seus desejos e suas interpretações em torno das relações que estabelecem com o mundo natural e social” (REDE MARISTA, 2015, p. 24). A brincadeira é a atividade principal da criança. É expressão de sua liberdade. Uma das coisas mais sérias que ela faz é brincar. Por meio deste ato, a criança explora o mundo, interage, reconhece e desenvolve sua capacidade de ter vez e voz. Por fim, expressa também o desejo de estar com o Outro.

#### 4 BRINCAR: EXPRESSÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL

As crianças não são o futuro porque um dia serão adultos, mas porque a humanidade vai se aproximar cada vez mais da criança, porque a infância é a imagem do futuro (KUNDERA, 2008, p. 217).

A atenção dada à brincadeira como uma dimensão primordial para o desenvolvimento integral da criança não desconsidera outros aspectos que devem ser implicados na configuração de um ambiente pedagógico. Trata-se de focar o dizer da própria criança que ocorre de modo especial pela ação do brincar. Cada criança se expressa como sujeito único, vive sua experiência a partir de um contexto familiar e social, estabelece múltiplas interações que incluem os espaços e os tempos da escola, de modo que receber a criança como sujeito significa acolhê-la a partir de sua diversidade, diferença, alteridade.

Nesse sentido, as *Diretrizes maristas* apontam que a criança “é vista como um ser que possui um corpo e uma mente, num espaço e tempo presente, que sonha, cria e recria, convive e se relaciona. É um sujeito de direitos, um ser social que aprende por meio de interações com os demais e com os

objetos do mundo” (REDE MARISTA, 2015, p. 24). Entende-se que o itinerário curricular da educação infantil deve se ater mais na perceptiva de promover espaços e tempos de experiências do que sobre a organização disciplinar. A pedagogia da infância, segundo Formosinho (2007, p. 14), “dispõe da memória e da história para essa transformação, para recentrar na reinstauração dos seus saberes, pois é o produto de uma construção sócio-histórica cultural que em si mesma já transborda as sementes de uma nova construção”.

Desde que a humanidade se reconhece como tal, a dimensão do lúdico está presente nos valores e nas crenças da sociedade. Brincadeiras, brinquedos e jogos geram relações de ensino-aprendizagem, implicam imaginação, fantasia. Ao brincar, a criança se apresenta como agente, produtora de cultura. Ela é potente, participante ativa da produção do mundo, inclusive do mundo adulto e da sociedade em que vive. Como dito acima, um dos principais modos da criança participar do mundo é através do brincar. A criança brinca todo o tempo. Pela brincadeira, a criança explora e investiga o mundo que a rodeia, interage com seus pares, aprende a conhecer, a cuidar, de modo que o brincar não pode ser visto como uma ação secundária. É um momento rico de possibilidades de experiência, em especial para a criança da Educação Infantil.

A partir dessas considerações, entende-se que um dos principais fios condutores da pedagogia das infâncias é a dimensão da brincadeira, do lúdico, do jogo. “Através do brinquedo, a criança inicia sua integração social; aprende a conviver com os outros, a situar-se frente ao mundo que a cerca. Ela se exercita brincando” (WEISS, 1997, p. 24). A valorização da brincadeira significa resgatar um fundamento do humano, muitas vezes esquecido pelos padrões do mundo adulto. Cabe frisar que a brincadeira é uma das principais expressões da infância, constituindo-se na linguagem do imaginário em que a criança interage com o mundo, constrói seu próprio mundo, dá sentido e significado às coisas e às vivências.

A relação ensino-aprendizagem está relacionada com as possibilidades de o sujeito “desenvol-

ver imaginação, curiosidade e capacidade de expressão, ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura, diversificar atividades, escolhas e companheiros” (BRASIL, 2006, p. 19). De acordo com Santos (1995, p. 10), a função do brincar comporta o “domínio da inteligência e coopera, em linhas decisivas, para a evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores”. Nesse sentido, é interessante observar que uma das expressões mais marcantes da fantasia infantil é a brincadeira de faz-de-conta que aparece com maior frequência a partir dos dois anos.

A criança, quando se envolve nesta brincadeira, assume papéis da vida adulta, e isso proporciona que ela faça mediação entre o real e o imaginário. [...] esse “fingimento” da realidade, vivenciado no faz-de-conta, distingue-se da imitação e constitui-se em uma recriação das percepções da criança. Nesta perspectiva, devemos considerar o brinquedo um fator de extrema relevância no desenvolvimento infantil (SANTOS, 1995, p. 10).

O brincar merece destaque especial no currículo da educação infantil. A ação lúdica articula a aprendizagem, a interação, favorece a produção imaginativa e a ampliação de repertórios e experiências estéticas. A brincadeira é o primeiro encontro com a interculturalidade das crianças. Importante ter em conta que, de acordo com Holm (2007, p. 18), “o processo criativo não pode se desenvolver numa situação fechada. Quando se cria, é preciso fugir da necessidade de ser bem-sucedido o tempo todo. Temos que retomar à criação como um elemento integrado, uma convivência comum, sem esperar resultados”. No mesmo sentido, Becker (2017) defende que a infância não pode ser entendida como uma fase de construir currículo, perseguir um itinerário fechado, estático, de modo que “a prioridade deve ser o livre brincar, atividade que não pode ser repetida em outra etapa da vida e que é capaz de estimular uma série de competências humanas que nenhuma sala de aula poderá ensinar”.

Através do brinquedo, “a criança desenvolve seu lado emocional e afetivo bem como algumas áreas do domínio cognitivo, tais como a capacidade de síntese, o jogo simbólico etc.” (WEISS,

1997, p. 25). A brincadeira é espaço-tempo privilegiado de exercitar a pedagogia da escuta, que não se reduz ao mero exercício do ouvir, pois o escutar exige inteireza e solicita ao adulto que recupere a memória do lúdico, quebre a síndrome *adultocêntrica*. A escuta “constrói perguntas, aguça dúvidas, provoca incertezas, fomenta a curiosidade, a formulação de hipóteses, o diálogo, o confronto entre diferentes pontos de vista, alcançando uma trajetória que legitima a aprendizagem como relação” (REDE MARISTA, 2015, p. 29).

O problema é que, muitas vezes, o adulto tem dificuldade de ouvir a criança. Mesmo quando brinca com ela, a preocupação do educador está mais na atividade que propõe do que no desenvolvimento da brincadeira como meio pedagógico. O adulto não se coloca como parceiro, na medida em que toma como critério de interação sua própria expectativa de educador, e não a brincadeira enquanto experiência da criança em si. O adulto organiza o caminho, invade o mundo da fantasia infantil, oferece artefatos produzidos em grande escala, a partir de uma cultura de consumo que vê a criança como oportunidade de negócio. Com efeito, “o estímulo para a compra, através da televisão, cartazes, folhetos, prateleiras de lojas e vitrines é constante: o adulto é atingido e também o pequeno consumidor, em processo de formação” (WEISS, 1997, p. 21). Deste modo, no dizer de Roland Barthes (2001, p. 43), “simplesmente, perante este universo de objetos fiéis e complicados, a criança só pode assumir o papel de proprietária, do utente, e nunca do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto, e sem alegria”. Em suma, retira-se a viabilidade de potencializar a cultura da criação infantil.

Por fim, a partir do mundo da brincadeira, vale destacar que não há uma única forma de compreender nem há uma única expressão ou vivência de infância. Há uma diversidade de modelos de compreensão sobre as infâncias. Nesse sentido, tenha-se em conta que preponderam olhares um tanto embaçados, que não veem a criança em si mesma, como sujeito que interpreta e interage com o mundo, afeta seu entorno, constrói cultura. “As

ideias de *vir a ser, tábula rasa, incompetência, imaturidade, inexperiência, incompletude*, que ajudaram a configurar essa forma de compreender a infância [...] nos levam a ver a criança pelo que lhe falta em relação ao adulto [...]” (PROUT, 2012, p. 34). Recepciona-se a criança pela falta ou negação, em que sobressai o estigma do não ser.

Não obstante, outras possibilidades de compreender a infância surgem. E uma dessas possibilidades se expressa pela ação do brincar. Isso supõe “olhar para as crianças a partir de uma perspectiva interdisciplinar” (PROUT, 2012, p. 37). Porém, uma importante condição para a mudança e a transformação de visões tradicionais e dogmáticas passa pela formação continuada do professor e da professora da Educação Infantil. Esse é o assunto da próxima secção.

## 5 FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR MARISTA: A ILHA GRANDE DOS MARINHEIROS COMO PONTO DE PARTIDA

Às margens do Guaíba, a Ilha Grande dos Marinheiros contrasta com Porto Alegre. Sem saneamento básico e com o risco constante de remoção para outro local, as famílias que vivem no bairro Arquipélago seguem com a esperança de ter condições básicas para seguir em suas moradias e com suas formas de sustento, como criação de animais e reciclagem. *Querem continuar na ilha e para isso lutam para não serem mais esquecidas* (JORNALISMO AMBIENTAL, 2017).

Na luta pelo seu reconhecimento, para não ser esquecido, o povo da Ilha Grande dos Marinheiros conta com a sensibilidade e o envolvimento ativo dos maristas que, nessa comunidade, mantêm um centro social e escolas de educação infantil. Deste modo, no dizer de Ost (2014, p. 175), “a Instituição Marista vai escrevendo sua história junto com a história dos pequenos e marginalizados da Ilhas, sendo para eles suporte e sustentação nos momentos de dificuldade e desânimo”. Importante ter em conta que a trajetória social marista está presente em outras comunidades que sofrem do mesmo descaso e de marginalização, gerando possibilidades de transformação, mas também inconformismo e desacomodação.

Nas palavras de Orlandi (2014, p. 09), esse é um jeito de ser marista que, desde a chegada dos primeiros irmãos no Rio Grande do Sul (1900), opta “por estar junto aos empobrecidos, não como um peso, como obrigação, mas como serviço e missão”. Nas escolas e nos centros sociais maristas, as pessoas não são esquecidas. A missão de promover a vida, sobretudo a partir da opção pelos empobrecidos, implica assumir um *caminho de transformação* que diz respeito também ao educador e à educadora que se inserem nessa realidade. “Nossa preferência deve ser pelos excluídos da sociedade e por aqueles que, por causa da sua pobreza material, não têm acesso à saúde, a uma vida familiar equilibrada, à escolarização e à educação nos valores” (COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDIÇÃO MARISTA, 2003, p. 34).

Pensar sobre a pedagogia da presença marista na Educação Infantil em contextos como da Ilha Grande dos Marinheiros implica ter em conta as *Diretrizes da Educação Infantil*, segundo as quais “as crianças têm direitos que devem subsidiar a estruturação de políticas de educação infantil expressas nos projetos políticos pedagógicos das escolas” (REDE MARISTA, 2015, p. 25). Desta compreensão decorre o compromisso de a escola afirmar o lugar de cada criança enquanto sujeito que vive sua infância e, como tal, deve ser respeitada e valorizada. A partir da concepção de “*uma escola como defesa e garantia do cumprimento dos direitos fundamentais das crianças pequenas*” (REDE MARISTA, 2015, p. 25), implicam-se processos contínuos de formação tanto dos educadores como dos demais colaboradores que atuam na Educação Infantil. A formação continuada possibilita o aprimoramento dos processos pedagógicos.

Nesse sentido, a partir do contexto marista, o investimento na formação continuada significa promover alinhamentos de diretrizes, oferecer momentos de reflexão e estimular os educadores para que possam articular saberes e conhecimentos com seus pares, mobilizando novas aprendizagens para transformar. A formação continuada de educadores, como a realizada nas duas escolas sociais maristas (Tia Jussara e Águas) da Ilha Grande dos Marinheiros, busca também atender ao ob-

jetivo desencadeado pelo planejamento estratégico da área social que solicita a implementação das Diretrizes da Educação Infantil (REDE MARISTA, 2012, p. 35).

Como prática formativa, essa experiência de formação marista procura manter o cuidado e um olhar sensível, para que esta ação seja percebida e compreendida enquanto desdobramento de uma proposta que articula os documentos da rede marista com as experiências educacionais que são referências na Educação Infantil no contexto global. Daí a importância de se refletir não apenas a partir da prática, mas também a partir do embasamento teórico, tal como o implicam as *Diretrizes da Educação Infantil Marista* que remete a uma diversidade de pesquisas sobre as *novas formas de compreender a infância* e as práticas pedagógicas decorrentes.

Pesquisas conduzidas por autores como Alan Proust, Gabriel Junqueira e Júlia Oliveira-Formosinho, que ofereceram importantes ideias para a elaboração das Diretrizes da Educação Infantil Marista, também foram fontes de estudo das professoras que realizaram a formação na Ilha dos Marinheiros. Constituíram-se em material de referência para que o coordenador pedagógico continue usando-o durante as reuniões pedagógicas. Como salienta Moraes, “todo processo de formação envolve um processo de transformação, vivenciado recursivamente ao longo da vida, revelando a cada instante uma capacidade única de auto-organização, de auto-regulação dos processos vitais” (MORAES, 2004, p. 07).

Procura-se reforçar o olhar para o referencial curricular em que o ato de educar significa favorecer situações de aprendizagens orientadas, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal. Neste sentido, cuidar e educar devem caminhar juntos. Tratam-se de dimensões indissociáveis que devem marcar a identidade desta etapa de ensino. O desafio consiste em deslocar o foco histórico de ações assistenciais da ação educadora de creche que, em geral, centra-se no cuidar da higiene, do sono, da alimentação, ou seja, do olhar vigilante.

Embora necessário, o cuidar, por si só, não incorpora a dimensão do educar enquanto relação

de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, as atribuições do profissional de escola infantil se confundem com o papel maternal ou paternal, na medida em que inclusive tem a tarefa de trocar fraldas e saber da alimentação. Em última instância, “na educação infantil o professor é uma profissão que está sendo inventada. Sem aquela ideia sobre o professor que dá aula para todos ao mesmo tempo e da mesma forma” (FOCHI, 2018).

A dimensão da brincadeira foi o ponto de partida para a organização da formação continuada em duas escolas sociais maristas localizadas na Ilha Grande dos Marinheiros. Concentrando esforços nas atividades brincantes, buscou-se fortalecer o olhar sensível desses educadores. As crianças brincam todo o tempo, explorando e investigando o mundo que as rodeia, inclusive acolhendo seus pares, aprendendo a se conhecer, cuidar e aprender. Dentro desta lógica, partimos do princípio que a brincadeira ensina: é uma linguagem que deixa fluir o imaginário além de constituir o mundo com seus sentidos e significados.

Abrem-se caminhos para uma educação diferenciada, mais viva, palpitante, significativa e inquietada, que não visa mais a conformação da criança a um tipo de ser humano e sociedade, mas busca, por meio de encontros verdadeiros entre crianças e adultos, o surgimento de intensidades criadoras e revolucionárias (REDE MARISTA, 2015, p. 27).

Rompendo com a perspectiva escolarizada da Educação Infantil, as *Diretrizes Maristas* apontam que as interações e as brincadeiras devem ser principais eixos norteadores da prática pedagógica. O processo educativo implica observação, registro e avaliação. Daí a pertinência de uma pedagogia da brincadeira que deve ser assumida como perspectiva central no contexto da Educação Infantil. Tenha-se em conta que “desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista e ela necessita de liberdade para viver esta experiência” (REDE MARISTA, 2015, p. 57). A partir da trajetória marista, o aprender a brincar com a criança é parte de uma pedagogia que procura ser significativa na vida dos sujeitos, em vista da transformação da própria realidade que os cerca.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver menos meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (ANDRADE, 1976).

O itinerário deste artigo partiu do desejo de contribuir para a formação continuada de professores que atuam sobretudo com a educação infantil. A tessitura foi motivada em parte pelos encontros formativos que tiveram tempo e lugar nas Escolas de Educação Infantil Marista da Ilha Grande dos Marinheiros, bairro Arquipélago de Porto Alegre. Tratou-se de discutir o *conceito de criança como sujeito histórico e de direitos*, concepção recepcionada pela BNCC, e suas decorrências para formação docente.

A inserção na Educação Infantil é uma das marcas da Rede Marista, que incluem escolas sociais localizadas em comunidades periféricas, cujos índices de desenvolvimento humano são baixos. No caso da Ilha Grande dos Marinheiros, evidenciam-se diversas situações de vulnerabilidade social que colocam em risco sobretudo as crianças, muitas vezes cerceadas do direito à infância que se expressa também pelo direito à aprendizagem. Tenha-se em conta que uma das principais formas da criança aprender é pelo brincar, além das interações que ela estabelece com seus outros. A criança, pelo seu protagonismo, sempre encontra uma maneira de brincar, por mais que o contexto social a dificulte.

A criança exercita sua capacidade criativa através da brincadeira. Ela aprende a conviver com os outros. Pela brincadeira, a criança também ensina, fala de seu mundo e constrói outros, produz cultura. Trata-se de uma linguagem que deixa fluir o imaginário, além de constituir o mundo com seus sentidos e significados. Esse foi o ponto de partida para a organização da formação continuada em duas escolas sociais maristas localizadas na Ilha Grande dos Marinheiros. A partir desse contexto, implica-se a brincadeira como uma forma pedagógica de garantir o direito de a criança aprender, de interagir com o mundo e com o outro. A formação continuada que ocorre de modo especial na Educação Infantil demanda proporcionar o desenvol-

vimento da sensibilidade educativa nas atividades brincantes. O fortalecimento do olhar sensível desses educadores passa pelo resgate da dimensão da brincadeira, pois o brincar é a atividade principal da criança, contribuindo no seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial. A criança inventa, explora, investiga o mundo que a rodeia. Pela brincadeira, ela também acolhe seus pares, aprende a se conhecer, cuidar. Aprende a aprender. Em suma, na poesia de Mário Quintana, “as crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade” (QUINTANA, 2005, p. 804).

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, out./dez., p. 593-594. 1976.
- ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectivas, 2009.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BECKER, Daniel. Infância não é fase de construir currículo. *Exame*, 23 nov. 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/becke-da-ufjr-infancia-nao-e-fase-de-construir-curriculo/>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil – PNQEI*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Estatuto da Criança e do Adolescente 25 anos!* Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Porto Alegre, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- CALLEGARI, Antonio. A construção da BNCC. In: EQUIPE EDUCACIONAL FTD. *BNCC na prática*. São Paulo: FTD, 2018.

- COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDIÇÃO MARISTA. **Missão educativa marista**: um projeto para o nosso tempo. Porto Alegre: CMC, 2003.
- CRIANÇAS vivem sem saneamento básico na Ilha Grande dos Marinheiros. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 29 ago. 2015. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/08/criancas-vivem-sem-saneamento-basico-na-ilha-grande-dos-marinheiros-4835653.html>>. Acesso em: 25 set. 2018.
- FOCHI, Paulo Sérgio. Educação infantil e o professor em construção. **Extra Classe**, 2018. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2018/09/educacao-infantil-e-o-professor-em-construcao>>. Acesso em: 02 out. 2018.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado; construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- HOLM, Anna Marie. **Baby-art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: MAM, 2007.
- JORNALISMO AMBIENTAL. Ihados pelo esquecimento. **Uniritter**, 30 abr. 2017. Disponível em: <<https://jornalismoambiental.uniritter.edu.br/?p=1483>>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KUNDERA, Milan. **O livro do riso e do esquecimento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico, educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- NASCIMENTO, Cláudia Terra do et al. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. In: OLHAR do Professor. Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- ORLANDI, Miguel. Prefácio. In: OST, Pedro (Org.). **Caminho de transformação**: trajetória social marista no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: MC, 2014.
- OST, Pedro. **Caminho de transformação**: trajetória social marista no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: MC, 2014.
- PRIORE, Mary. Apresentação. In: PRIORE, Mary (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- PROUT, Alan. Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação**, São Paulo, p. 28-41, 2012.
- QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.
- REDE MARISTA. **Diretrizes da educação infantil**. Porto Alegre: CMC, 2015.
- REDE MARISTA. **Manual do Planejamento Estratégico: 2012-2022**. Porto Alegre: Rede Marista, 2012.
- RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil**: revisitando a história (1822-2000). 2. ed. Brasília: Unicef; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2002.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio**: ou da educação. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança/Ed. Bezerra, 1997.
- UMBRASIL. **Água da rocha**: espiritualidade marista. Guarulhos: FTD, 2007.
- UMBRASIL. **Projeto educativo do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2010.
- WEISS, Luise. **Brinquedos e engenhocas**: atividades lúdicas com sucata. São Paulo: Scipione, 1997.

# RELAÇÕES RACIAIS ENTRE IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

## RACIAL RELATIONS BETWEEN IMAGES IN HISTORY SCHOOLBOOKS

*Márcia Rejane Dias<sup>1</sup>*

*Ailim Schwambach<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este trabalho se propõe a analisar as relações raciais através das imagens e fotografias apresentadas no livro didático. A pesquisa busca compreender tais representações apresentadas no livro didático de História, um dos mais importantes recursos pedagógicos utilizados em sala de aula. Analisando as imagens como visibilidades construídas na cultura, é possível perceber o livro didático como um espaço de produção e legitimação de concepções sobre a população negra. O trabalho de tensionamento destas imagens presentes no livro didático torna-se importante para que possamos procurar aquilo que está gerando significados discriminatórios. Isto torna-se importante considerando que vivemos em um mundo em que as identidades são construídas através da interpretação da realidade. O estudo discute as formas como esta população é representada, os ambientes e espaços que ocupa em tais representações, as atividades que desempenha e o contexto histórico em que está inserida.

**Palavras-chave:** Etnia. Representação. Livro didático. Imagem.

**Abstract:** The present paper aims to analyze the construction of a racial-ethnic identity of the black population through images and pictures in schoolbooks. The research seeks to understand the representations in History schoolbooks, which are one of the most important pedagogical resources used in the classroom. By analyzing the images and pictures as culturally constructed sayings, it becomes clear that schoolbooks are a space for constructing and perpetuating conceptions about the black population. The work with these images and illustrations presented in the student's book becomes increasingly important so that we can look for what is implicit, what is not said, but unstated, considering that we live in a world where representations and identities are built through the interpretation of reality. The study discusses the ways this population is depicted, the environments and spaces they occupy in such representations, the activities they perform as well as the historical context in which they are inserted.

**Keywords:** Ethnic. Representation. Students' book. Image.

### 1 A INSERÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO COTIDIANO ESCOLAR

Enquanto educadores, sabemos que a educação é regulada por uma série de leis, decretos, diretrizes, que abrangem diferentes aspectos e definem uma diversidade de normas e regras que devem em princípio ser seguidas por nós em sala de aula. Na prática, sabemos que a legislação não é capaz de garantir que todas as normas predefini-

das serão cumpridas e seguidas, pois, em sala de aula, os professores mantêm autonomia para planejar e fazer as reflexões que consideram importantes.

Toda a legislação é escrita e reescrita de acordo com o envolvimento, a pressão e os interesses de diferentes grupos sociais, e, desta forma, o currículo escolar vai nesta mesma direção. Ele não é desinteressado ou imparcial, ele é resultante de um processo que envolve conflitos pela manutenção de

<sup>1</sup> Graduada em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2000). Atualmente é professora do Instituto Ivoti. E-mail: [marcia.dias@institutoivoti.com.br](mailto:marcia.dias@institutoivoti.com.br)

<sup>2</sup> Doutora pelo PPG em Educação em Ciências da UFRGS. Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS. Graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e do Instituto Ivoti. E-mail: [ailim.schwambach@institutoivoti.com.br](mailto:ailim.schwambach@institutoivoti.com.br)

privilégios materiais ou simbólicos entre classes e, desta forma, atua/interfere sobre práticas, valores, conhecimentos, etc. Assim, a inclusão ou exclusão de determinada temática no currículo estabelece conexões com as inclusões ou exclusões da sociedade. Como salienta Silva (1999, p. 81): “Desta forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça e gênero”.

É neste contexto que o *Movimento Negro* tem um importante papel, principalmente nos anos finais do século XX quando passa a atuar não apenas como denunciador de preconceito, mas também buscando espaços de inclusão para a etnia negra na sociedade.

A Constituição de 1988, no Art. 215, parágrafo 1º, além de incluir o racismo como crime inafiançável também se manifesta quanto à educação quando prevê que: “O Estado protegerá as manifestações das culturas popular, indígena e afrobrasileira e dos outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988). Da mesma forma a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 26, parágrafo 4º, vai dispor que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias (BRASIL, 1996). A intenção desta normatização é de criar um processo de desconstrução de invisibilidade do negro na História e na sociedade brasileira, mas infelizmente a lei não consegue eliminar ou resolver o problema do preconceito no Brasil, já que, este não se acaba por decreto, visto que é um fenômeno socialmente construído, e seus mecanismos de manutenção são simbolicamente mantidos.

A implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) tornando obrigatório o estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, complementada pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) que implementa também o estudo da cultura indígena, são mecanismos que auxiliam na eliminação do racismo e do preconceito, desde que, saibamos utilizar os instrumentos que estão disponíveis para fazermos as reflexões e os questionamentos necessários.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p.16).

A implantação da lei trouxe para dentro da escola a discussão sobre a construção do currículo e também as reflexões sobre como fazer. Quais materiais utilizar? Qual metodologia? Possibilitou dentro da escola uma reflexão constante sobre os olhares lançados sobre a população negra e também sobre o continente africano, marcado sempre pela miséria, por dificuldades de desenvolvimento, conflitos e guerras.

As políticas públicas e a legislação têm como meta incluir no currículo escolar o reconhecimento dos direitos dos negros e a possibilidade de se reconhecerem na cultura nacional não só o direito dos negros, mas de todos os cidadãos brasileiros. Por isto é importante a qualificação de professores para que sejam capazes de lidar com as relações produzidas pelo racismo e pelas discriminações, colaborando na reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, não somente os descendentes africanos, mas também asiáticos, europeus e populações indígenas. A interferência do professor é fundamental para que se possa construir uma educação que valorize a contribuição dos diferentes grupos na formação do brasileiro.

Sabemos, no entanto, que a legislação sozinha não é capaz de provocar todas as mudanças necessárias. O trabalho em sala de aula depende também do nosso envolvimento com a temática para que possamos buscar os materiais que sejam mais reflexivos, pois a partir da implementação das leis é que passaram a ser produzidos materiais que podem ser utilizados em sala de aula. Porém, o trabalho docente deve lançar um olhar mais questionador sobre os materiais existentes, e, mesmo que em um primeiro momento os materiais pareçam ultrapassados ou estereotipados, são as

intervenções do professor que possibilitarão a construção de um conhecimento significativo e reflexivo.

## 2 UMALENTE DE AUMENTO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Todo ano vemos novos livros didáticos aparecendo no mercado. As editoras encaminham para as escolas uma infinidade de materiais, de livros, que em princípio trazem novidades quanto aos textos, metodologias, atividades que podem ser utilizadas em sala de aula no trabalho docente.

O livro didático transmite valores e também ideologias através dos textos, das imagens, das fotografias. Com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, cada vez mais têm surgido livros com diferentes propostas que procuram se adequar ao MEC e seguir as determinações governamentais, visto que o Estado é o maior consumidor destes produtos, pois adquire o material e o encaminha para as escolas, de acordo com a escolha que é feita em cada instituição pública de ensino. Desta forma a escolha do livro didático é um ato político, pois, ao escolher, os professores estão escolhendo também uma linha de trabalho que norteará suas atividades como docentes compondo a postura teórico-metodológica do educador, o que faz a diferença na condução do processo de ensino e aprendizagem. A escolha do material que vai ser utilizado em sala de aula tem relação direta com a visão de mundo de cada professor.

Segundo Schäffer (1999), o livro didático continua sendo o material mais utilizado e trabalhado em sala de aula. Desta forma é importante nos questionarmos constantemente sobre os significados das imagens que são construídas, reconstruídas, mantidas nos livros que utilizamos em sala de aula, pois, mesmo que a legislação nos imponha o trabalho com certos temas, muitas vezes o livro didático não expõe o referido tema da melhor forma, ou seja, nem sempre possibilita em um “primeiro” olhar construirmos um conhecimento significativo mas, sim, nos leva à manutenção de algumas ditas verdades ou estereótipos até então aceitos e perpetuados.

Nesta mesma direção, Tonini (2009) nos alerta que os livros didáticos são como máquinas de produção de sentidos, de significados, já que funcionam proliferando o real. Sendo assim, o livro didático interfere diretamente na produção de representações.

É necessário então olhar para o livro didático com mais atenção, buscando uma análise mais aprofundada das imagens apresentadas neste material, compreendendo que os estudantes também aprendem através do visual, inclusive muitas vezes as imagens são o primeiro instrumento/objeto que os alunos observam, e, desta forma, não podem passar despercebidas pelo olhar do professor.

O livro didático deve ser entendido como um “espaço” onde se produzem e reproduzem ideologias, e os alunos se apropriam destas representações na tentativa de construir conhecimento, e é partindo deste conhecimento adquirido que construirão suas relações com o mundo, sua compreensão da realidade.

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2013, p. 72).

Desta forma, o papel desempenhado pelo livro didático pode ser também o de reproduzir ideologias e o saber oficial imposto por determinados setores governamentais ou sociais, visto que este é um produto de mercado.

Não somente os textos devem ser considerados na escolha do livro didático, mas também as ilustrações. Através da análise de ilustrações elaboradas para livros didáticos de História, devemos nos interrogar sobre as representações construídas sobre os diferentes grupos sociais, neste caso a etnia negra. Como são representados? Em quais condições sociais são apresentados? Quais atividades desenvolvem? Como as mulheres negras estão representadas? Enfim, analisando a iconografia podemos identificar algumas ideologias e “intenções” presentes no livro didático. É preciso nos perguntarmos se as imagens/ilustrações ampliam as in-

formações do texto. O que consta nas legendas de cada imagem? Estas imagens e legendas auxiliam na leitura do texto?

Nenhum material é produzido dissociado de seu contexto histórico, e isto se aplica também ao livro didático. Quando é produzido, está inserido em um contexto político, econômico e social que refletirá em toda a sua organização. Por isto, ao considerar o livro didático como um documento histórico, o professor deve fazer a este material os questionamentos que levem a uma utilização metodológica que possibilite a construção de conhecimento em que o sentido histórico destas representações precisa ser considerado.

É preciso fazer os alunos refletirem sobre as imagens/ilustrações que estão presentes nestes materiais, visto que os alunos hoje se informam e se comunicam de forma intensa por imagens veiculadas na mídia. O professor deve ser o mediador na análise destas imagens que compõem o mundo de seus alunos, levando-os a uma reflexão sobre aquilo que estão vendo e sobre aquilo que se pretende que eles enxerguem.

### 3 CAMINHO PERCORRIDO

Perceber aquilo que não está dito, analisar, compreender as imagens que são construídas sobre a etnia negra no livro didático de História e desnaturalizar estas representações que estão inseridas em um tempo, um contexto histórico e, desta forma, estão articuladas, identificadas com determinadas ideologias, este é o papel do professor em sala de aula: levar seus alunos a refletirem sobre aquilo que estão vendo. Retomo o conceito de “apropriação:

Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço ser decifrado. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que a forjam (CHARTIER, 1997, p. 17).

Considerando que este conceito está voltado para identificar as representações que são feitas da recepção de algum objeto cultural, neste caso, as

imagens sobre a etnia negra presentes no livro didático, é preciso compreender que nenhuma representação está dissociada de seu tempo histórico e que por isto serve para a manutenção de determinada organização social. Devemos considerar que as identidades sociais são construídas no interior destas representações, através da cultura, e, desta forma, as imagens apresentadas nos livros didáticos também estão inseridas dentro de um contexto social.

As informações e os estímulos que recebemos ao longo da vida escolar ajudam a formar nosso referencial de cultura, de bonito e feio, de certo e errado, assim como é na escola que formulamos noções sobre diversidade e igualdade social, e estas noções estão em grande medida amparadas nos textos e nas ilustrações apresentados e utilizados em sala de aula. As representações sobre os diferentes grupos sociais são construídas e perpetuadas através de relações de poder.

A escolha do material didático não está imune as relações de poder que se manifestam na sociedade, e da mesma forma a escolha das imagens e ilustrações utilizadas no livro didático emitem uma interpretação, um olhar lançado sobre os diferentes grupos sociais, neste caso os negros ou as imagens da população negra apresentadas no livro didático, que repetem estereótipos presentes na sociedade brasileira.

O trabalho com estas imagens presentes no livro didático se faz importante no momento em que questionamos os seus significados procurando aquilo que está implícito, que não foi dito, mas subentendido, considerando que vivemos em um mundo em que as representações e as identidades estão inseridas e são construídas através da interpretação da realidade.

Levar nossos alunos ao questionamento, à dúvida, é nossa tarefa, pois é através das perguntas, das incertezas que construímos conhecimento. Sendo assim, não podemos fechar nossos olhos para as imagens que são apresentadas nos livros didáticos. É preciso observar as imagens/ilustrações e identificar o contexto histórico em que foram produzidas ou escolhidas.

Para este estudo foi selecionado o livro de História utilizado na escola em que trabalho.

#### 4 UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS... SERÁ?

Nós só sabemos o que significa ser inglês devido ao modo como a inglesidade veio a ser representada como um conjunto de significados da nacional inglesa. Segue-se que a nação nunca é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos: um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu poder (HALL, 1997, p. 49).

A construção das identidades está inserida em um processo cultural como afirma o excerto acima, e as representações construídas por esta cultura permanecem mesmo com a passagem do tempo. Estas identidades/representações se mantêm através de discursos que disseminam a superioridade de alguns frente aos outros e que acabam por justificar a escravidão, o genocídio, a dominação de determinados povos sobre outros.

É preciso reconhecer que não existe neutralidade no trabalho em sala de aula e muito menos

na escolha dos materiais selecionados para o trabalho com os alunos, pois estamos inseridos em um contexto cultural e acabamos muitas vezes reproduzindo valores, falsas verdades, imagens carregadas de estereótipos. As escolhas que fazemos ao organizarmos um currículo trazem uma questão de identidade, de subjetividade, que compõe os sujeitos e a sociedade que somos ou que pretendemos construir, ou seja, um currículo escolar e os materiais que compõem este currículo são consequência do que as pessoas escolheram acompanhado pelo significado destas escolhas.

O que percebemos ao analisarmos as imagens e ilustrações presentes no livro didático é que existe uma invisibilidade desta etnia nos dias atuais, as imagens remetem e remontam continuamente ao período da escravidão e, mesmo quando não explicitam relações escravocratas, transparecem relações de submissão dos negros frente às outras etnias.

Figura 1 – Africanos escravizados



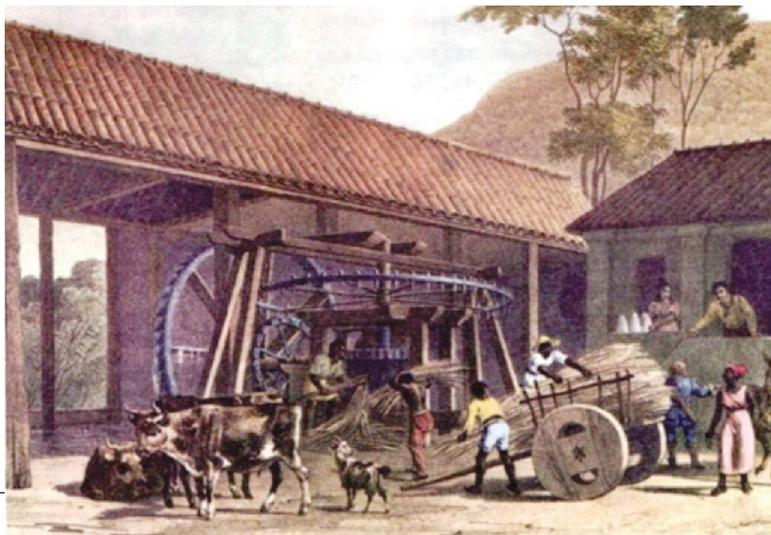
Gravura sem data representando um grupo de africanos aprisionados e escravizados por traficantes portugueses na África. Acorrentados uns aos outros, eles eram levados para entrepostos no litoral, de onde eram embarcados para a América. As condições da viagem eram tão duras que muitos deles morriam no trajeto. Por isso, os navios negreiros eram também chamados de “tumbaes”.

Fonte: Arruda e Pilletti (2010).

Figura 2 – Africanos no trabalho

Gravura de Johann Moritz Regendas representando o trabalho de africanos escravizados em um engenho de açúcar (1835).

Enquanto alguns descarregam as hastes e cana do carro de bois, outros as conduzem para a moenda (à esquerda), movida por uma roda-d'água articulada a uma roda dentada.



Fonte: Arruda e Pilletti (2010).

As duas figuras selecionadas acima estão inseridas em dois capítulos de livro intitutados: *A escravidão negra na América portuguesa* (Figura 1) e *A colonização portuguesa* (Figura 2). Ambas as imagens apresentam os negros em situação de submissão, de maus-tratos e inferioridade, o que está de acordo com os temas abordados nos capítulos, já que o enfoque é o período da escravidão. Porém, nos mesmos capítulos são apresentadas imagens que fazem referência aos negros no Brasil na atualidade.

Outras figuras que apresentam os negros nos séculos XX e XXI não são muito diferentes daquelas que retratam o período da escravidão. Os negros

continuam presentes em um ambiente simples, que remete a uma situação de pobreza, sendo que nas duas últimas imagens é feita uma comparação entre o tratamento dado aos negros enquanto escravos, sendo castigados publicamente e, na imagem apresentada dentro do mesmo box, vemos um policial militar maltratando dois rapazes negros, que também se encontram em situação de submissão e maus-tratos.

As imagens selecionadas deixam claro que poucas foram as transformações no tratamento destinado aos negros. Mesmo retratando períodos distintos da História, ambas apresentam situações semelhantes.

Figura 3 – Grupo de dança

Grupo de congada se apresenta no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, em 1998. Na festa da congada é representada a coroação dos reis do Congo. Criada e praticada pelos africanos escravizados e seus descendentes, a festa tem um expressivo conteúdo simbólico de afirmação da identidade cultural das etnias de origem africana e de resistência à imposição da cultura europeia.



Fonte: Arruda e Pilletti (2010).

Figura 4 – Dança da comunidade

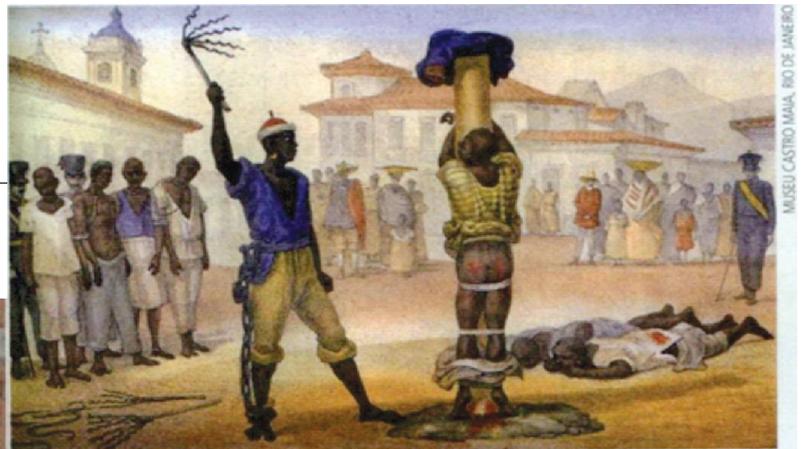
Apresentação de grupo de dança da comunidade de Estrela, remanescente de quilombo, em Garanhuns, Pernambuco em foto em 2006. Atualmente existem cerca de 1098 comunidades quilombolas no Brasil, espalhadas por dezenove estados. Muitas delas foram criadas por ex-escravos em fazendas abandonadas após a Abolição (1888) ou em terras compradas por escravos alforriados.



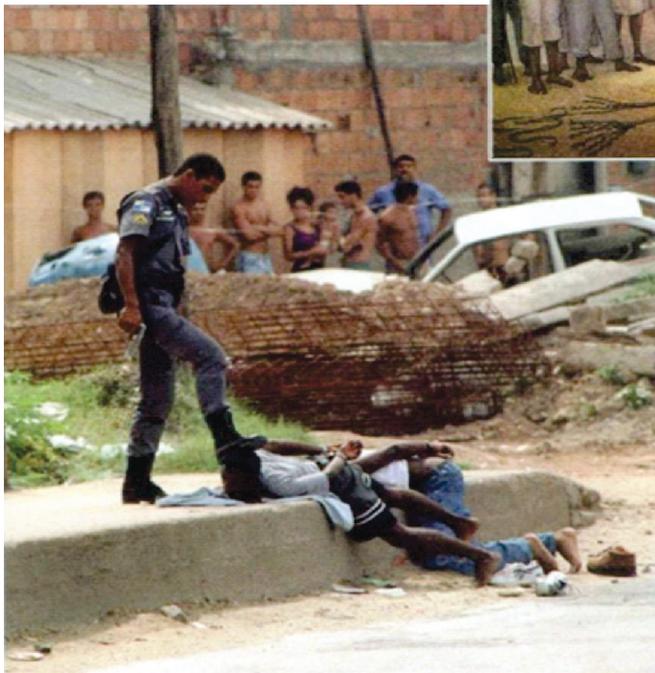
Fonte: Arruda e Pilletti (2010).

Figura 5 – Tempos iguais

Aplicação do castigo da chibata, litografia do pintor francês Jean-Baptiste Debret, que esteve no Brasil entre 1816 e 1831.



Fonte: Arruda e Pilletti (2010).



Policia submete descendentes de africanos em favela do Rio de Janeiro. Foto de 1997.

Fonte: Arruda e Pilletti (2010).

Da mesma forma, nos capítulos do livro que tratam das questões políticas, econômicas e sociais do Brasil atual, identificamos uma permanência no olhar que continua enxergando o negro ocupando e desenvolvendo atividades de menor destaque,

ocupando espaços com precária infraestrutura ou ainda, quando no exercício do poder político, parece pouco sério ou comprometido, transmitindo uma ideia de falta de qualificação para desenvolver determinadas atividades, como ilustra a Figura 6.

Figura 6 – Negro coadjuvante



Em 2003, em viagem pela África, o presidente brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva e o presidente da República Popular de Moçambique, Joaquim Chissano, observam o ministro da Cultura Gilberto Gil dançar com bailarinos da Companhia Nacional de Canto e Dança de Moçambique, após apresentação em Maputo, capital do país.

Fonte: Arruda e Pilletti (2010).

As Figuras 6 e 7 são imagens do século XXI e mantêm a mesma representação. Ao mencionar a pobreza existente nos Estados Unidos, é nos apresentado um senhor negro em frente de uma casa, onde a precariedade é aparente, ou seja, vincula o

negro com a pobreza, com a falta de infraestrutura, remetendo a uma qualidade de vida precária. Será que não existem brancos pobres nos Estados Unidos? Será que a crise estadunidense só atingiu a população negra daquele país?

Figura 7 – Vida de Negro

Homem pobre diante de sua precária habitação em Tehula, no estado norte-americano do Mississippi, em foto de novembro de 2004. Apesar dos avanços da globalização, o abismo entre pobres e ricos nos Estados Unidos tem crescido no século XXI.



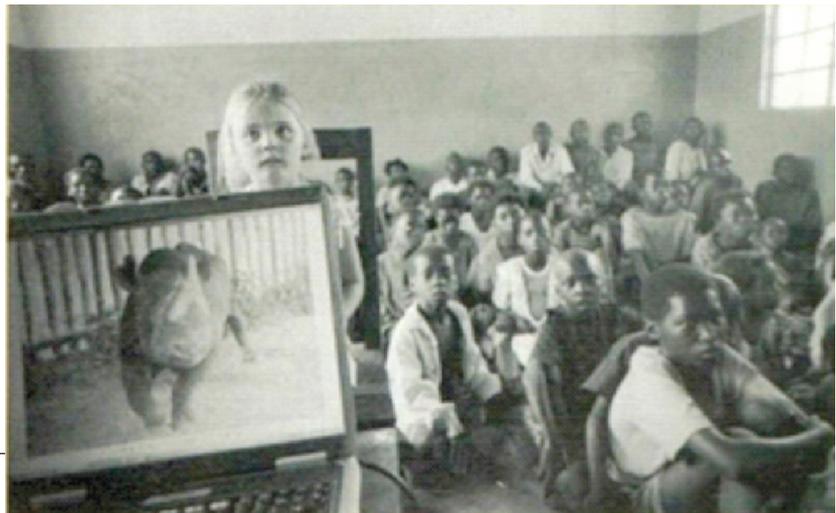
Fonte: Arruda e Pilletti (2010).

A mesma relação podemos observar na Figura 8, também do século XXI (2007), em que crianças negras amontoadas em uma sala de aula estão “perplexas” assistindo uma aula em que o professor faz uso do computador. As crianças negras estão sentadas no chão, sem conforto algum, e a única criança branca está sentada sobre a mesa, acima

das demais. A menina branca não poderia estar sentada com as demais, na mesma situação no chão? Será que as crianças negras não poderiam estar sentadas sobre as classes como a menina branca? A imagem nos transmite uma ideia de superioridade de uns perante outros, de uma situação mais confortável para alguns.

Figura 8 – Globalização em terras negras

Crianças e adultos de Zâmbia, na África, assistem a uma aula com a utilização de um computador, em janeiro de 2007. O contraste entre a moderna tecnologia, simbolizada pelo computador, e a pobreza de milhões de pessoas na África e em outros continentes, que se manifesta aqui no fato de as crianças estarem sentadas no chão, é uma das características perversas do mundo globalizado.



Fonte: Arruda e Pilletti (2010).

## 5 FECHANDO ESTE CAPÍTULO, MAS MANTENDO OS OLHOS BEM ABERTOS...

Muitos são os avanços legais com relação ao tratamento dado aos negros no Brasil e também no mundo atualmente. Vários são os mecanismos criados para amenizar o racismo e as práticas discriminatórias. Temos uma legislação que pune o racismo, que possibilita o acesso dos negros às universidades públicas, que cria a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira, ou seja, a legislação tem sido reescrita na tentativa de reconhecer os direitos civis da população negra, garantindo a ocupação de espaços que até então estavam afastados ou distantes dos negros.

Analisando o livro didático, percebemos que as estratégias “legais” não são suficientes para modificar a forma como olhamos para a população negra. É preciso também uma prática que vá de encontro a esta legislação, é preciso um olhar mais direcionado que se proponha a enxergar além daquilo que parece óbvio, mas que seja questionador, que “pergunte” a estas imagens quais espaços são ocupados pelos negros. Quais atividades estão relacionadas à população negra? Em quais situações esta população está sendo retratada?

Enquanto professores, sabemos que nenhum texto (linguagem escrita ou iconográfica) está desvinculado de ideologias, de imaginários, e, por isto, é preciso olhar para as imagens apresentadas no livro didático como um recurso para a aprendizagem. Não podemos olhar sem fazer uma análise profunda do que elas mostram e do que pretendem mostrar ou transmitir. As fotografias e imagens apresentadas nos livros que utilizamos em sala de aula não devem servir como meras ilustrações de cada capítulo, mas devem constituir-se em materiais que levem à reflexão sobre “conteúdos” e “discursos” que disseminam ideologias, posicionamentos, preconceitos, rótulos sobre determinados temas e assuntos.

O professor deve ficar atento aos materiais utilizados em sala de aula, pois sabemos que anualmente as editoras “invadem” as escolas distribuindo materiais, divulgando novas edições de diferentes livros, em que muitas vezes não são apresentadas novidades, mas, sim, uma reorganização

daquilo que já existia, sem necessariamente passar por uma nova leitura dos conteúdos. Desta forma, cabe ao professor fazer esta releitura, reorganizar os “conteúdos” que serão trabalhados em sala de aula, de forma que possamos construir um conhecimento significativo, que leve a uma mudança de postura e de práticas sociais, pois, caso contrário, estaremos apenas repetindo o que o livro didático afirma.

No que diz respeito à população negra, os livros didáticos parecem repetir ou reafirmar uma situação de submissão, de inaptidão para algumas atividades, de discriminação. O que percebemos é que as imagens que circulam no livro didático são muito semelhantes ao período da escravidão, não apresentam espaços diferentes sendo ocupados pela população negra, continuam representando a população negra em situação de pobreza, de desigualdade, de violência, criminalidade, sem apresentar ascensão social dos negros.

Não podemos negar que existe discriminação e que a ascensão social dos negros tem acontecido lentamente, mas devemos ter cuidado para não repetirmos este “padrão” que ficou definido para a população negra. Não podemos naturalizar esta representação e muito menos reafirmá-la. É preciso apresentar o negro incluído na sociedade, ocupando diferentes espaços, exercendo diferentes funções e profissões. É preciso quebrar com esta invisibilidade que tem sido destinada à população negra.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. **Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para in-

cluír no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

MEIRA, Fabiana Borges. Das queixas ao pensamento; buscando rumos para a prática docente de história. In: TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; HOLGADO, Flávio Lopes (Orgs.). **Ensino da Geografia e História**: saberes e fazeres na contemporaneidade. Porto Alegre: Evangraf/UFRGS/FACED, 2013.

SCHÄFFER, Neiva O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TONINI, Ivaine Maria. **Cenas étnicas no livro didático de Geografia**. 2009. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe1/anais/071\\_ivaine.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe1/anais/071_ivaine.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2019.

#### REFERÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO ANALISADO:

ARRUDA, José Jobson de; PILETTI, Nelson. **Toda a história**: história geral e do Brasil. São Paulo: Ática, 2010.

**DE ONDE EU VEJO:  
processos de ensino-aprendizagem na  
construção do conceito de paisagem**

**FROM WHERE I SEE IT:  
teaching-learning processes in  
the construction of the concept of landscape**

*Cauane Beatriz Wust dos Reis, Cristiane Rambo, Hélen Klein Pffingstag, Karine Nath, Rosalino Francisco da Silva, Samanta Carolina Goltz, Samuel Andreis, Taísa Wagner, Prof. Caio Flores-Coelho, Prof. Thiago Safadi<sup>1</sup>*

**Resumo:** Concebida como o conceito que permite analisar o resultado da interação entre a sociedade e a natureza ao longo do tempo, a paisagem abre possibilidades de extrapolar as compreensões de mundo vivido e percebido. Nossa premissa, neste estudo, parte do fato de que muitos professores têm dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na construção do conceito de paisagem e de sua concepção, especialmente no que se refere ao tempo e na noção de que a paisagem não é algo imutável. Para isso, pensamos em compreender, estudar e significar o porquê deste déficit. É possível desenvolver um olhar sensível na construção do conceito de paisagem? Para expandir a discussão sobre o tema, foi realizada uma pesquisa qualitativa através de formulários estruturados com os alunos dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia do Instituto Ivoti. Ao longo de nossos estudos, concluímos que a paisagem é um dos conceitos mais antigos presentes no estudo e no ensino da Geografia. A paisagem, em uma definição mais ampla, pode ser entendida como a composição, a transformação e a percepção dos elementos da natureza no espaço, entre eles a fauna e a flora, processos físicos e climáticos transformadores do relevo, a sociedade e as edificações por ela construídas durante sua existência. Sabe-se que, consoante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a criança tem o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para tanto, é de suma importância que se oportunizem experiências e situações em que ela possa significar o mundo vivido expandindo suas vivências em seu meio e refletindo sobre esse sentimento. Nesse sentido, ao trabalharmos o conceito de paisagem, extrapolamos nossa compreensão para além da descrição dos objetivos que a compõem e buscamos abarcar aspectos além do biofísico, envolvendo também dimensões sociais, psíquicas, espirituais e estéticas. Acreditamos que o conceito de paisagem pode refletir um conjunto de significados diferentes e específicos para cada ser humano, sendo o resultado dessa interrelação entre professores e alunos uma influência mútua dessa percepção. Por fim, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, tendo o docente de um lado e o discente de outro, um se interrelacionando com o outro e contribuindo para a construção de novas paisagens e, conseqüentemente, novas percepções.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Paisagem. BNCC.

---

<sup>1</sup> Este estudo foi elaborado pelos acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, Geografia e História do Instituto Superior de Educação Ivoti-ISEI, em uma disciplina de dupla docência composta pela turma de Estudos Sociais do Curso de Pedagogia, ministrada pelo Prof. Thiago Moreira Safadi, e pela turma de Formação do Espaço Rio-Grandense, ministrada pelo Prof. Caio Flores-Coelho.

**Abstract:** Conceived as the concept that allows us to analyze the result of the interaction between society and nature over time, the notion of landscape opens possibilities for extrapolating the understandings of the lived and perceived world. Our premise in this study stems from the fact that many teachers have difficulties in the teaching-learning process regarding constructing the concept of landscape, especially when it touches on the subject of time and the notion that landscapes are not immutable. So, we'll try to rectify this problem. Is it possible to develop a sensitive look in the construction of the concept of landscape? To expand the discussion on the subject, a qualitative research was conducted through structured forms with students of Languages and Pedagogy at the Instituto Ivoti. Throughout our studies, we conclude that landscape is one of the oldest concepts present in the study and teaching of geography. Landscape, in a broader definition, it can be understood as the composition, transformation, and perception of the elements of nature in space, including fauna and flora; physical and climatic processes that transform the geographic relief; society and the buildings they construct during its existence. It is known that, according to the document "Common Curricular National Base" (BNCC), children have the right to live, play, participate, explore, express and get to know themselves. To this end, it is of utmost importance to provide opportunities and situations where these children can make new meanings of the lived world, by expanding their experiences in the environment and reflecting on their feelings. In this sense, researching the concept of landscape we extrapolate our understandings beyond the description of its objectives and seek to embrace aspects beyond the biophysical, involving the social, psychic, spiritual and aesthetic dimensions of the world. We believe that the concept of landscape may reflect a set of different and specific meanings for each human being, and the result of this interrelationship between teachers and students is a mutual influence on this perception. Finally, we consider that teaching-learning processes are a two-way street, with the teacher on one side and the student on the other, interrelating with each other and contributing to the construction of new landscapes and, consequently, new perceptions.

**Keywords:** Teaching-learning. Landscape. BNCC (Common Curricular National Base).

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia vem sofrendo modificações ao longo do tempo, e estas estão associadas a questionamentos sociais quanto à função prática da educação escolar. A discussão e os fatores transformadores da sociedade são amplos e o resultado desse processo se encontra hoje materializado no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) que estabelece diretrizes gerais para que cada Secretaria de Educação e as respectivas unidades escolares, públicas e privadas, possam construir seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Os desafios propostos pela BNCC são amplos e interferem tanto na gestão escolar quanto nos processos de ensino-aprendizagem, possuindo influência na organização de conteúdos e nos critérios a serem trabalhados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Além disso, a base convida à realização de formações continuadas nas diferentes áreas do saber que compõem os currículos escolares, impactando as rotinas de trabalho dos docentes e gestores escolares.

Nesse sentido, o educador deve estar disposto a utilizar novas técnicas, mecanismos e metodologias para elaborar as suas aulas, pois se depara com um público cada vez mais inserido em contextos digitais/virtuais, principalmente com a expansão do acesso às novas ferramentas tecnológicas para serem utilizadas em sala de aula. Dessa forma, como manter a utilização do livro didático em sala de aula? É possível trabalhar conceitos da mesma forma a partir da utilização de instrumentos diferentes?

Diante disso, o conceito de paisagem geográfica vem sendo muito discutido e trabalhado nas últimas décadas, principalmente quando relacionado ao meio ambiente. Isto se deve à importância deste conceito para a Geografia e sua contribuição na compreensão e na expansão da percepção do espaço que habitamos e transformamos.

Durante essa caminhada, de compreensão e expansão da percepção do espaço que habitamos e transformamos, cabe ao professor a responsabilidade de apresentar e estimular a discussão em sala sobre os diferentes processos, agentes e elementos

que interagem ao longo na constituição de uma paisagem. Assim, o estudo da paisagem não se limita à mera constatação e descrição dos fenômenos que a constituem, já que tal conceito é, na maioria dos casos, trabalhado de maneira restrita quanto ao seu significado, sua riqueza e sua contribuição para a percepção da realidade socioespacial vivenciada pelo aluno.

Do meio acadêmico, não cessam as contribuições teóricas e práticas para o educador, porém, este ainda se encontra aprisionado pelo livro didático, que se tornou quase uma “Bíblia” para o docente e, em muitos casos, este apresenta uma proposta de ensino ultrapassada e distante do que deveria ser realmente o ensino da Geografia, especialmente pelo fato do livro didático não conseguir dar conta das especificidades da construção social do espaço geográfico, realizada em nível local.

A consequência disto é a continuidade de um aprendizado geográfico desconectado das realidades espaciais vivenciadas, além da perpetuação de um professor distante do “fazer” geográfico. Propõe-se, diante disso, diversificar sua didática e pôr em prática tudo que foi aprendido na sua formação e “fazer” realmente Geografia nas escolas.

## 2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS NOÇÕES DE ESPAÇO

Como mencionamos anteriormente, é perceptível a dificuldade que os professores têm na construção do conceito de paisagem no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, pela falta de relação entre os temas abordados com conceitos básicos para que o aluno possa relacioná-los com seu cotidiano. Vivemos em uma sociedade globalizada que se sustenta basicamente da informação e do imediatismo e que se modifica de maneira acelerada, refletindo o consumismo.

Porém, é importante fazer essa conexão com o meio em que se vive a partir de definições estabelecidas pelos alunos, para que, modificando suas próprias dimensões de significados, consigam desenvolver uma melhor compreensão do seu espaço. A realidade do aluno precisa ser compreendida a fim de promover o conhecimento construído a partir da sua vivência. Os alunos devem ser consi-

derados sujeitos ativos e produtores de conhecimento, instigando o interesse e a motivação para a construção do raciocínio.

A teoria e a prática são dimensões da realidade, a aprendizagem se dá a partir da atividade exercida sobre o conteúdo, não somente pela acumulação inativa de conhecimento para o aluno. Como afirma Bento (2014, p. 150), “um dos pilares do trabalho do professor é a sua prática cotidiana em sala de aula, enquanto mediador”. Podemos refletir no que se refere à formação do saber docente, pois seu trabalho é parte do processo de ensino. Torna-se necessária a formação inicial e continuada do professor, pois estamos inseridos em um mundo que está em constante transformação. Devemos demonstrar clareza e domínio nos conteúdos a serem trabalhados, devemos desenvolver o senso crítico dos discentes, para que o aluno perceba a paisagem além do que é visível para ele, mas que influencia nosso cotidiano.

O aluno deve estar disposto a aprender, ser ativo e colaborativo para que se obtenha sucesso no ensino e na aprendizagem, visto como participante do espaço em que estuda com todas as suas dimensões e contradições, possuindo o entendimento de que a paisagem faz parte de sua história e que está em constante modificação pelas pessoas que ocupam ou interagem com ele no mesmo espaço.

## 3 A DIFICULDADE NO ENSINO DO CONCEITO DE PAISAGEM

Compreender a paisagem é fundamental para o aprendizado da Geografia, pois trata-se de um conceito chave capaz de ampliar a visão de mundo, expandindo a compreensão sobre os diferentes processos, naturais e/ou culturais, contribuindo para a formação de competências reflexivas referentes aos processos de transformação do ambiente. Notavelmente trata-se de um conceito que permite várias abstrações, tendo ao longo do tempo diferentes abordagens e interpretações. Segundo Puntel (2007, p. 285):

Acredita-se que seja importante desenvolver, nas crianças e nos adolescentes, a capacidade de compreensão das diferentes paisagens, reconhecendo

seus elementos, sua história, suas práticas sociais, culturais e suas dinâmicas naturais, assim como a interação existente entre eles.

Apesar de ser um conceito fundamental para o aprendizado do aluno, muitas vezes este não está claro para grande parte dos professores, o que resulta em pobreza reflexiva no que tange às consequências da ação humana sobre diferentes paisagens. Parte dos educadores acaba se limitando ao uso de textos que mencionam o conceito de paisagem, mas não ocorre um aprofundamento sobre as consequências da interação humana sobre a paisagem. Em muitos casos não são feitas relações com elementos do cotidiano, visando trazer maior significado e clareza para o aluno.

Como exemplo, podemos citar a noção inicial de que estamos inseridos nesta dita “paisagem” e somos dela um elemento. Que esta paisagem é apenas a percepção visual do meio ambiente/bioma que nos cerca e que este meio ambiente passa por incontáveis transformações ao longo do tempo, tanto pela ação humana quanto pela interação natural de diferentes características e criaturas que o formam. Ou, como afirmam Santos e Borsato (2014, p. 9):

A paisagem pode ser entendida como o resultado de todos os elementos presentes em um local. Não é o espaço, pois se tirarmos a paisagem de um determinado lugar, o espaço não deixará de existir. A paisagem é mutável, isto é, ela se transforma ao longo do tempo, em função das diversas formas de produção do espaço pelas atividades humanas e naturais.

#### **4 PAISAGEM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) considera em diversos momentos o estudo de paisagem, subdivididos na área de Ciências Humanas. Ao longo do Ensino Fundamental, o processo de análise em Ciências Humanas coopera para com o desenvolvimento da capacidade dos alunos de observar diferentes indivíduos, além de vivenciar situações e objetos contemplados dinamicamente com relações sociais em virtude de sua própria natureza, tanto tecnológica, morfológica e funcional.

A Geografia e a História, por toda a extensão dessa etapa, operam na constatação do Eu, bem como na sensibilidade dos alunos de sentirem-se pertencentes à vida da família e da comunidade. Conforme a BNCC, é de suma importância que no Ensino Fundamental – anos iniciais – se valorizem e problematizem vivências e experiências, tanto individuais quanto familiares abordadas pelos alunos. Ainda, salientamos que as abordagens dos alunos devem ocorrer de forma lúdica, propondo-se momentos de trocas, de escuta e de fala, nos diferentes espaços educativos da escola.

A BNCC propõe que se privilegiem trabalhos de campo, assim como entrevistas, observações, desenvolvimento de análises e de argumentações, potencializando-se descobertas e estimulando o pensamento criativo e crítico. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 355):

É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam.

Deve-se levar em conta o processo de aprendizagem, gradativamente, além do contexto da criança, a escola, a comunidade, o Estado e o país. Além disso, frisa-se a percepção dos alunos referente às relações estabelecidas com o ambiente e, também, a ação dos seres humanos com o mundo. As reflexões dos alunos nesse período contribuem para com seu desenvolvimento integral, no qual sua capacidade de observação e compreensão sobre o conceito de paisagem auxilia na conexão do espaço e do tempo vivido. “O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência” (BRASIL, 2017, p. 355).

De forma a averiguar a construção do conceito de paisagens, propomos um modelo analítico baseado em questionários e nesta elaboração coletiva, que junta perspectivas do campo da Pe-

dagogia e da Geografia, na metodologia que veremos a seguir.

## 5 MÉTODO

Este trabalho configura-se como uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa, de aspecto exploratório, através de procedimentos técnicos bibliográficos, já que a pesquisa qualitativa é uma metodologia de caráter exploratório. Seu foco está no caráter subjetivo do objeto analisado, alicerçado pelo quadro teórico explicado anteriormente.

Conjunto a isso, buscamos informações para análise com alunos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras do Instituto Ivoti, através de um pequeno grupo de questionários anônimos aplicados, em que perguntamos qual seu entendimento sobre o conceito de paisagem. Optamos por usar como instrumento para a coleta de dados este questionário estruturado, que foi aplicado com discentes do curso de Pedagogia, matriculados no 5º e no 10º semestre, pois acreditamos que essa metodologia se mostrou como uma forma eficiente para executar este estudo. O questionário, portanto, foi pensado de forma a deixar o discente à vontade para responder com base naquilo que ele realmente pensa, possibilitando a diversidade de respostas. O questionário era composto por quatro perguntas, de resposta descritiva:

- a) O que você entende/sabe sobre o conceito “Paisagem”?
- b) Consegue distinguir a diferença entre paisagem natural e paisagem construída? Justifique:
- c) Por que modifica-se a paisagem?
- d) Pensando a paisagem como espaço vivido, qual o papel do professor em auxiliar seu aluno no desenvolvimento cognitivo da noção de lugar/paisagem?

## 6 ANÁLISE E RESULTADOS

Procedemos a partir deste questionário para a análise das respostas recebidas. A partir da análise da primeira questão, referente ao entendimento do conceito de paisagem, evidenciou-se que os discentes compreendem a paisagem a partir do seu campo de visão, do seu ponto de vista, confirmando assim nossa primeira hipótese. Neste sentido, o

conceito de paisagem aparece atrelado ao lugar onde se vê que ocorreram as relações sociais.

Portanto, conforme Silveira (2009, p. 3), “[...] pode-se conceber que a paisagem constitui-se como resultado do estabelecimento de uma inter-relação entre a esfera natural e a humana, na medida em que a natureza é percebida e apropriada pelo homem, que historicamente constitui o reflexo dessa organização”.

Assim, a paisagem constitui-se daquilo que faz parte da vida cotidiana, caracterizando-se por ser um conjunto de objetos, pessoas, animais que interagem entre si e com o espaço.

Pensando na paisagem como resultado de relações em esfera natural e humana, compreendemos que o conceito de paisagem natural diferencia-se de paisagem construída, pelo fato de haver ocorrência de interferência humana. Dessa forma, paisagem natural compreende aquilo que é proveniente da natureza, ou seja, algo que não sofreu intervenção humana para a sua constituição.

Enquanto isso, a paisagem humanizada ou antropizada caracteriza-se pela construção a partir de ações humanas, sendo planejadas e desenvolvidas propositalmente pelo ser humano. A partir do momento em que a paisagem é resultado do conjunto de ações humanas,

os espaços humanizados superpõem múltiplas lógicas: eles são em parte funcionais em parte simbólicos. A cultura marca-os de diversas maneiras: modela-os através das tecnologias empregadas para explorar as terras ou construir os equipamentos e as habitações; molda-os através das preferências e os valores que dão às sociedades suas capacidades de estruturar espaços mais ou menos extensos e explicam o lugar atribuído às diversas facetas da vida social; ajuda enfim a concebê-los através das representações que dão um sentido ao grupo, ao meio em que vive e ao destino de cada um (CLAVAL, 1999, p. 296).

Neste sentido, o resultado das ações humanas que, organizadas, possibilitam às paisagens assumirem identidades culturais, provindas dos grupos ao caracterizarem-nas ou torná-las simbólicas conforme práticas que vão se estabelecendo (como podemos observar no estudo de BRUM NETO e BEZZI, 2008). Outro ponto que pode ser visto a partir das respostas é o fato de que os respondentes

confirmam também a tendência de não se enxergarem dentro desta paisagem que está sendo descrita, com base na forma com que construíram suas respostas.

A paisagem modifica-se a partir das necessidades humanas. Também há modificações na busca por atender aos desejos, promovendo conforto, que, no caso, seria a busca pelo lazer/prazer. Também modifica-se por necessidade e por ambição, por variados motivos e interesses (comerciais, financeiros ...), por necessidade de sobrevivência do ser humano ou por necessidade de criar consumo do capitalismo. Além disso, modifica-se através das ações climáticas, ações humanas ou do tempo.

O papel do professor é proporcionar práticas e experiências significativas, construir e ter um olhar atento e crítico. E, ainda, que crie um estabelecimento de redes conectivas com as suas vivências a partir do espaço vivido. Também, o professor deve sensibilizar os alunos para os diferentes tipos de paisagem e suas funções, criando uma reflexão sobre a interação positiva ou negativa do ser humano com o ambiente em que vivem. Compreendendo o conceito de paisagem, o estudante poderá compreender o mundo no qual vive de forma mais crítica e consciente. Além disso, o docente também poderá trazer ao aluno a noção e a ciência de seu poder sobre a natureza e vice-versa, a importância de respeitar o espaço e o mundo em que vivemos, assim como aproveitá-lo sem abusos. E, por fim, também surgiu, em meio a tantas respostas, que a paisagem se modifica conforme o espaço.

Uma das acepções principais que estão aqui colocadas é o fato de que em uma forma dicotômica se trabalha com o conceito de paisagem ao longo dos anos da Educação Básica. Porém, como a paisagem, como conceito em si, congrega visões de várias áreas do conhecimento, existem a possibilidade e a potência de utilizá-la para construções multidisciplinares, em que se congreguem os conhecimentos da Geografia, da Biologia, da Pedagogia, da Matemática, etc. O conceito de paisagem, quando bem trabalhado em sala de aula, nos possibilita a ferramenta ideal para o exercício docente integrado entre várias áreas do conhecimento.

Nesse sentido, ao trabalharmos o conceito de paisagem extrapolamos nossa compreensão para além da descrição dos objetivos que a compõem e buscamos abarcar aspectos além do biofísico, envolvendo também dimensões sociais, psíquicas, espirituais e estéticas. Acreditamos que o conceito de paisagem pode refletir um conjunto de significados diferentes e específicos para cada ser humano, sendo o resultado dessa interrelação entre professores e alunos uma influência mútua dessa percepção. Por fim, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, tendo o docente de um lado e o discente de outro, um se interrelacionando com o outro e contribuindo para a construção de novas paisagens e, consequentemente, de novas percepções.

Segundo Waage (2010), a paisagem é um *espaço relacional* que só pode ser percebido através da ação humana no ambiente. Fica a premissa de que professores devem desenvolver estas percepções, através da interação e, mesmo, através do reconhecimento da própria sala de aula como um espaço relacional e, portanto, uma paisagem.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Contudo, leva-se em consideração a ideia de que a paisagem não é o mesmo que espaço geográfico, mas pode ser compreendida como uma manifestação deste. Enquanto o espaço é o objeto de estudo da Geografia, a paisagem pode ser entendida como uma visão mais ampla de compreensão de um lugar.

Assim sendo, a paisagem, como objeto do interesse da pesquisa, pode ser entendida como o resultado das interações entre elementos de origem natural e/ou de intervenção humana em um determinado espaço. Estes elementos de paisagem são organizados de forma dinâmica, ao decorrer do tempo e do local.

O conceito de paisagem permite várias abstrações, engloba diferentes tipos de paisagens, inclusive, o conceito sofreu mudanças na sua compreensão no decorrer do uso. Essas características podem ter corroborado no entendimento deste conceito por parte dos educandos. O ensino de paisagem é fundamental para o entendimento de vários

outros conceitos relacionados à área da Geografia, como é o caso de espaço, tempo, geo-história, etc. Além disso, a construção deste conceito deve promover o entendimento do aluno como ser pertencente da paisagem.

Também, o estudo de paisagem promove uma base para a classificação regional, possibilita uma percepção sobre o papel das pessoas nas transformações geográficas e esclarece sobre certos aspectos da cultura e de comunidades culturais. Contudo, buscaram-se alterações na paisagem que possam ser atribuídas a diferenças de conduta humana sob diferentes culturas, e procuram-se desvios de condições “naturais” esperadas, causadas pela humanidade. Por fim, resta ao papel do docente desenvolver um olhar sensível para com os demais, para com seus discentes, para com sua comunidade e seu entorno.

## REFERÊNCIAS

- BENTO, I. P. Ensinar e aprender geografia: pautas contemporâneas em debate. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 143-157, jan./jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacional.comum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BRUM NETO, H.; BEZZI, M. L. Regiões Culturais: a construção de identidades culturais no Rio Grande do Sul e sua construção na paisagem. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 135-155, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sn/v20n2/a09v20n2>>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- CLAVAL, P. **A geografia cultural**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- PUNTEL, G. A. A paisagem no ensino da Geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 283-298, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/130/85>>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- SANTOS, C.; BORSATO, V. O estudo da paisagem e as dificuldades de aprendizagem no ensino de Geografia. **Cadernos PDE**, v. 1, 2014. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unesp-campomourao\\_geo\\_artigo\\_conceicao\\_aparecida\\_zanatto\\_dos\\_santos.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unesp-campomourao_geo_artigo_conceicao_aparecida_zanatto_dos_santos.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias. Paisagem: Um conceito chave na geografia. In: EGAL – ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideu. **Anais...** Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Conceptuales/23.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2019.
- WAAGE, E. R. H. Cap. 4: Landscape as conversation. In: BENEDIKTSSON, K.; LUND, K. A. **Conversations with Landscape** (anthropological studies of creativity and perception). Londres: Routledge, 2010. p. 45-58.

# **PEDAGOGIA HOSPITALAR: a humanização da educação em ambientes de saúde**

## **HOSPITAL PEDAGOGY: humanization of health education**

*Juliana Lima da Silva<sup>1</sup>*

*Ailim Schwambach<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente artigo de natureza qualitativa tem por objetivo compreender e analisar o papel do pedagogo no ambiente hospitalar e o olhar para a criança/adolescente em tratamento de saúde. A pesquisa baseou-se em instituições das cidades de Ivoti e Novo Hamburgo, sendo pesquisados os locais que oferecem o atendimento pedagógico no âmbito hospitalar e da criança doente. Foram realizados contatos com os espaços e entrevistas com três pedagogos diferentes, um que atende alunos em um hospital, outro que faz intervenções em uma rede assistencial e o último, que atende alunos a domicílio. A partir das entrevistas e das pesquisas realizadas sobre a temática da pedagogia hospitalar, chegou-se à conclusão da importância do atendimento pedagógico para crianças com afecções. Analisando as entrevistas, também se percebeu a importância do papel do pedagogo na relação de mediação com o mundo externo e com a família para o aluno hospitalizado ou impossibilitado de frequentar a escola. Notou-se também a presença do lúdico e sua importância no desenvolvimento e na formação dessas crianças como seres humanos completos. A partir desses resultados, compreende-se a pedagogia como uma área de muitas potencialidades a serem exploradas, sendo a hospitalar uma área ainda pouco estudada e conhecida tanto por pedagogos quanto por outros profissionais, que podem ampliar os estudos e conhecimentos sobre a temática.

**Palavras-chave:** Pedagogia Hospitalar, estudante doente, classe hospitalar

**Abstract:** The present qualitative study aims to understand and analyze the role of the pedagogue in the hospital environment and the look at the child / adolescent in health treatment. The research was based on institutions in the cities of Ivoti and Novo Hamburgo, and the sites that offer pedagogical services in the hospital and the sick child are investigated. Contact was made with the spaces and interviews with three different pedagogues, one who attends students in a hospital, another who intervenes in a care network and the last one, who attends students at home. Based on the interviews and research carried out on the topic of hospital pedagogy, the conclusion was reached about the importance of pedagogical assistance for sick children. Analyzing the interviews, the importance of the role of the pedagogue in the relation of mediation with the external world and with the family for the student who is in hospital or unable to attend school was also observed. The presence of a ludic aspect and its importance in the development and formation of these children as complete human beings was also noted. These results show pedagogy as an area of great potential to be explored, and the hospital is an area that has not yet been studied. Further studies can be performed there and in other fields.

**Keywords:** Hospital Pedagogy, sick student, hospital class

---

<sup>1</sup> Doutora pelo PPG em Educação em Ciências da UFRGS. Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS. Graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e do Instituto Ivoti. E-mail: ailim.schwambach@institutoivoti.com.br

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: jullyannalimma@hotmail.com

## 1 CONHECENDO A PEDAGOGIA HOSPITALAR

O presente artigo foi motivado pela necessidade do olhar pedagógico para crianças e jovens em período de escolarização que se encontram afastados da escola por motivo de internação hospitalar e tratamento de saúde. Constatando essa realidade, buscou-se compreender o trabalho docente junto a esse grupo de escolares, assim como a importância das mediações realizadas no ambiente hospitalar e domiciliar, tendo o intuito de verificar se ocorre este acolhimento previsto em lei, ou não.

A educação está presente em toda parte, de modo que a escola não é o único espaço no qual ela acontece. Nessa percepção é possível observar que tem sido cada vez mais recorrente a ocupação dos pedagogos em espaços não escolares. Um desses campos de atuação da pedagogia e de seus profissionais ocorre em ambientes de saúde, em decorrência da necessidade de se atender crianças e jovens em período de escolarização que se encontram afastados da escola por motivo de internação e tratamento hospitalar.

As especializações nas áreas de Pediatria, Psicologia e Pedagogia têm tido um novo olhar para o adoecer das crianças, destacando aspectos psicopedagógicos, visando a inclusão de programas e projetos de humanização hospitalar, incentivados pelo Ministério da Saúde e Educação (ROCHA; PASSEGGI, 2010).

De acordo com a Constituição Federal, é garantida a universalização da educação escolar conforme artigo 214 da lei 9.394 (BRASIL, 1996). Para assegurar este direito, o poder público deve criar formas alternativas de ensino, organizando-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem.

As classes hospitalares funcionam dentro de ambientes de tratamento de saúde, quando a criança e/ou adolescente encontra-se internado para cuidados médicos. Caracterizadas pelo atendimento pedagógico-educacional, atendem os estudantes considerados com necessidades educativas especiais, por apresentarem dificuldades no acompanhamento das atividades curriculares pelas limitações específicas de saúde. Têm por objetivo pro-

piciar o acompanhamento curricular do aluno quando este estiver hospitalizado, garantindo a manutenção do vínculo com as escolas, por meio de um currículo flexibilizado (BRASIL, 2002).

Frente a esta realidade, surge a necessidade de um olhar sensível que compreenda a percepção de crianças adoecidas com diversas patologias, sobre seu desenvolvimento físico e emocional. Como aponta Fontes (2005), a criança aprende a criar mecanismos para minimizar a sua dor, e esses mecanismos podem ser socializados e até utilizados por outras crianças. Essa também é uma prática educativa mediada pelo indivíduo mais experiente da cultura.

É neste cenário que o pedagogo atuando em classes hospitalares contribui para a formação das crianças acometidas por patologias nas mais diversas áreas do desenvolvimento, tanto cognitivo quanto afetivo e emocional.

A educação de crianças fora do contexto escolar vem recebendo cada vez mais visibilidade. Com a influência dos movimentos internacionais, a formulação de uma política de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino tornou-se um compromisso universal (BRASIL, 2002).

Sendo assim, a pedagogia hospitalar e domiciliar surge como mais um importante papel do pedagogo no contexto de desenvolvimento do ser humano de forma completa e em qualquer local de aprendizagem formal ou não, sendo o último caso do ambiente hospitalar.

### 1.1 HISTÓRIA DA PEDAGOGIA

#### HOSPITALAR, REGULAMENTOS E LEIS

Devido às inúmeras transformações da sociedade moderna, surgem novos desafios perante a ação docente. Como produto dessa mudança, o pedagogo passa a ser um profissional de visão ampla sobre a educação, não se limitando somente aos aspectos pedagógicos dela, mas também aos enfoques sociais e humanísticos que esta possui.

Torna-se importante destacar a discrepância entre pedagogia e educação, pois em muitas situações são confundidas ou entendidas como tendo o mesmo sentido. Para expor e contextualizar a fun-

ção do pedagogo, torna-se necessário delimitar esta diferença, para que haja um maior entendimento do exercício do profissional e do processo educacional entendido como educação, cada um em sua devida esfera. A pedagogia é quem faz o estudo organizado e sistemático dos problemas desta educação, traçando métodos e didáticas que venham a qualificar o processo educativo.

Outros campos de atuação além dos muros da escola possibilitam aos pedagogos transformar a sua prática educativa, pois sua formação é sistematizada, global e direcionada para a formação dos sujeitos, para a humanização e a autonomia humana.

Ao incluir o estudo sobre classe hospitalar nos componentes curriculares, as instituições de ensino superior elevam o nível de formação profissional da educação, beneficiando não somente o seu aluno, mas, sim, reconhecendo a saúde e a educação como um direito na formação integral do ser humano, construindo um docente com sensibilidade e olhar humano para o estudante hospitalizado, valorizando sua realidade, proporcionando assim novas conquistas e aprendizagens.

### 1.1.1 Classes hospitalares no mundo

Segundo Vasconcelos (2005), os primeiros relatos de preocupação com a escolarização de crianças inaptas têm origem na França, em 1935, Henri Sellier, prefeito de Suresnes, cria a primeira escola hospitalar para crianças em tratamento de tuberculose. Este modelo de educação foi implementado na Alemanha, na França e nos Estados Unidos da América, tendo o intuito de atender as crianças com tuberculose em idade escolar.

No período da Segunda Guerra Mundial, o grande número de crianças mutiladas e órfãs nos hospitais fez com que médicos e enfermeiras se mobilizassem para prover instrução e dar amparo para esses escolares. Tornaram-se defensores e intercessores na continuação dos estudos de crianças e adolescentes (VASCONCELOS, 2005).

Com o passar dos anos, a preocupação com a escolarização de crianças e adolescentes foi crescendo pela Europa, de modo que nos anos 40 é fundada a associação *Animation, Loisirs à L Hôpital*. Na década de 80, surge a Associação para a

Melhoria das Condições de Hospitalização das Crianças (APACHE).

A *European Association for Children in Hospital* (Associação Europeia para Crianças em Hospital) vincula entidades em amparo dos direitos de crianças e adolescentes em tratamento de saúde. É composta por voluntários, professores aposentados e professores da rede de ensino regular. Tem como objetivo prestar auxílio às crianças e aos adolescentes, apoiando-os a continuarem os estudos durante o processo de tratamento, alta hospitalar e preparação para retorno à escola regular (PAULA, 2011).

A Declaração dos Direitos da Criança Hospitalizada, de 1987, traz claramente o direito que as crianças possuem de continuar os estudos no período de tratamento de saúde, sendo ainda protegidas com o benefício do ensino pelos professores e de material didático, disponibilizados pelos órgãos reguladores (CAMARU; GOLDANI, 2004). A Carta de Portugal diz, no princípio sete, que o “Hospital deve oferecer às crianças um ambiente que corresponda às suas necessidades físicas, afetivas e educativas, quer no aspecto do equipamento, quer no de pessoal e da segurança” (MOTA, 2000, p. 60).

### 1.1.2 História da classe hospitalar no Brasil

Para contextualizar a escolarização em ambientes de saúde no Brasil, torna-se importante resgatar a história do Pavilhão Escola Bourneville para crianças anormais. Era um anexo ao Hospício Nacional de Alienados do Rio de Janeiro, fundado em 1902 e extinto em 1942. Segundo Barros (2011, p. 20), no início do século XX, era habitual a internação de crianças em manicômios. “As razões variavam desde econômicas, pois os pais não precisariam cuidar, por decorrência de deficiência mental e ainda por padrões considerados anormalidades para a época”.

Esta é a possível origem da primeira classe hospitalar no Brasil, ocorrendo interligada ao ensino especial, de modo que surgem de forma concomitante.

A pedagogia hospitalar e o papel do pedagogo dentro da instituição de saúde são reconheci-

dos pelos órgãos públicos brasileiros somente a partir da década de 1990. Assim o faz, no ano de 1994, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), mediante a Política da Educação Especial, sucessivamente regulamentada nos anos de 2001 e 2002 com os documentos Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações (BRASIL, 2002).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a recomendação é para que todas as crianças tenham chances e possibilidades iguais, oportunizando que seus processos de desenvolvimento e aprendizagem tenham continuidade, inclusive para aqueles que são portadores de necessidades especiais.

Através do Ministério da Educação e do Desporto ocorre a formulação da Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994), com o intuito de organizar a educação especial, ofertando também essa modalidade de ensino em hospitais e ambientes de tratamento de saúde.

Diante desta realidade, a Pedagogia Hospitalar assume um importante destaque, tendo como enfoque o propósito à promoção de propostas educativas que promovam as aprendizagens das crianças e dos adolescentes que se encontram hospitalizados em decorrência de suas patologias.

O item 9 da resolução estimula ações pedagógicas e lúdicas dentro do ambiente de internação. Conforme a lei, o atendimento pedagógico deve ser realizado nos aspectos metodológicos, curricular e recreativo.

O perfil do aluno da classe especial é assim definido:

O alunado das classes hospitalares é aquele composto por educandos cuja condição clínica ou cujas exigências de cuidado em saúde interferem na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impedem a frequência escolar, temporária ou permanente (BRASIL, 2002, p.15).

O direito a continuar os estudos, mesmo em condições de enfermidade é garantido por lei aos estudantes. O pedagogo como mediador desse processo assume um importante papel, pois a sua prá-

tica e intervenção com esses escolares influenciará na perspectiva, autoestima e visão de si mesmos destes estudantes, pois muitos se encontram em situações de fragilidade e medo em decorrência da enfermidade. É este profissional que será seu contato com o mundo externo, podendo através de recursos lúdicos trazer informações sobre a doença da criança, pois muitos desconhecem o processo de tratamento, sendo somente passivos aos procedimentos (BRASIL, 2002).

A Lei Federal n. 11.104 de 2005 dispõe sobre a inserção de brinquedotecas em ambientes de saúde com internação pediátrica. A lei em seus artigos diz:

Art. 1º - Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.

Parágrafo único. - O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 2º - Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinados a estimular as crianças e seus acompanhantes.

Segundo Zardo (2007), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em conformidade com a Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, diz no artigo 13, parágrafo 1º que as classes hospitalares acontecem de forma a dar continuidade ao processo de aprendizagem dos alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para o retorno e a reintegração ao grupo escolar, desenvolvendo um currículo flexível com crianças, jovens e adultos.

Conforme Santos e Souza (2010), o pedagogo em classes hospitalares foi uma conquista constituída aos poucos e que ainda precisa ser conhecida e reconhecida, atraindo também mais profissionais da Pedagogia para trabalhar em conjunto com o tratamento médico das crianças e dos adolescentes acamados. Sendo assim, para atuar em ambientes de tratamento de saúde, o profissional de Pedagogia precisa ter sensibilidade para criar vínculo com as crianças, respeitar seu tempo e suas necessidades, organizando suas intervenções de acordo com a necessidade de cada aluno e com o que diz a lei.

A primeira investigação sobre a quantidade de classes hospitalares em funcionamento no Brasil foi realizada em julho de 1997 até fevereiro de 1998. Segundo Fonseca (1999), somente em quatro estados brasileiros não ocorreram registros de atendimento. Mediante preenchimento de questionários e perguntas dos próprios profissionais que atuam nas classes hospitalares e no atendimento domiciliar, esses dados são coletados e relacionados.

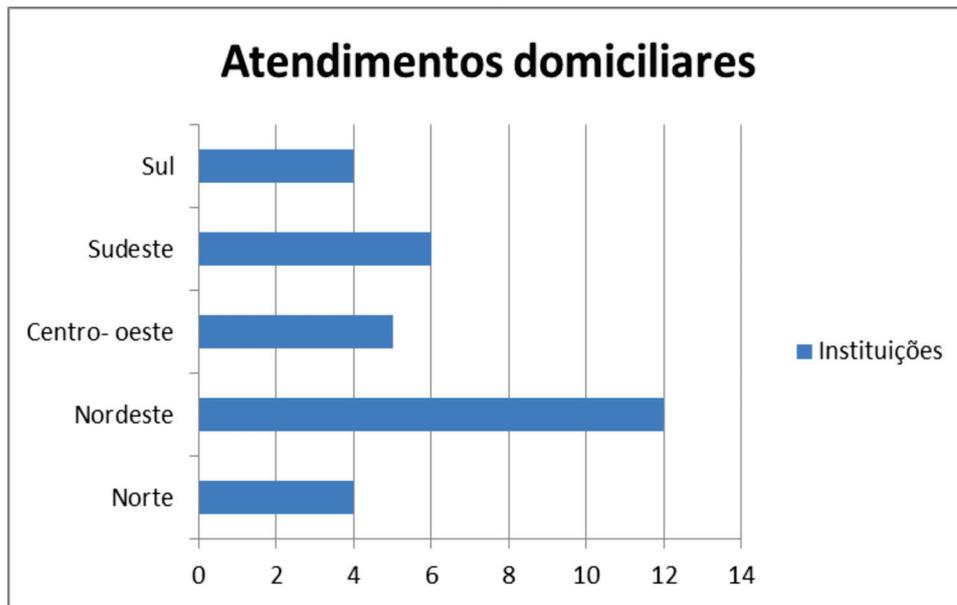
Conforme a última atualização efetuada em 2011, o território nacional possui 128 hospitais com classes hospitalares distribuídas entre dezenove estados e no Distrito Federal.

Em sete estados brasileiros não se obteve registros de hospitais com classes hospitalares para crianças e adolescentes em internação, sendo estes: Amazonas, Rondônia, Amapá, Piauí, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. Como se pode perceber, a região que mais possui hospitais com atendimento pedagógico especializado é a região Sudeste.

### 1.1.3 Levantamento sobre atendimento domiciliar no Brasil

Sendo uma das formas de ensino da classe hospitalar, o atendimento domiciliar é garantido pela lei e permite o acompanhamento escolar de crianças e adolescentes acometidos de afecções, que estão em tratamento de saúde sem estarem internados. A maior parte desses estudantes se encontra em albergues ou moradia com familiares, em situação de fragilidade física, de modo que ficam impossibilitados de frequentar a escola regular (Gráfico 1). O registro de 2011 mostra que o Brasil tem 32 instituições que disponibilizam atendimento escolar especializado distribuídos por 15 estados.

Gráfico 1: atendimentos domiciliares no Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados de Fonseca (1999).

Os dados coletados referem-se às instituições que estão de acordo com as orientações do MEC no documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: orientações e estratégias” (BRASIL, 2002).

## 2 O PEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR

A prática do pedagogo no ambiente hospitalar vem sendo estudada para um melhor entendimento desse segmento que se inclui dentro da Pedagogia. Esse trabalho tem diversas configurações de atuação que ultrapassam a simples escolarização e buscam fazer com que a criança seja inserida no cotidiano escolar de forma mais tranquila e até benéfica (TINÉE; ATAIDE, 2010). Dentro do ambiente hospitalar, o processo de ensino e aprendizagem tem a necessidade de atingir a criança de forma que ela vença seus medos e explore os seus sentimentos, permitindo um desenvolvimento em seus mais diversos aspectos. Esse momento acaba sendo uma certa fuga do sofrimento e ao mesmo tempo um recurso para o aprendizado do aluno/paciente.

Quando trazemos o lúdico para essas intervenções, a criança cria situações que permitem enfrentar a situação de forma menos difícil e sofrida. O brincar é fundamental para a saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Na brincadeira a criança mergulha em um mundo fantástico onde recicla suas emoções, reequilibra sua vida em uma dimensão de inúmeras possibilidades, e tudo isso desenvolve atenção, concentração e muitas outras habilidades.

Brincando, a criança desenvolve diversos aspectos como atenção, motricidade, criatividade, raciocínio lógico, concentração, socialização, expressão corporal, expressão oral, entre outros. Brincando, a criança reinventa seu mundo, contribuindo diretamente para a sua formação e seu desenvolvimento como ser humano completo (SANTOS, 2012).

Hunter Adams, um médico norte-americano da década de 60, desenvolveu a terapia do riso. Conforme o médico, o riso aumenta a secreção de endorfinas, relaxa as artérias, acelera o pulso e diminui a pressão, contribuindo para a circulação e, conseqüentemente, beneficiando a reação imunológica. Carinhosamente chamado de “Patch”, utilizou o método com sucesso, sendo o riso um agente de cura, uma terapia que favorece a recuperação e a cura dos pacientes. Este método foi reconhecido mundialmente, sendo fonte de inspiração para muitos profissionais da área médica e educacional (ADAMS, 1998).

Conforme Calegari et al. (2009), a criança hospitalizada que tem a mediação do professor pode superar os limites que sua condição impõe. E o lúdico se torna um aliado nesse contexto, permitindo que ela aprenda de forma mais prazerosa. O brincar e mais especificamente a ludicidade, provocam emoção, alegria, espiritualidade e prazer. O lúdico está em momentos que proporcionam leveza, descontração, alegria, diversão, vitalidade, gozo, vitórias e também derrotas, descobertas, criação, novos conhecimentos, novas vivências, novos movimentos. Sendo o ser humano único, as emoções por ele experimentadas serão únicas também, tenha ele vivenciado o lúdico ativa ou passivamente (BRASIL; SCHWARTZ, 2005).

Para Vigotsky (1984), uma situação imaginária criada pela criança é a primeira manifestação da emancipação em relação às situações reais. O brinquedo está unido ao prazer, a criança faz o que mais gosta com ele, ela cria os caminhos que vão desde o menor esforço até os mais difíceis. Trabalhando com o lúdico dentro do ambiente hospitalar, o pedagogo precisa ser sensível ao limite da criança naquela situação, fazendo uso de mediações e brincadeiras que não ultrapassem as condições de humor e saúde da criança. É fundamental respeitar a criança se ela não quiser brincar, pois o lúdico pode se tornar o vilão do processo de recuperação, e não o principal aliado (SANTOS, 2012).

De acordo com Winnicott (1975), o brincar é uma realidade intermediária em que os objetos transicionais assumem uma grande importância quando usados pela criança ajuda a adormecer, traz segurança e apoio.

A partir de todo esse contexto, percebemos que o brincar pode modificar o cotidiano da interação. Através de um movimento entre o mundo real e o mundo imaginário, a criança ultrapassa limites do adoecimento e de tempo e espaço em que se encontra no momento. O lúdico se torna um processo fundamental, sendo um recurso educativo que forma e desenvolve a criança, mas ao mesmo tempo tem função de melhorar o bem-estar e a qualidade de vida não só da criança, mas de todos os envolvidos nesse momento tão delicado (MITRE, 2003).

Esta pesquisa caracterizou-se como de natureza qualitativa, utilizando como procedimento técnico um estudo de revisão bibliográfica sobre pedagogia hospitalar e seu funcionamento. A busca tinha como objetivo conhecer as intervenções dos pedagogos em ambientes hospitalares, as regulamentações legais e o impacto das mediações pedagógicas na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes com afecções. De acordo com Malheiros (2011, p. 81), a revisão bibliográfica tem a finalidade de:

[...] identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico. Esta modalidade de pesquisa é de cunho qualitativo, descritivo e tem como característica fundamental

localizar o que já foi produzido em diversas fontes, confrontando os resultados.

Segundo Cauduro et al. (2004), a pesquisa qualitativa permite perceber o todo, analisando diversos pontos do contexto pesquisado. Este método não se fecha em si; ao contrário, ele só é efetivo porque analisa todo o meio pesquisado, todas as situações, e considera desde momentos pessoais a momentos em grupo, assim como a estrutura e a influência do contexto estudado.

A pesquisa foi realizada com três profissionais com formação acadêmica em Pedagogia que atuam na área hospitalar ou em atendimento domiciliar. Os colaboradores foram selecionados de forma intencional. Buscou-se contemplar todas as áreas da Pedagogia Hospitalar. Para tanto, realizou-se o estudo com um profissional que atua em hospital, outro que atende em uma entidade assistencial e, por último, um que atende a domicílio. Todos aderiram voluntariamente e consentiram em fazer parte desta pesquisa.

Desde o princípio deste estudo, foram levados em consideração os aspectos éticos que regulamentam vínculos recíprocos entre os seres humanos. Assim, o presente estudo propõe-se a não ferir os parâmetros éticos, conforme Resolução 196/96 e a estar ciente, o tempo todo, sobre as obrigações éticas, compreendendo o dever e o direito de preservar o respeito às pessoas. Ao grupo pesquisado também foi informado que, ao aceitar participar do estudo, havia que assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Nesse termo, havia explicações detalhadas sobre a garantia do anonimato e da possibilidade de desistência do sujeito investigado em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum prejuízo pessoal.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada por não possuir caráter rígido, permitindo adaptações que podem ser realizadas no momento das entrevistas (MALHEIROS, 2011). Estas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise de dados.

Após a realização das entrevistas, como referências foram determinadas três categorias de análise, sendo elas: o trabalho do pedagogo com crianças adoecidas, a intervenção pedagógica na

classe hospitalar e atendimento domiciliar, bem como as contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante adoecido.

### 3 A PEDAGOGIA HOSPITALAR NA PRÁTICA

Na busca de visualizar na prática como ocorre o processo de educação dentro de ambientes de tratamento de saúde para crianças e adolescentes, buscaram-se locais na região pesquisada que apresentassem este tipo de atendimento. Como o enfoque da pesquisa era verificar a atuação de docentes nas cidades de Novo Hamburgo e Ivoti, foi feito um levantamento de instituições de ensino público e privado destes municípios, bem como ambientes de tratamento de saúde que realizassem este acolhimento contemplando a temática da pesquisa.

Verificou-se ainda a existência de docentes em hospitais localizados em Porto Alegre, capital do Estado, os quais possuem amplos programas educacionais para crianças e adolescentes. Porém, como estavam fora da área de abrangência do estudo, não foram relatados no presente documento.

#### 3.1 O ATENDIMENTO ESCOLAR EM IVOTI E NOVO HAMBURGO

Conforme contato via *e-mail* e telefone com o hospital da localidade, não há ambientes de saúde com atendimento educacional que configure classe hospitalar.

Já no contexto educacional, foi averiguado, mediante visita a duas escolas municipais, que a Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria de Educação do município, realiza, através de processo seletivo, a contratação de profissionais da área da educação com experiência na modalidade. Estes professores realizam atendimento domiciliar aos alunos devidamente matriculados na rede de escolas do município. Uma vez por semana a visita é realizada, levando em conta o nível escolar do aluno e suas possibilidades. Este educando também é assistido pelo (NAI) Núcleo de Apoio a Inclusão, vinculado à Secretaria de Educação do Município.

De acordo com levantamento realizado em duas escolas municipais de contexto socioeconômicos distintos, e em conformidade com a Secretaria Municipal, o atendimento ao aluno em tratamento de saúde é realizado através de exercícios domiciliares, entendendo-o como direito do educando, desde que comprovada sua situação de saúde por atestado médico. As atividades são passadas para um familiar, que media essa entrega para correção e leva outras para o estudante. Esse processo percorre todo o período de tratamento de saúde do escolar. Os exercícios ficam arquivados na escola, devidamente registrados no caderno de chamada como falta justificada, conforme previsto no regimento escolar.

No contexto hospitalar deste município, foi apurado o desenvolvimento de um projeto que ocorre na ala pediátrica de um hospital do segmento particular. Este hospital possui vínculo com o Sistema Único de Saúde (SUS) para o atendimento de crianças, de modo que este projeto contempla todas as classes sociais atendidas na casa de saúde, sendo desenvolvido por acadêmicas de Pedagogia, Psicologia e Medicina de uma universidade da região, sob a coordenação do curso de Pedagogia.

Ainda em Novo Hamburgo, existe a atuação de uma associação de assistência em oncopediatria, configurada como uma entidade de apoio a crianças portadoras de câncer, sendo esta uma organização não governamental que mantém seu funcionamento através de parcerias com empresas, doações e convênios com outras entidades, além da promoção de atividades diversas como eventos, brechó, bailes e jantares. Através desses meios são possíveis as realizações de melhorias no prédio, bem como ampliação no atendimento às crianças e aos adolescentes.

A entidade possui profissionais especializados contratados para realizar atendimentos, tais como pediatra, pedagoga, assistente social, nutricionista, músico e psicólogos. Ainda há um grande número de voluntários que atuam no local nas mais diversas áreas, auxiliando de acordo com sua disponibilidade.

Seu atendimento abrange as famílias das cidades de Novo Hamburgo, São Leopoldo, Campo Bom e Estância Velha, preferencialmente para a população carente, que é encaminhada pelos próprios hospitais da região. Auxilia também com o fornecimento de remédios para o tratamento e transporte para consulta em outros municípios.

### 3.2 ANÁLISE DO LEVANTAMENTO DE DADOS

Com as informações obtidas, foi possível relacioná-las de modo que se obtivesse uma constatação da atuação docente em classes hospitalares e do atendimento domiciliar na região pesquisada. Conforme a coleta de dados e busca por classes hospitalares em funcionamento nas cidades de Ivoti e Novo Hamburgo, foi possível analisar a situação desta modalidade de educação especial presente na região. Não foram encontradas classes hospitalares no município de Ivoti.

De acordo com as informações repassadas pela equipe administrativa do hospital da região, esta modalidade não ocorre, pois não há ala pediátrica no local, sendo os pacientes encaminhados para outras instituições de saúde.

Já na cidade de Novo Hamburgo, foram localizadas duas instituições de tratamento de saúde que disponibilizam ambientes lúdicos e profissionais da educação que realizam o trabalho pedagógico com crianças e adolescentes acometidos com enfermidades.

#### 3.2.1 Atendimentos domiciliares na região

Ainda na modalidade de classe especial, o atendimento domiciliar à criança e ao adolescente ocorre de maneiras diferentes nas duas cidades pesquisadas.

Mediante os dados coletados nas escolas públicas do segmento municipal das duas cidades, foi possível constatar que em Ivoti o atendimento domiciliar é realizado de acordo com o referido no documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações” (BRASIL, 2002), pois conforme já citado anteriormente, para configurar atendimento do-

miciliar o profissional em atuação como professor no ambiente hospitalar ou domiciliar deve ser funcionário concursado para que venha a cumprir funções de ensino neste local, requisito este preenchido pelo município.

Em Novo Hamburgo, segunda cidade pesquisada, foi verificado que na rede municipal de ensino, apesar de haver auxílio para que o aluno possa dar continuidade nos estudos, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (BRASIL, 1996), este atendimento é feito de forma sistemática entre a escola e um familiar que busca e entrega os exercícios para que o aluno siga em tratamento de saúde domiciliar. Neste caso, verificou-se que os professores se disponibilizam a tirar dúvidas por meios eletrônicos tais como *e-mail* além de telefone. Diante destas informações, foi possível verificar que não há atendimento domiciliar especializado para crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo.

Cabe aqui lembrar, que na Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996), é prevista a autonomia e a responsabilidade dos municípios em organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, baixar normas complementares e autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de ensino.

Desta forma, apesar de os municípios pesquisados, dentro da esfera municipal da rede de ensino, estabelecerem formas diferentes de suporte ao educando enfermo, somente o município de

Ivoti presta atendimento domiciliar. Somado a isto, podemos observar que o menor município, das cidades citadas na pesquisa, promove políticas para acompanhar estudantes adoecidos em seus domicílios, uma demanda não abrangida pelo município com maior população. Segundo Klering, Kruehl e Stranz (2012, p. 31):

Pequenos ou maiores, os municípios possuem importantes responsabilidades a cumprir, nos seus papéis de promoção da qualidade de vida de seus cidadãos. Os resultados comprovam que é nos pequenos municípios brasileiros que os melhores índices de gestão estão ocorrendo, confirmando assim que a estratégia de descentralizar a administração pública para os pequenos municípios é altamente positiva e benéfica para melhorar os índices de qualidade de vida e de desenvolvimento.

Diante do constatado, é possível analisar a importância do olhar da administração pública em organizar e estabelecer políticas educacionais de forma que contemple toda a população, buscando melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes.

### 3.3 O TRABALHO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS ADOECIDAS

A partir da pesquisa nos locais citados anteriormente, foram realizadas entrevistas com profissionais que atuam nessa área para contextualizar e entender melhor o trabalho do profissional da pedagogia nesse campo e se o mesmo vai ao encontro do estudado até o momento. Conforme o Quadro 1, identificamos os entrevistados e seus campos de atuação, bem como a cidade a que pertencem.

Quadro 1: Descrição dos entrevistados

Nome	Código	Campo de atuação	Formação	Município
<b>Professor 1</b>	P1	Assistência	Mestrado	Novo Hamburgo
<b>Professor 2</b>	P2	Hospital	Mestrado	Novo Hamburgo
<b>Professor 3</b>	P3	Escola	Pós-Graduação	Ivoti

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando questionados sobre a formação e a quantidade de profissionais da área pedagógica atuando nesse contexto, podemos visualizar que todos têm alguma formação além da graduação. Na instituição assistencial há apenas um profissional dessa área, no hospital há uma equipe coordenada por uma pedagoga e na rede municipal de Ivoti há contratação de pedagogos para atuarem nesta área.

É no hospital que temos a maior proximidade com aquilo que cita o documento da equipe de profissionais que fazem parte da equipe de Pedagogia Hospitalar. Conforme P2, pedagoga responsável pelo planejamento e aplicação das atividades, a configuração do atendimento no hospital é realizada conforme previsto pelo MEC.

O documento que organiza estas normas (BRASIL, 2002, p. 22), traz a necessidade de um professor coordenador que faça os atendimentos e as propostas a serem desenvolvidas, assim como oriente e supervisione os professores que atuam nesses espaços. Há também o professor que realiza as atividades com o educando. Este deve planejar e organizar as atividades a serem desenvolvidas.

Além destes profissionais, ainda é possível contar com apoio de assistentes que podem ser funcionários do hospital ou da própria escola, ou ainda estagiários estudantes universitários da área da saúde ou da educação. A função desses assistentes é auxiliar o professor em tudo que for preciso, desde higienizar o ambiente e os materiais a serem utilizados até cuidados diretos com o educando, como alimentação e utilização do banheiro (BRASIL, 2002).

Dentro das realidades de trabalho de cada professor, ao serem questionados, salientam suas maiores dificuldades e surpreendem em alguns momentos colocando o maior entrave no seu trabalho como sendo a relação com a escola, como podemos ver na fala do P1, que diz:

Minha maior dificuldade hoje são as escolas. Assim, tem várias escolas que eu consigo firmar uma parceria, sabe, mas o que eu escuto em muitas escolas é: “Mas por que ele quer estudar, se vai morrer?”, “Por que ele está indo na escola, se pode estar em casa descansando?” Ou então, o paciente não consegue ir na escola todos os dias, mas tem

pacientes que querem ir na escola, eles querem ter o contato com o colega. Ele vai um dia e falta três, mas ele quer ir, mas daí quando ele vai a escola tratam ele mal. Dizem que ele não era para estar ali.

O mesmo sujeito de pesquisa ainda descreve que entre suas dificuldades estão a compreensão do professor da criança em tratamento, de que o aluno tem o direito em lei à educação como qualquer outra criança, sendo que a escola deveria ser uma facilitadora deste processo e não o maior empecilho, tendo uma visão assistencialista e não pedagógica, sentindo-se no direito de “escolher” o que é melhor para o estudante, inclusive em tratamentos paliativos.

Cuidados paliativos são uma abordagem para melhoria da qualidade de vida de pacientes e familiares que enfrentem uma doença ameaçadora da vida, através da prevenção e do alívio do sofrimento, através da identificação precoce e impecável avaliação e tratamento da dor e outros problemas, físicos, psicossociais e espirituais (WHO, 2007, p. 3).

Os estudantes em condições de enfermidade tem garantida por lei a continuidade de seus estudos. O pedagogo tem papel fundamental em fazer cumprir essa lei, e a intervenção como mediador desse processo influencia o autoconhecimento do educando de acordo com sua nova perspectiva de vida. Além do mais, como já salientado, ele pode se tornar o principal elo do aluno com o mundo externo e pode ainda contextualizar a criança sobre o quadro em que se encontra no momento, através da ludicidade e de uma forma não tão fria como o ambiente hospitalar.

Ao entrar na questão dos conteúdos selecionados para serem aplicados com as crianças, encontramos bastante variação nos métodos utilizados pelos entrevistados. Como podemos ver, P3 explica que, no atendimento domiciliar, os conteúdos são selecionados conforme o nível escolar do estudante. O atendimento ocorre uma vez por semana, durante o período de uma hora. Ela enfatiza que esse horário é flexibilizado de acordo com o estado de saúde do aluno, podendo durar mais ou menos tempo.

Já no contexto hospitalar, P2 organiza as atividades pedagógicas visando a faixa etária das crian-

ças, com os interesses comuns do grupo. O atendimento visa integrar os acompanhantes, de modo que esses participem ativamente das atividades.

O Professor 1 realiza reuniões com a escola das crianças atendidas. A partir deste contato seleciona as principais atividades de cada disciplina, realizando adaptações da folha para um material didático próprio às necessidades do estudante, realizando as atividades com cada paciente.

Podemos perceber que o pedagogo hospitalar precisa ir muito além de suas práticas pedagógicas. É necessário pesquisar muito além da sua área e conhecer questões de saúde, prontuários médicos, conhecer enfermidades. O professor precisa ser um pesquisador, para poder prestar o atendimento adequado ao seu aluno hospitalizado e tratar das novas rotinas da criança de forma sensível e humana, e ainda auxiliar os familiares com questões sobre o tratamento de seus filhos (TINÊE; ATAIDE, 2010).

O Professor 3 relata que sua visita é na maioria das vezes aguardada com alegria pelos estudantes em seus domicílios. Porém, alguns atendimentos não ocorrem conforme o planejado.

Já houve situações da criança convulsionar e eu junto com a mãe da criança chamar a emergência. Aguardei até a ambulância chegar e realizarem os primeiros procedimentos (P3).

A classe hospitalar apresenta um olhar diferenciado sobre o educando que vai além das necessidades educacionais do cumprimento de um currículo escolar burocrático. Ela apresenta um trabalho amplo e com significado para a vida da criança hospitalizada, olhando com mais sensibilidade e atendendo também suas necessidades sociais e afetivas (TINÊE; ATAIDE, 2010).

O direito de continuar os estudos em período de tratamento hospitalar está claro na Declaração dos Direitos da Criança Hospitalizada, de 1987, que prevê ainda o ensino pelos professores e material didático através dos órgãos responsáveis. Podemos verificar como ocorrem essas intervenções como se organizam os conteúdos trabalhados com os pacientes nessa situação. Adentrando as intervenções pedagógicas que ocorrem nesses ambientes, ficou bem claro que todos prestam esse atendi-

mento e que cada um tem sua maneira de atender as demandas, de acordo com o paciente atendido.

A intervenção pedagógica no hospital, de acordo com P2, já inicia no uniforme utilizado. Este tem uma cor diferente do utilizado por médicos e enfermeiros, com mangas e gola de corujas e identificação do projeto na parte das costas, bem como crachá com nome e foto. Nos horários de atendimento, a equipe composta pela professora e auxiliares passa pelos quartos, convidando as crianças e os acompanhantes para realizarem atividades e brincar.

Ao destacar uma das intervenções pedagógicas realizadas na casa de saúde, P2 salienta as oficinas sobre as patologias das crianças. Os estudantes de Medicina, Psicologia e Pedagogia sob sua supervisão realizam explicações sobre o que está ocorrendo no corpo desses pequenos pacientes de forma lúdica.

A oficina do apêndice foi uma das recentemente realizadas no projeto, uma paciente iria realizar a cirurgia de retirada e estava com muito medo. A partir disso, planejamos “A despedida do apêndice”. Com feltro confeccionamos o aparelho digestivo para ilustrar a explicação. Houve a contação de história sobre como acontece todo o processo de inflamação do apêndice e porque ele precisa ser retirado, sempre de forma lúdica. A “cirurgia” foi realizada, com ajuda de todas as crianças presentes no dia. No final se despediam do apêndice (P2).

A partir destas intervenções, podemos perceber que o pedagogo acaba sendo responsável por mediar diversos momentos como medicações, visitas, exames, horário do banho, hora da alimentação, entre outros. E, nessas ocasiões, tem a possibilidade de ressignificar a nova realidade vivida, fazendo com que o ambiente hospitalar se torne um campo para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem (FONTES, 2005).

O contato com outros profissionais de saúde e com os familiares permite criar uma rede de suporte completo para a criança ou o adolescente hospitalizado. O pedagogo, conhecendo o contexto familiar e o processo de acompanhamento clínico pelo qual o paciente está passando, pode intervir de acordo com as necessidades que aquele aluno tem para determinado momento. Além disso, acaba prestando auxílio também para a família do

paciente, que faz o elo do aluno com o mundo externo, mostrando que suas capacidades podem ser estimuladas e sua autoestima pode aumentar com a continuidade dos estudos. P1 afirma:

A gente acredita que, quando uma criança fica doente, a família inteira adocece junto. Então, é o irmão que começa a ir mal na escola, até por querer um pouco mais de atenção, porque ele acaba sendo deixado de lado. Então a gente atende a família inteira. Normalmente a criança não é atendida por um técnico só, nós temos aqui uma equipe multidisciplinar, nutricionista, a nossa médica oncológica, tem fisioterapia, musicoterapia, psicologia e a pedagogia. A gente sempre faz um trabalho compartilhado. Uma vez por semana nós temos reuniões em que a gente leva todos os casos para pensar juntos. E a gente troca informações pensando sempre de que forma melhor atendê-lo, tentando ver com todos os olhares, o melhor para cada paciente e também para seus irmãos. Neste momento não há uma diferenciação... ah eu vou dar mais atenção porque esse é o paciente. A gente acredita que é tudo um conjunto só, todos andando juntos, pensando em um prol que é a saúde da família.

O pedagogo hospitalar é fundamental para que uma criança não interrompa seu desenvolvimento dentro do processo educacional e de aprendizagem. Por meio da intervenção pedagógica com incentivos direcionados, a criança encara de forma mais tranquila e leve o contexto em que se encontra e pode ainda acelerar o processo de recuperação. Vygotsky (2001) salienta que a aprendizagem não é apenas um produto da escola, ela começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem permeia todos os momentos da vida do sujeito. Sendo assim, todos os momentos dentro do hospital podem ser propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

A intervenção pedagógica em ambientes hospitalares é fundamental para o desenvolvimento de uma criança que ainda está em formação. Toda a sua potencialidade para desenvolver um futuro sem sequelas ou atrasos pode depender de uma ação positiva dentro dessa intervenção. “O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. [...] Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvol-

vimento e o da aprendizagem” (VYGOTSKY, 2001, p. 116-117).

Quando tratamos de crianças e adolescentes em condições de doença, seja em um hospital ou em sua própria casa, que estão privados de frequentar a escola, é necessário um enfoque diferenciado para esse atendimento. É o que podemos ver claramente quando questionamos os entrevistados sobre esse olhar diferenciado.

O Professor 1 faz um relato interessante nesse aspecto, ao contar que já esteve do outro lado por ter sido acometido por uma doença no período escolar e necessitar do atendimento. Essa visão mostrou ao entrevistado o quão importante é o atendimento com um enfoque diferenciado para esses pacientes, e ele salienta ainda a necessidade de continuidade do processo educativo escolar para o desenvolvimento dessa criança nas condições de enfermidade.

Esse professor atuante em Classe Hospitalar necessita desenvolver a sensibilidade, o tato necessário ao estabelecer um primeiro contato com essa criança, suas atitudes precisam sempre respeitar o tempo e o espaço de cada uma. As práticas pedagógicas deste profissional necessitam ter como princípio a flexibilidade e serem organizadas considerando-se a individualidade de cada escolar (TINÉE; ATAIDE, 2010, p. 12).

Segundo Santos (2012), o pedagogo atua com práticas que devem atrair os pacientes, deixá-los à vontade e com prazer em realizar as atividades propostas. Dessa forma o pedagogo atinge os objetivos mais efetivamente, valorizando e respeitando os educandos como seres humanos em sua integridade. O sujeito 3 da pesquisa relata que ao realizar o atendimento domiciliar, tenta retomar o que foi visto na semana anterior, valorizando o desenvolvimento do que a criança consegue realizar.

Sendo assim, o professor está atento a todo o momento, observando as relações que vem sendo estabelecidas e suas consequências, a fim de intervir de acordo com a necessidade, alterando o modo de se relacionar devido à demanda necessária no momento. A seguir, podemos entender de que modo essas intervenções contribuem para o estudante adoecido, assim como a interação com a família e a sua participação tem influência fundamental nessa prática pedagógica.

### 3.4 AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE ADOECIDO

Nessa parte do estudo, direcionamos um ponto mais central dos objetivos pesquisados em que buscamos compreender a importância do atendimento do pedagogo nesses ambientes e do familiar nesse meio. Analisamos o enfoque mais lúdico e das brincadeiras nesses espaços. Crianças que estão em uma situação bastante delicada encontram no lúdico uma forma que pode fazer de brincadeiras momentos de esquecer o sofrimento e promover o desenvolvimento de forma íntegra da criança hospitalizada assim como a interação com a família.

Ao questionar os pedagogos sobre o início das suas intervenções com a família e as percepções do brincar nesse momento de hospitalização e atendimento domiciliar, todos relataram a importância desse momento com as famílias e de fazer a família parte do aprendizado no desenvolvimento das crianças nessas condições e, ainda, que baseiam suas intervenções pautadas no lúdico e no brincar para atingir tanto o paciente quanto a família.

Em sua prática, P1 tem como metodologia chamar a família e a criança para realizar um primeiro acolhimento, ouvindo dela questões sobre o motivo de estar ali, qual a relação que ela possui com a escola. Ainda em sua fala:

Eu sempre direciono a pergunta para o paciente, para também ver de que forma a família vai lidar com isso, assim, se ela vai interromper, se vai deixar a criança falar, saber qual a visão que a família tem da escola. Sempre faço um primeiro momento em conjunto, explico meu trabalho, que eu vou fazer contato com a escola, porque a gente precisa dessa parceria, porque as vezes a família e a escola não conseguem se conversar. Porque a família está preocupada com a saúde do filho, daí a família não vai lembrar de ir na escola avisar que ele não está indo na escola porque está em tratamento. E a escola acha isso um absurdo: “Ah mas a mãe não veio me dizer que ela está doente”. É a última coisa que a família vai pensar. Eu sempre deixo muito claro, que daí eu entro com esse intermediário no tratamento, que eu vou estar ali para levar a informação para a escola, da escola para a família. Poder auxiliar neste processo, tem várias vezes que eu que busco os boletins quando a criança está internada e não podem fazer isso, eu faço, rematrículas eu faço.

O sujeito 2 descreve que o primeiro contato é feito no quarto, com o acompanhante e com a criança, e que estes não são obrigados a participar das atividades. Conforme relata:

O convite é feito a todos, porém participa quem se sentir disposto a realizar as atividades, o que na maioria dos casos é positivo. Já na sala de atividades é realizada a sondagem sobre a criança, contextualizando sua realidade. Essas informações ficam arquivadas na ficha de cadastro da criança.

Após estes relatos, percebe-se que a criança hospitalizada, mesmo em condições delicadas, pode e tem o direito de continuar suas atividades escolares, não interrompendo o ciclo de aprendizagem que é fundamental para o seu desenvolvimento. Nesse momento, a família também necessita de um olhar diferenciado, e o pedagogo, auxiliando nessa relação, pode aproximar o que era a vida escolar e a vida da criança antes dela ir para o hospital. Dessa forma, o pedagogo proporciona à criança segurança através das relações com a família para uma melhor superação dessa nova etapa da vida que está passando.

Conforme Mitre (2003), o lúdico é um processo fundamental como recurso para o desenvolvimento da criança no contexto hospitalar. O brincar modifica o cotidiano da internação, e a criança ultrapassa limites de adoecimento e de tempo e espaço entre o real e o imaginário. E, ao mesmo tempo em que se configura como recurso educativo, o lúdico tem potencial para melhorar o bem-estar e a qualidade de vida da criança e de todos que estão envolvidos nesse momento.

Ao encontro disso, P1 relata:

Eu vejo como fundamental o lúdico, por que 95% das atividades que eu pego na escola eu preciso adaptar, e eu sempre tento adaptar de forma mais lúdica. Eu fico pensando que a criança vai entender muito mais, se for uma coisa mais lúdica e concreta do que só ler umas linhas em uma folha, e ter que dar conta daquilo sem entender, sem ter tido o acompanhamento dos professores e colegas. Tento sempre trazer de uma forma que eles consigam participar, que eles tenham que conversar, falar, perguntar. Acho que isso faz muito bem para eles. No final de cada atendimento a gente sempre brinca, um jogo ou um brinquedo, porque esse momento do brincar acaba fechando tudo o que a gente trabalhou durante o atendimento, porque acabam vindo as questões de matemá-

tica, na brincadeira, dúvidas de português, então juntos nós vamos trabalhando.

O momento do processo de ensino aprendizagem pode ser um tipo de válvula de escape do sofrimento e simultaneamente um recurso para o desenvolvimento e o aprendizado. Esse processo faz com que a criança seja atingida e supere seus medos e explore os seus sentimentos para permitir seu desenvolvimento nos mais diversos aspectos.

O lúdico na intervenção com a criança hospitalizada faz com que ela possa superar os limites impostos pela condição do momento de forma mais prazerosa, sendo assim um forte aliado nesse processo (CALEGARI et al., 2009).

O sujeito 2 percebe o bem-estar que as atividades desenvolvidas no hospital trazem para a criança e para a família:

Quando passamos nos quartos para convidar as crianças e familiares, há uma conversa, uma atenção diferente da prestada pelos médicos e enfermeiras. Noto uma carência, uma necessidade de alguém para ouvi-los. As crianças se animam, pois podem brincar, sair do ambiente do quarto e ir para um espaço mais lúdico, os acompanhantes conversam entre si, conhecendo as crianças e acompanhantes dos outros leitos (P2).

A mediação do pedagogo com a família pode contribuir para o melhor desenvolvimento do tratamento e do interesse da criança. Os familiares também ficam fragilizados, e este profissional tem a necessidade de estar em contato não apenas com a criança, mas com todos que a cercam, e pode auxiliar na melhora física, educacional e psíquica de todos os envolvidos nessa realidade hospitalar. O lúdico na metodologia de P3 ocorre da seguinte forma:

Às vezes a mãe liga para a escola e avisa que o filho não está bem por causa dos medicamentos fortes, mas quer “assistir a aula”, então eu levo fantoches e conto uma história. Já teve vezes que eu levei cartinhas dos colegas, e juntos nós lemos cada uma delas. Na semana seguinte, o aluno escreveu uma carta para os colegas. Eu procuro fazer essa mediação, fazer o aluno se sentir parte da escola.

Podemos perceber que a intervenção pedagógica traz benefícios fundamentais, principalmente quando se trata de uma criança e tudo aquilo que ela tem como direito de aprender. A formação

e o desenvolvimento para a sua vida futura, pode depender da ação pedagógica realizada no momento da hospitalização, que, positivamente, pode evitar sequelas ou mesmo atrasos em seu desenvolvimento.

O pedagogo necessita pautar suas práticas em um contexto diferente do que acontece na realidade escolar, adequando as atividades aos níveis de conhecimento da criança a ser atendida de acordo com a realidade que está vivendo. O paciente necessita desenvolver e adquirir habilidades, informações e conceitos científicos para sua inserção social e ao mesmo tempo estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a realidade vivida no momento. E para que isto ocorra, deve mediar esse aprendizado de forma que a criança consiga compreender seus direitos e deveres para a futura inserção na sociedade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da Pedagogia Hospitalar mostra uma possibilidade diferenciada da atuação do pedagogo somente dentro da sala de aula, pois, conforme mostrou a pesquisa, as possibilidades vão muito além dos muros da escola, e percebe-se que a pesquisa e o conhecimento da Pedagogia Hospitalar podem ser mais explorados como campos de potencialidades de espaços educativos. No presente estudo, ao buscar a resposta para como acontecem os atendimentos na Pedagogia Hospitalar, foi possível encontrar inúmeros outros questionamentos dentro desse contexto que proporcionaram novas descobertas e conhecimentos de uma área que muitos pedagogos podem desconhecer como possíveis nichos de inserção de trabalho, bem como a importância de se fazerem presentes nestes locais.

Ao conhecer as intervenções dos pedagogos em ambientes hospitalares e domiciliares, tornou-se perceptível a sensibilidade e a humanização dos profissionais que realizam este trabalho. A busca por leis e regulamentações legais levou ao encontro da Educação Especial, mesma raiz da inclusão, pois a classe hospitalar e o atendimento domiciliar são uma modalidade desta forma de escolarização. Quanto ao impacto das mediações pedagógicas na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudan-

tes adoecidos, foi notória a contribuição da ação docente para a qualidade de vida do grupo atendido.

A partir da pergunta norteadora do trabalho “Como o pedagogo atuando em ambientes de saúde contribui para o desenvolvimento e o aprendizado da criança/adolescente?”, foi possível percorrer caminhos antes desconhecidos, constatando que o trabalho com crianças e adolescentes adoecidos é mais uma das possibilidades de atuação do campo da Pedagogia. Ainda, conforme P1, uma das entrevistadas na pesquisa, através de sua experiência na atuação como pedagoga hospitalar, constatou-se que existe uma grande demanda de estudantes sem um acompanhamento especializado de pedagogos, ou muitas vezes percebe-se que as crianças são vistas por estes somente como doentes e não como estudantes e sujeitos em formação com direitos e autonomia para realizar suas escolhas.

Verificou-se ainda que a saúde e a educação caminham juntas, e um atendimento multidisciplinar proporciona ao estudante uma assistência integral e humanizada. O lúdico é um recurso fundamental para que essas práticas ocorram, seja no brincar ou na realização de atividades diversas, pois, para a criança e ou o adolescente adoecido, muitas vezes o estudo é o único meio no qual eles podem continuar exercendo sua vida fora do contexto hospitalar. Também permeou a relação do estudante com a família no que tange à enfermidade, seus medos e ansiedades, necessitando os familiares também de apoio e orientação.

Em adição a isto, a partir das respostas encontradas aos questionamentos e as conclusões de que a lei protege e garante a continuidade do estudante adoecido, com orientações encontradas nas documentações específicas da área, surge um questionamento que permeou toda análise na busca pelos objetivos traçados e demonstra uma nova problemática a ser estudada futuramente: “Qual o papel que a escola formal está exercendo para esta criança adoecida?”.

Por fim, constatamos que mesmo com um percurso de longos anos, sendo parte da educação brasileira, essa modalidade de ensino não é conhecida pela maioria dos profissionais da educação e saúde, o que demonstra uma necessidade de am-

pliar esses estudos já dentro das universidades e fazer com que a população em geral tenha conhecimento dessas leis e busque exercer seus direitos de cidadãos, podendo assim desenvolverem-se de forma humanizada, assegurando seu direito a educação de qualidade, mesmo em condições adversas como a enfermidade.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, P. **House calls**. Cartoons by Jerry Van Amerongen. San Francisco: Robert D. Reed Publishers, 1998.
- BARROS, A. Notas sócio-históricas e antropológicas sobre a escolarização em hospitais. In: SCHILKE, A. L.; NUNES, L. B.; AROSA, A. C. (Orgs.). **Atendimento escolar hospitalar: saberes e fazeres**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 19-29.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 11.104, de 21 de março de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm)>. Acesso em: 08 nov. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC, 2002.
- BRASIL, M. L. S.; SCHWARTZ, E. As atividades lúdicas em unidade de hemodiálise. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 27, n. 2, p. 103-112, 2005.
- CALEGARI, A. M. et al. **Pedagogia 35 Anos: História e Memória: Intervenção Pedagógica junto à criança hospitalizada: memória e perspectivas**. Curitiba: Instituto Memória, 2009.
- CAMARU, T.; GOLDANI, M. Os direitos da criança hospitalizada no Hospital de Clínicas de Porto Alegre. **Revista do Hospital de Clínicas de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 24, p. 5-13, abr. 2004.

- CAUDURO, M. T. et al. **Investigação em educação física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.
- FONSECA, E. S. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, jun. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-138, maio/ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- KLERING, L. R.; KRUEL, A. J.; STRANZ, E. Os pequenos municípios do Brasil- uma análise a partir dos índices de gestão. **Análise**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 31-44, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/face/article/view/11433/9677>>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MITRE, R. M. A. **A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde**. Instituto Fernandes Figueiras – Fiocruz, Rio de Janeiro, 2003.
- MOTA, C. H. Carta da criança hospitalizada. **Caderno 1**, Lisboa, p. 59-63, nov. 2000.
- PAULA, E. M. A. T. A pedagogia de projetos nas escolas dos hospitais: estratégia coletiva de construção de conhecimentos. In: SCHILKE, A. L.; NUNES, L. B.; AROSA, A. C. (Orgs.). **Atendimento escolar hospitalar: saberes e fazeres**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 57-65.
- ROCHA, S. M.; PASSEGGI, M. C. Classe hospitalar: um espaço de vivências educativas para crianças e adolescentes em tratamento de saúde. **Revista @ambiente Educação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 113-121, 2010.
- SANTOS, C. B.; SOUZA, M. R. Ambiente hospitalar e o escolar. In: MATOS, E. L. M. (Org.). **Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SANTOS, S. D. P. **A influência do lúdico no ambiente hospitalar infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <[http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos\\_2012/SILVANA\\_SANTOS.PDF](http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos_2012/SILVANA_SANTOS.PDF)>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- TINÉE, C. A.; ATAIDE, S. P. **A atuação do pedagogo em classes hospitalares**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2010.
- VASCONCELOS, S. Classe Hospitalar no mundo: um desafio à infância em sofrimento. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 57, Fortaleza, 2005. **Anais...** Reunião anual da SBPC. Fortaleza, 2005. Disponível em: <[http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF\\_SIMP/textos/sandramaiahospitalar.htm](http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sandramaiahospitalar.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2018.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Palliative Care: Cancer control: knowledge into action**. Genève: WHO, 2007. (WHO guide for effective programs. Module 05)
- ZARDO, S. P. **O desenvolvimento organizacional das Classes Hospitalares do RS: uma análise das dimensões econômica, pedagógica, política e cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

**AUTONOMIA INFANTIL E FAMÍLIA:  
controvérsias entre Axel Honneth e Piaget**

Giovani Meinhardt

**CONTRIBUIÇÃO DAS NEUROCIÊNCIAS  
PARA A ALFABETIZAÇÃO**

Cristinane Yuri Hirata  
Renata Ribeiro Marinho

**A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO  
E DE DIREITOS E A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Simone Weissheimer Santos  
Luís Carlos Dalla Rosa

**RELAÇÕES RACIAIS ENTRE IMAGENS  
NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Márcia Rejane Dias  
Ailim Schwambach

**DE ONDE EU VEJO:  
porocessos de ensino-aprendizagem  
na construção do conceito  
de paisagem**

Cauane Beatriz Wust dos Reis,  
Cristiane Rambo, Hélen Klein Pfingstag,  
Karine Nath, Rosalino Francisco da Silva,  
Samanta Carolina Goltz, Samuel Andreis,  
Taísa Wagner, Prof. Caio Flores-Coelho  
e Prof. Thiago Safadi

**PEDAGOGIA HOSPITALAR:  
a humanização da educação  
em ambientes de saúde**

Juliana Lima da Silva  
Ailim Schwambach