

# EXTENSÃO E UNIVERSIDADE: RELATOS DE UMA TRAJETÓRIA

Edite Maria Sudbrack  
(Org.)

SÉRIE PESQUISA EM  
CIÊNCIAS HUMANAS, V. 5





UNIVERSIDADE REGIONAL  
INTEGRADA DO ALTO  
URUGUAI E DAS MISSÕES

Reitor

**Bruno Ademar Mentges**

Pró-Reitora de Ensino

**Helena Confortin**

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

**Sandro Rogério Vargas Ustra**

Pró-Reitor de Administração

**Clóvis Quadros Hempel**

Campus de Frederico Westphalen

Diretor Geral

**César Luís Pinheiro**

Diretora Acadêmica

**Edite Maria Sudbrack**

Diretor Administrativo

**Nestor Henrique De Cesaro**

Campus de Erechim

Diretor Geral

**Luiz Mário Spinelli**

Diretor Acadêmico

**Arnaldo Nogaro**

Diretor Administrativo

**Paulo José Sponchiado**

Campus de Santiago

Diretor Geral

**Clóvis Fernando Bem Brum**

Diretora Acadêmica

**Maria Saléti Reolon**

Diretor Administrativo

**Francisco de Assis Górski**

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

**Gilberto Pacheco**

Diretora Acadêmica

**Dinalva Agissé Alves de Souza**

Diretor Administrativo

**Rosane Maria Seibert**

Campus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

**Sonia Regina Bressan Vieira**

Campus de Cerro Largo

Diretora Geral

**Marlene Teresinha Trott**



Conselho Editorial:

Presidente

**Denise Almeida Silva (URI)**

Conselho Editorial

**Adriana Rotoli (URI)**

**Alexandre Marino da Costa (UFSC)**

**Antonio Carlos Moreira (UNOESC/URI)**

**Breno Antonio Sponchiado (URI)**

**Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)**

**Claudia Ribeiro Bellochio (UFSC)**

**Claudir Miguel Zuchi (URI)**

**Dieter Rugard Siedenberg (UNISC)**

**Edite Maria Sudbrack (URI)**

**Gelson Pelegrini (URI)**

**José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal)**

**Leonor Scliar-Cabral (UFSC) Professor Emeritus**

**Liliana Locatelli (URI)**

**Luis Pedro Hillesheim (URI)**

**Márcia Lopes Duarte (UNISINOS)**

**Maria Teresa Cauduro (URI)**

**Marília dos Santos Lima (PUC-RS)**

**Nestor Henrique De César (URI)**

**Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS-FW)**

Edite Maria Sudbrack (Org.)

# **EXTENSÃO E UNIVERSIDADE: RELATOS DE UMA TRAJETÓRIA**

**Série Pesquisa em Ciências Humanas  
v. 5**

Frederico Westphalen



2012



Este trabalho foi licenciado com a Licença Creative Commons Atribuição 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/> ou envie um pedido por carta para Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

**Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

**Revisão:** Franciele da S. Nascimento

**Capa/Arte:** Franciele da S. Nascimento

**Projeto gráfico e Diagramação:** Franciele da S. Nascimento

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).**

Catálogo na Fonte elaborada pela Biblioteca Central URI/FW

E96 Extensão e universidade: relatos de uma trajetória [recurso eletrônico]/ Organizadora: Edite Maria Sudbrack. – Frederico Westphalen: URI, 2012. 131 p. – (Série Pesquisa em Ciências Humanas ; v. 5)

ISBN 978-85-7796-071-2

1. Ciências Humanas. 2. Educação. I Sudbrack, Edite Maria. II. Título. III. Série

CDU 37



Editora: URI

URI – Universidade Regional Integrada  
do Alto Uruguai e das Missões  
Prédio 8, Sala 108

Campus de Frederico Westphalen:  
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000  
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265

E-mail: [editorauri@yahoo.com.br](mailto:editorauri@yahoo.com.br), [editora@fw.uri.br](mailto:editora@fw.uri.br)

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>O CUIDAR E O EDUCAR: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NA BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.....</b>	<b>9</b>
<b>HOSPITALIZAÇÃO INFANTIL: O SOFRIMENTO DOS PAIS FRENTE AO ADOECIMENTO DOS FILHOS.....</b>	<b>29</b>
<b>A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS.....</b>	<b>45</b>
<b>O SUJEITO E O DESEJO DE SABER: ALGUMAS IMPLICAÇÕES NO (IN) SUCESSO ESCOLAR.....</b>	<b>65</b>
<b>DECIFRANDO OS CAMINHOS CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO E DA EDUCOMUNICAÇÃO.....</b>	<b>85</b>
<b>IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR NAS ESCOLAS.....</b>	<b>111</b>



## APRESENTAÇÃO

A publicação intitulada “Extensão e Universidade: relatos de uma trajetória” objetiva estabelecer um processo de troca e interlocuções entre pesquisadores, acadêmicos e profissionais da área da educação e suas interfaces.

Com este propósito tornamos visível mais uma edição desta produção, cujas contribuições possibilitam novos movimentos analíticos, a partir dos recortes eleitos pelos autores.

A diversidade de temáticas deste número inicia com o texto “O Cuidar e o educar: implicações teórico-práticas na busca da construção de uma pedagogia da infância”. Seu propósito é a compreensão das implicações citadas, propondo uma pedagogia para as crianças desta faixa etária, destacando a importância da educação infantil e da pedagogia da infância, no processo de escolarização.

Na perspectiva multidisciplinar desta série, o artigo “Hospitalização infantil: o sofrimento dos pais frente ao adoecimento dos filhos” destaca a atuação do psicólogo frente à problemática, concorrendo para fundamentar a importância do profissional psicólogo, no que tange ao enfrentamento da hospitalização infantil.

Em “O sujeito e o desejo de saber: algumas implicações no (In) sucesso escolar”, as autoras refletem sobre o sucesso e o insucesso da aprendizagem, como fatores que impactam na vida dos sujeitos. O estudo contribui com a temática, trazendo aportes teóricos que tracionam o entendimento e intervenção diante da não aprendizagem escolar, propugnando a satisfação de aprender, em sintonia com o ato de ensinar.

A contribuição do artigo “A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas”, discorre acerca desta prática milenar e sua importância no processo de construção do conhecimento e da formação do sujeito leitor. O texto enfatiza

o encantamento protagonizado pelas crianças envolvidas e o interesse despertado.

O campo teórico que embasa a relação entre Educação e comunicação, chega-nos através da produção “Decifrando os caminhos conceituais da Pedagogia da comunicação e da educomunicação”. No texto, é apresentada uma experiência educacional desenvolvida e sua contribuição à formação do professor e à prática pedagógica. Reforça, também, a necessidade de maior interação entre docentes e discentes.

Entre a diversidade de temáticas nas quais a educação se faz protagonista, a educação alimentar está presente e refletida no artigo “Importância da disciplina de educação alimentar nas escolas”. A produção orbita em torno do comportamento alimentar fixado na infância e suas interferências. Destaca o papel da escola, enquanto espaço/tempo para desenvolver estratégias de educação nutricional.

Eis anunciadas as produções desta edição. Convidamos o (a) leitor (a), a novos olhares, afinal estas contribuições far-se-ão válidas em suas repercussões nas instituições, ou frente aos sujeitos e suas ressignificações e releituras.

**Edite Maria Sudbrack**

Chefe do Departamento de Ciências Humanas - URI



# O CUIDAR E O EDUCAR: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NA BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Caroline Fontana<sup>1</sup>

Alessandra Tiburski Fink<sup>2</sup>

**RESUMO:** O estudo intitulado o cuidar e o educar: implicações teórico-práticas na busca da construção de uma pedagogia da infância, objetiva compreender as implicações teórico-práticas que envolvem a articulação do cuidar e do educar, bem como de uma pedagogia voltada para as crianças pequenas e sua infância. Pode-se constatar que os estudos feitos vêm evidenciando que a educação infantil cada vez mais se configura como uma etapa de extrema importância para o contexto educacional e desta forma, não pode mais preocupar-se apenas com o atendimento da criança, no sentido assistencialista, mas deve-se, também, passar a se preocupar com o caráter educativo articulando cuidados e educação. As inúmeras discussões que vêm acontecendo em torno da educação infantil, e de uma pedagogia própria para a infância, asseguram para a criança um desenvolvimento e uma aprendizagem de forma integral, que contemplem os aspectos físicos, psicológicos intelectuais, culturais e sociais, evidenciando cada vez mais, que a curto prazo, as experiências, as vivências desta fase são fundamentais para o desenvolvimento dos aspectos

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, *Campus* de Frederico Westphalen, e Bolsista do Projeto de Iniciação Científica: O Cuidar e o educar: implicações teórico práticos na busca da construção de uma pedagogia da infância, do PIIC. E-mail: caroline\_fontana\_@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, *Campus* de Frederico Westphalen, Mestre em Educação e Orientadora do Projeto de Pesquisa O Cuidar e o educar: implicações teórico- práticas na busca da construção de uma pedagogia da infância. E-mail: ale@uri.edu.br.

mencionados acima e a longo prazo, para o sucesso das fases superiores de sua escolaridade e de sua vida. Para tanto, percebe-se que vem se construindo a certeza da indissociabilidade do cuidar e do educar e de que é a educadora que, através da sua mediação e prática pedagógica diária faz a articulação desses eixos acontecer. Para tanto esta educadora precisa estar preparada com conhecimentos teóricos e práticos que contemplem a pedagogia da infância e que venham pautar o seu fazer, dando destaque ainda nesse estudo para a formação desta profissional.

**Palavras-chave:** Cuidar e educar. Pedagogia da infância. Prática pedagógica.

## 1 INTRODUÇÃO

O referido estudo, intitulado o cuidar e o educar: implicações teórico-práticas na busca da construção de uma pedagogia da infância, pretende compreender as questões que envolvem a articulação do cuidar e do educar, bem como de uma pedagogia voltada para as crianças pequenas e sua infância. O conceito de educação infantil vive um momento de expansão no Brasil e no mundo, trilhando caminhos muito significativos, também de muitos avanços, retrocessos, desafios, definições e indefinições quanto à sua função, ao seu espaço, à sua criança, ao seu profissional, às suas políticas e à sua própria história. Nunca se pesquisou e se discutiu tanto sobre a educação da criança de 0 a 5 anos, que cresceu, segundo Kramer (1997, p. 25) enquanto estatuto teórico, e é considerada hoje como um sujeito de direitos, que precisa ser cuidada e educada em instituições de qualidade, que garantam o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Fink, 2005, p.12).

O estudo tem mostrado que a educação infantil cada vez mais tem sido vista como uma etapa de extrema importância para o contexto educacional, pois num primeiro momento é

considerada pela Constituição/88<sup>3</sup>, um direito tanto da criança como do trabalhador, e com a LDB/96<sup>4</sup>, ganha destaque e passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica e assim, passa a ter uma responsabilidade ainda maior. Desta forma, não pode mais preocupar-se apenas com o atendimento da criança, no sentido assistencialista, mas deve, também, passar a se preocupar com o caráter educativo de forma articulada.

Partindo do pressuposto de que as funções da educação infantil estão pautadas na articulação do binômio cuidar e educar, eixos considerados fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pretende-se analisar as reais implicações teórico-práticas do cuidar e do educar na construção de uma pedagogia da infância.

As inúmeras discussões que vêm acontecendo em torno da educação infantil, e de uma pedagogia própria para a infância evidenciam, cada vez mais, que, em curto prazo, as experiências, as vivências desta fase são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança e, a longo prazo, para o sucesso das fases superiores de sua escolaridade e de sua vida. (Fink, 2005, p. 14) Entretanto, apesar destas discussões estarem acontecendo, a produção na área ainda é restrita, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos, na qual o senso comum entende que basta apenas cuidar, como se o educar fosse responsabilidade dos profissionais que atuam na faixa etária de 4 a 5 anos, configurando assim a dicotomia do cuidar e do educar, que indiscutivelmente precisam ser indissociáveis para que possamos oferecer o atendimento de qualidade que as crianças têm direito.

As questões mencionadas acima fazem pensar que a prática pedagógica da educadora infantil é a grande responsável pela articulação do cuidar e do educar e que esta ainda é um processo em construção. Neste sentido, Oliveira (2002, p. 82) acrescenta que a inclusão da creche no sistema de ensino exige novas condições de trabalho aos educadores que nela atuam,

<sup>3</sup> Constituição Federal, 1988, seção I, capítulo III, art. 205.

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, título V, capítulo II, seção II, art. 29.

pois a “creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família”.

Sabe-se que muitas questões acerca da educação infantil estão sendo colocadas em pauta por muitos estudiosos, mas também que algumas questões ainda estão longe de serem alcançadas, como, por exemplo, a oferta de vagas para todas as crianças, a efetiva articulação do cuidar e do educar entre outras, o que justifica o desafio deste estudo, de mostrar que é possível articular os eixos cuidar e educar, de forma que estes garantam a criança o seu direito a uma educação de qualidade em todos seus aspectos: afetivo, físico, psicossocial, cognitivo e linguístico, indispensáveis para a consolidação de uma pedagogia da infância.

## **2 PERCORRENDO OS CAMINHOS DO EDUCAR E O CUIDAR**

Não há um conteúdo “educativo” na creche deslocado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que use via diferente da atenção afetuosa, alegre disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. (Vital Didonet).

### **2.1 O cuidar e o educar na Educação Infantil**

A Educação infantil sofreu grandes transformações nos últimos tempos. O processo de aquisição de uma nova identidade para as instituições que trabalham com crianças foi longo e difícil. Durante esse processo surge uma nova concepção de criança, totalmente diferente da visão tradicional. Se por séculos a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica.

Essas mudanças originaram-se de novas exigências sociais e econômicas, e esta passou a ser valorizada, portanto o seu atendimento teve que acompanhar os rumos da história. Sendo

assim, a Educação Infantil de uma perspectiva assistencialista transforma-se em uma proposta pedagógica aliada ao cuidar e ao educar, procurando atender a criança de forma integral, onde suas especificidades devem ser respeitadas.

Na Idade Média a criança era vista como um ser em miniatura, assim que pudesse realizar algumas tarefas, era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um ser específico, sendo exposta a todo tipo de experiência.

Segundo Áries, até o século XVII, a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram assegurados pelas famílias. A criança era afastada cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. A partir daí, não se distinguia mais desses. Nesse contato, a criança passava dessa fase direto para a vida adulta (ARIÈS, 1978).

As grandes transformações sociais ocorridas no século XVII contribuíram decisivamente para a construção de um sentimento de infância. As mais importantes foram as reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem. Outro aspecto importante é a afetividade, que ganhou mais importância no seio na família.

Essa afetividade era demonstrada, principalmente, por meio da valorização que a educação passou a ter. A aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência delas com os adultos em suas tarefas cotidianas, passou a dar-se na escola. O trabalho com fins educativos foi substituído pela escola, que passou a ser responsável pelo processo de formação destas crianças. Assim, elas foram então pouco a pouco separadas dos adultos e mantidas em escolas até estarem “prontas” para a vida em sociedade (ARIÈS, 1978).

Surgem também preocupações sobre o cuidado da criança, e o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra

surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto (KRAMER, 2003, p. 18 ).

Assim, a família começa a perceber a criança como um investimento futuro, que precisa ser preservado, e, portanto deve ser afastada de males físicos e morais. A vida familiar ganha um caráter mais privado, e aos poucos a família assume o papel que antes era destinado à comunidade.

A criança e a sua infância é tema central de debates e discussões na área da educação infantil. Nesse aspecto podemos destacar que se é dever do estado e opção da família assegurar a educação da criança a partir do seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função, as instituições de Educação Infantil têm uma especificidade que as torna diferentes da família e da escola e que devem, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças desenvolver as atividades ligadas ao cuidado e à educação dessas crianças.

A insistência em manter os termos cuidar e educar relaciona-se ao percurso histórico das creches e pré-escolas no Brasil. O cuidar é algo dinâmico, instantâneo, mas não significa dizer que o educar não esteja presente nesse momento. Porém, o educar é mais profundo, é mais abrangente, é um processo. Ao educar o professor despertará o sujeito a buscar entender certas indagações (porquê? Como? Para quê?) possibilitando assim que este sujeito reflita e construa conhecimentos que vão além do ato de educar, o que não significa dizer que o cuidar não se faça presente.

Ao tratar da ação instantânea do cuidar, pretendia-se mensurar esta questão, pensando que estas relações acontecem dentro de um determinado tempo. Assim sendo caracteriza-se o ato de cuidar como essencial, e não desvincula do ato de educar, mas salientando que é um processo que requer mais elaboração, planejamento etc. Portanto, o ato de educar a criança está inegavelmente integrado ao ato de cuidá-la.

O problema da separação entre cuidado e educação é uma decorrência da tentativa de superação do caráter assistencial substituindo-o pelo caráter pedagógico. Para confirmar este pensamento, Weiss diz que:

O cuidado na Educação Infantil é uma ação cidadã, onde educadoras pessoas conscientes dos direitos das crianças empenham em contribuir favoravelmente ao crescimento e desenvolvimento das crianças. O cuidar é visto aqui como uma prática pedagógica e como forma de mediação, que se constitui pela interação através da dialogicidade e quer possibilitar à criança leituras da realidade e apropriação de conhecimentos. (1990, p. 108).

Portanto, na Educação Infantil, o ato de cuidar e educar são indissociáveis, não tem como separar essas duas ações. O cuidar e o educar estão nas coisas mais simples da rotina pedagógica da Educação Infantil; desde a hora em que se está trocando uma fralda, alimentando a criança, no momento da higiene, todos esses aspectos que parecem ser simplesmente "cuidados", eles também podem e devem ser trabalhados dentro do aspecto educativo. Quando realizamos estas atividade é preciso conversar com a criança a respeito da necessidade daquele procedimento e já incentivando que ela tente fazer sozinha, para assim contribuir para a independência da criança.

## **2.2 A necessária associação entre educar e cuidar**

O ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com ênfase no treinamento para as séries iniciais e com a preocupação exacerbada com o intelecto. (SILVA, 1999, p. 42 apud TRISTÃO, 2004, p. 159).

A partir das palavras acima podemos perceber a importância da articulação destes dois eixos, pois para um desenvolvimento integral da criança, é fundamental que esta associação entre cuidar e educar ocorra, e esta associação com certeza aconteça

principalmente na medida que a educadora infantil possa fazer a mediação destes, pois as crianças precisam de momentos em que possam dividir com adultos, partilhar aquilo que sentem e vivem. E como sabemos, é na instituição de educação infantil que a criança passa sua maior parte do tempo.

Mas ainda o que se vê dessas instituições e as poucas relações que estas têm estabelecido tanto com as famílias, quanto com as escolas permite perceber que quando se defendeu; e ainda hoje se defende uma função pedagógica para as mesmas foi na direção da valorização das atividades ligadas ao ensino de alguma coisa, a transmissão de conhecimento, muitas vezes reproduzindo ou antecipando as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental em que são valorizadas as atividades dirigidas, consideradas como pedagógicas. Essa interpretação reducionista do pedagógico, acabou de trazer para creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas, pois estas têm a imagem meramente assistencialista.

Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado no sentido assistencialista revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos que necessita ser educada e cuidada, uma vez que, ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil.

Dentro disso, faz-se necessário definir o que seria "educar". De acordo com as ideias contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o educar envolve situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens que desenvolvam as capacidades infantis e os conhecimentos sociais e culturais. Denota-se aí, dentro do que seria educar, uma propensão ao cuidar. Percebe-se desde já que entre esses dois termos existe uma relação. A luz do documento referendado acima, o cuidar aparece totalmente imbricado no educar, deixando claro que o cuidar na Educação Infantil deve ser realizado de forma que ajude no desenvolvimento integral da criança, auxiliando assim na construção de sua autonomia.



Voltando um pouco para a história da educação infantil, mais precisamente para o período industrial, neste há necessidade de guardar a criança enquanto seus pais estavam trabalhando. As crianças eram assistidas, ou seja, cuidadas de forma assistencialista, sem nenhuma proposta pedagógica. Então, pode-se tirar aqui uma definição para o cuidar assistencialista que seria diferente do cuidar essencial (SCHNITZLER, s.d.), já que o primeiro só se preocupa com alimentação, higiene e saúde da criança, não integrando essas ações ao ato de educar.

E, ainda sobre isso, pode-se salientar que todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano da criança, fazem parte do que se entende por educar, não somente do caráter do cuidado.

Segundo Campos (1994) apud Fink (2005) defende-se a ideia de que cuidar é uma espécie de subconjunto do educar, ou seja, o educar abarca o cuidar de forma que os cuidados físicos, emocionais, sociais, cognitivos se façam presentes no âmago do educar, sendo assim, o cuidar na Educação Infantil está entrelaçado com o educar. Pois percebemos que, para uma educação verdadeiramente acontecer, precisamos estar interligando os termos cuidar e educar em todos os aspectos diários.

### **2.3 Existe uma pedagogia própria para a infância?**

A partir dos estudos e discussões em torno da criança, de suas especificidades e particularidades, podemos dizer que vem se construindo uma nova pedagogia para a educação infantil, a pedagogia da infância que não se resume na pedagogia do brincar, mas sim na pedagogia que contempla o brincar, as particularidades e especificidades das crianças e da sua infância, respeitando suas diferenças, enfim, uma pedagogia que contém em seus elementos o brincar espontâneo, o aprender brincando, o ensinar brincando, as vivências, a mediação, as intenções curriculares, a avaliação e as reflexões dos profissionais. Sendo o brincar parte integrante

da pedagogia da infância, este exerce controle sobre a criança, sendo conduzido e mantido por ela. Ele é criativo, aberto e imaginativo. O papel do educador é disponibilizar recursos, ser um observador interessado, interagir e compreender o brincar de uma perspectiva desenvolvimentista. Ensinar brincando significa utilizar a alegria natural, inata da criança ao brincar, e garantir que as tarefas sejam apresentadas às crianças da maneira mais aberta possível.

Brincar é um processo muito criativo, assim como a arte é criativa e não tem limites predefinidos. Mais do que isso, a brincadeira permite que a pessoa envolvida na atividade artística ou lúdica utilize estratégias de tentativas e erro para aprender e desenvolver ideias. O brincar exige que os participantes sejam imaginativos e ofereça oportunidades para que os envolvidos reflitam sobre sua própria aprendizagem e suas habilidades.

Ao brincar a criança busca saídas para situações que em ambientes reais ela encontraria dificuldades. Ela então se torna um espaço de flexibilidade, inovação e criação. Por ser um espaço social, a brincadeira confere também uma convenção para aqueles que brincam. Se ela supõe regras, existe uma escolha e decisões contínuas das crianças. O acordo é mantido segundo o desejo de todos. “A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo fazer de conta, pelo imaginário. A criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar nesse universo. (BROUGÈRE 1995, p. 103).

As crianças nem sempre têm respeitado o direito de viver a infância no decorrer da sua escolarização, as práticas educativas, muitas vezes realizadas com elas, recaem ou no mero ato de cuidá-las, num assistencialismo exacerbado ou em práticas escolarizantes, conteudistas, ferindo as funções primeiras da educação infantil que são a articulação do cuidar e do educar em todos os momentos de interação com as crianças e estão pautadas na criança, no seu universo infantil e nas necessidades que as fases de seu desenvolvimento e aprendizagem exigem, ou seja, pautadas na pedagogia da infância, lúdica, criativa, significativa e prazerosa.

Portanto a pedagogia da infância aponta para uma prática pautada na criança, no seu universo infantil, naquilo que ela necessita. Aponta ainda para a imprescindível e inadiável educação para o encontro, para a diferença, a autonomia o protagonismo, o diálogo, a construção de conhecimentos, a troca, a cooperação, a parceria, a complexidade pela multiplicidade e heterogeneidade de que todos os seres humanos – crianças e adultos- são feitos.

Os projetos de trabalho já incorporam esse dado da realidade e organizam o trabalho de sala de aula, de modo a garantir que qualquer assunto do interesse das crianças seja considerado e estudado. A pedagogia da infância pensa justamente nas características de desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. A questão não está em o que ensinar as crianças, mas sim como ensinar às crianças, em como conversar com elas tudo o que lhes interessa numa linguagem que elas entendam porque são conhecidas e respeitadas pelos educadores as características nos diferentes estágios de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Consideramos fundamental o nascimento de uma pedagogia da infância a organização das atividades, via projetos de trabalhos de forma lúdica, interdisciplinar viva e prazerosa, levando em consideração sempre as características de desenvolvimento biológico, cognitivo, psicológico e sociocultural das mesmas, ou seja, o desenvolvimento e aprendizagem na sua totalidade.

## **2.4 Cuidar e Educar X prática pedagógica: uma relação necessária**

Julga-se necessário começar a discussão apontando para a questão de que muitas educadoras ainda atuam na educação infantil sem ter a formação específica, comprometendo, assim, a qualidade do atendimento para as crianças frente ao cuidar e ao educar. A formação da educadora de crianças pequenas é um dos principais fatores para a conquista da qualidade na prática pedagógica, no que diz respeito ao cuidar e ao educar e a consolidação de uma pedagogia da infância pois:

[...] o professor de creche ou pré escola, ou seja, aquele que trabalha diretamente com as crianças, participa da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição, desenvolve, com base nela, um plano de trabalho junto às crianças, zela pela aprendizagem e desenvolvimento delas, ajustando as condições do meio físico e social, responde pela programação estipulada, participa de treinamento e busca articulação com a família e a comunidade (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Assim, os elementos que envolvem o universo infantil são inúmeros e as funções atribuídas acima ao professor de educação infantil são apenas algumas entre tantas, o que torna ainda maior a sua responsabilidade em atualizar-se e buscar formação em nível superior [...] a qual exige deste profissional, além dos saberes ou fazer docente, uma capacidade crítica e reflexiva perante as inúmeras teorias que se apresentam a ela, sendo capaz de eleger aquelas que são mais adequadas para sua prática pedagógica e de dialogar com elas e seus pares, sobre como a criança aprende e se desenvolve (FINK, 2010, p. 160). Assim, a partir do que vem sendo discutido em torno do cuidar e do educar com crianças pequenas, percebe-se como ser social e histórico, e nesse sentido a interação e a mediação da educadora são considerados fundamentais para o trabalho nas instituições de educação infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos, pois é neste período que a criança está descobrindo o seu mundo, o mundo que o cerca, está se desenvolvendo tanto fisicamente como cognitivamente, emocionalmente e culturalmente, construindo sua história que não se constrói sozinha.

Desta forma buscam-se conhecimentos teóricos que possam embasar a prática pedagógica da educadora para que esta possa oferecer o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para as crianças levando em conta os aspectos cognitivo, linguístico, afetivo, físico e psicossocial do desenvolvimento da criança.

Na articulação do cuidar e do educar, a educadora pode e deve incentivar o brincar e este não deve ser visto como passatempo, mas como uma possibilidade de aprendizagem e

interação. O lúdico promove a busca de ferramentas culturais, permite que a criança seja agente de sua aprendizagem e que aprenda na convivência com outras crianças. Dessa forma a educadora deve favorecer de forma lúdica e prazerosa a interação da criança com as demais, bem como, a realização de sua prática.

Aprender brincando é, e deve ser uma viagem de descoberta para as crianças que aprendem que aprender é algo que vale a pena e que a fim de aprender é preciso correr riscos e ser criativo. A excelência deve ser a de criança e educadores que aprendem juntos através de experiências lúdicas e concretas. O educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. O educador é o mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem capacidades biológicas, afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos conhecimentos referentes aos diferentes campos do conhecimento humano.

Baseando-se nas ideias acima, Brougère (1995) nos aponta que o brincar ainda não é tratado como algo integrante da mediação do educador com as crianças e ao contrário, este deveria permear toda ação com as crianças pequenas:

No entanto, o espaço do brincar na escola de educação infantil é algo ainda permeado de incertezas. Considerado importante para alguns educadores que contemplam o brincar como eixo central do projeto pedagógico, para a maioria das instituições ainda é considerado um espaço paralelo, marginalizado, pura “perda de tempo” ou mera recreação. Outras ainda consideram o brincar com propósitos meramente educativos, retirando as múltiplas possibilidades que esta atividade pode oferecer às crianças. É importante que o brincar esteja inserido em um projeto pedagógico mais amplo da escola e os educadores cientes da importância desta atividade para o desenvolvimento dos pequenos. Porém, o que se percebe muitas vezes, é que a oposição entre o brincar e o estudar se faz presente entre

os profissionais. O brincar associado à não produção ocupa um lugar desvalorizado na escola, muito atrelada ainda a uma lógica de mercado, onde o tempo está associado a produção. (BROUGÈRE, 1995, p. 87).

Considerando a citação acima, fica visível que as crianças nesta faixa etária dependem do adulto, neste caso, da educadora, que precisa auxiliar a criança, articulando o cuidar e o educar em todos os momentos de sua aula, de forma lúdica e significativa, principalmente sendo um auxílio naquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, atendê-la quanto a sua segurança, higiene, alimentação e saúde dando atenções especiais em momentos peculiares da sua vida e ainda proporcionar que a criança brinque, movimente-se em espaços amplos, expresse seus sentimentos e pensamentos e construa conhecimento.

Assim, Fink afirma

[...] que se é a educadora que precisa construir uma visão própria da educação infantil, uma visão que se comprometa com uma educação de qualidade, voltada ao aprender e conhecer, aprender e conviver, aprender a fazer e principalmente o aprender a ser, e que precisa ser construída e desenvolvida com as crianças desde pequenas para que cresçam com sujeitos dignos solidários, competentes e felizes. (2010, p. 181).

Não nos restam dúvidas quanto à importância da profissional da educação infantil ter uma formação sólida e atualizada, uma formação que possa facilitar para as crianças o seu desenvolvimento e aprendizagem em todos os seus aspectos. Uma formação que possibilite que a educadora esteja preparada para realizar uma prática de qualidade que realmente promova a articulação do cuidar e do educar, direito de todas as crianças.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

No decorrer dos estudos pôde-se perceber que uma educação pautada no cuidar e no educar favorece o desenvolvimento tanto social, cultural, físico, como cognitivo e emocional da

criança. Quando se fala, em cuidar e educar, fala-se também em articulação, e para a articulação destes dois eixos requer que as práticas sejam pautadas na interação tanto no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem da criança quanto da interação com pais, educador, família, escola e com outras crianças.

Pode-se ressaltar que com os estudos feitos percebeu-se que quanto menor a criança mais cuidados ela necessita, mas isso não significa que ela no momento que vai crescendo não precise de cuidados dos adultos. Estes atos de cuidado necessitam de educação, que vem sendo assegurada em lei, tanto para crianças da creche como da pré-escola. Podendo-se destacar então que a principal articuladora deste cuidar e educar é a educadora infantil através da sua mediação. A qualidade da prática pedagógica da educadora infantil é que possibilita uma educação que respeite e desenvolva a criança na sua totalidade, ressaltando-se a relevância da formação desta, como um dos principais fatores para a conquista de uma pedagogia voltada para as crianças pequenas. Assim, afirma Carvalho:

[...] o novo papel que vem sendo delineado para a educação infantil, oportunizou uma nova visão de concepção de criança e de profissional. Convém lembrar que um dos principais documentos produzidos pelo MEC (1994), que estabelecia as diretrizes da proposta de Política de Educação Infantil, antes da promulgação da LDB/96, já apontava a valorização do profissional de creche e de pré escola, como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do atendimento. Nesse documento, assumiu-se que a efetivação de uma concepção que integre as funções do cuidar e educar necessitaria de pessoas qualificadas (CARVALHO, 2003, p. 12 apud FINK, 2005, p. 17).

Com isso, a prática da educadora infantil, além de favorecer a melhoria da qualidade no atendimento às crianças na efetiva articulação do cuidar e do educar, que como mencionado anteriormente são indissociáveis e devem ser articulados em todas as rotinas realizadas com as crianças, são também promotores da construção de uma pedagogia da infância. Pedagogia esta, que contemple o brincar dinâmico, a socialização

das crianças, que possibilite o desenvolvimento delas em todas as suas potencialidades, e especificidades, respeitando o seu tempo de desenvolvimento, a sua capacidade de aprendizagem, valorizando-as e respeitando-as como sujeitos ativos capazes de se relacionar com seus pares e com o meio social e cultural.

Esta pedagogia da infância vem nos mostrar que as crianças pequenas precisam de um novo olhar, um olhar que as compreenda, que saiba de onde elas vêm, do que elas necessitam que permita a elas viver suas fantasias, as brincadeiras, a criatividade, a autonomia, enfim, criar sua própria identidade; e mais uma vez fica evidente que a principal responsável por este desenvolvimento é a educadora infantil. Para isso, Oliveira afirma que:

Considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis. [...] O professor estimula as crianças a construir novas significações e a relacionar o que estão aprendendo na creche ou pré-escola com outras experiências fora dela. Isso inclui interagir com elas, mesmo com as muito pequenas, assumindo papéis estratégicos para acalmá-las, motivá-las, ajudá-las a discriminar, conceituar, argumentar. (2002, p. 204-205 apud FINK, 2005, p. 58).

Sendo assim, o estudo possibilita que afirmemos que a importância do cuidar e do educar está particularmente relacionada com a indissociabilidade destes dois termos, na possibilidade de estarem sempre interligados, em todas as atividades diárias, e principalmente com a educadora que é a principal articuladora deste cuidar e educar através da sua mediação intencional. Pois, ao mesmo tempo em que a educadora articula estes dois termos, ela faz com que a criança se desenvolva plenamente, o que diz respeito à pedagogia da infância, que permita com que as crianças pequenas tenham o direito a um olhar diferenciado, voltado para questões que dizem respeito a sua infância e suas necessidades e às necessidades próprias da sua faixa etária. Olhar este, que também nos leve a refletir cada vez mais na educação infantil como a base, o início, de um processo educacional comprometido e de qualidade.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preliminarmente, a partir das leituras feitas foi possível perceber que as reais implicações teórico-práticas do cuidar e do educar, em torno da área da educação infantil, podem contribuir com a melhoria do trabalho realizado com as crianças pequenas, servindo ainda de auxílio para outros estudos que acreditam também na construção de uma pedagogia da infância que possa garantir um cuidado e uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos.

O estudo vem mostrando que existe realmente uma pedagogia para a infância, pedagogia esta que respeita as particularidades e especificidades da criança e de como ela se desenvolve e constrói conhecimentos.

Portanto é necessário uma pedagogia da infância que possibilite à criança o seu desenvolvimento social e integral, uma aprendizagem e um espaço que respeitem as crianças como sujeitos ativos e que possibilitem construir contextos educativos humanizantes, oferecendo uma educação que ajude as crianças a acreditar em si mesmas e no seu direito de ter uma vida digna, solidária, generosa, partilhada e bem sucedida, e principalmente uma pedagogia da infância que não deixe de lado o universo infantil, o brincar e as experiências lúdicas e prazerosas.

Outra conclusão que vem se construindo é a certeza da indissociabilidade do cuidar e do educar e de que é a educadora, através da sua mediação e prática pedagógica diária, que faz a articulação desses eixos acontecer. Para tanto esta educadora precisa estar preparada com conhecimentos teóricos e práticos que contemplem a pedagogia da infância e pautar o seu fazer dando destaque para a formação desta profissional, assim afirma Didonet:

Não há um conteúdo educativo desvinculado do ato de cuidar. Não há um ensino seja um conhecimento ou um hábito que utilize uma via diferente da atenção afetiva, cuidar portanto, inclui educar a criança por meio de atividades parceiras da proteção e da integridade física. (2003, p. 07).

É possível perceber que a infância está assumindo um novo papel. A criança hoje é palco de preocupações e discussões, tem um espaço que é seu, tem um direito instituído e que precisa ser oferecido com qualidade e comprometimento (FINK, 2005, p. 132). Dessa forma, muitas discussões, reflexões e estudos vêm sendo feitos em torno das questões que permeiam o universo infantil, as políticas públicas, a prática pedagógica realizada com as crianças pequenas, o espaço que lhes é oferecido e de uma pedagogia voltada para elas.

Assim, a consciência de que cuidar e educar são indissociáveis e que essa díade só atingirá plenitude quando pessoas culturalmente forem assimilando que a criança não é um ser que deva ser preparado para ser adulto, mas um sujeito com capacidades que deve e pode vivenciar a sua infância com suas peculiaridades de criança e através das experiências, brincadeiras desenvolver-se e construir conhecimentos nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, culturais e sociais.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1978.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da educação e desporto. **Por**

**uma política de formação do profissional em Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil:** por que educar significa cuidar? Porto Alegre: Artmed Editora S.A., v. 1, n. 1, p. 06-09, abr./jul. 2003.

FINK, Alessandra Tiburski. **O cuidar e o educar: uma questão da prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade De Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, RS, 2005.

\_\_\_\_\_. A universidade como espaço ideal para a formação do profissional de Educação Infantil. In: SUDBRACK, Edite Maria; PACHECO, Luci Mary Duso (Org.). **Políticas de formação docente:** contextos e interfaces. Frederico Westphalen: URI, 2010.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 13-38.

\_\_\_\_\_. Uma pergunta, várias respostas. **Revista Pátio Educação Infantil:** de que professor precisamos para a Educação Infantil? Porto Alegre: Artmed Editora S.A., v. I, n. 2, p. 10-18, ago./nov. 2003.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A Legislação e as Políticas Nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil:** de que professor precisamos para a educação infantil? Porto Alegre: Artmed Editora S.A., v. 1, n. 2, p. 06-09, ago./nov. 2003.

REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL. Existe uma Pedagogia da infância? Porto Alegre: Artmed Editora S.A., v. 7, n. 21 nov./dez. 2009.

SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1(28), mar. 1994.

SCHNTZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. **GT**: educação de crianças de 0 a 6 anos, n. 7. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: Um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

WEISS, Elfy Marfrit Gohring. O cuidado na Educação Infantil – contribuições na área da saúde. **Revista perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 99-108, jan./jun. 1999.

ZABALZA, Miguel A. Os desafios que a Educação Infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: \_\_\_\_\_. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 11-29.

# HOSPITALIZAÇÃO INFANTIL: O SOFRIMENTO DOS PAIS FRENTE AO ADOECIMENTO DOS FILHOS

Márcia Goidanich<sup>1</sup>

Fabíola Guzzo<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo é dedicado à análise das reações dos pais frente ao adoecimento de seus filhos e da hospitalização. A investigação se deu através da realização de um Estágio Profissionalizante em Psicologia Clínica, tendo ênfase na abordagem psicanalítica. O trabalho foi realizado em uma unidade pediátrica de um hospital geral situado na cidade de Erechim, região norte do Rio Grande do Sul. Destacam-se, através dos atendimentos, falas de pais carregadas de emoção e aflição diante da doença do filho. Muitas vezes aqueles se sentem impotentes por não saber como lidar com a doença das crianças, o que causa sofrimento. Neste sentido o psicólogo, no âmbito hospitalar, vem auxiliar tanto as crianças quanto seus pais no enfrentamento da doença. O trabalho visa o suporte ao tratamento, a clarificação de sentimentos, a compreensão sobre a doença, a reorganização do grupo familiar, o apoio incondicional.

**Palavras-chave:** Pais. Crianças. Psicologia Hospitalar. Saúde/Doença.

## INTRODUÇÃO

Todo ser humano chega ao mundo com uma grande necessidade de proteção e cuidados. Chega indefeso, e são seus

---

<sup>1</sup> Psicóloga e Psicanalista, Mestre em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS, professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI- Campus de Erechim.

<sup>2</sup> Psicóloga pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI-Erechim.

pais ou cuidadores que irão suprir suas necessidades primeiras como alimentação, vestimenta e afeto. É através da atenção, holding, continência dos cuidadores que se dá o nascimento da subjetividade nas crianças, bem como a ligação delas com o mundo externo, possibilitando a constituição de seres singulares, personalidades únicas. Esse primeiro vínculo do neonato com os pais é que irá pré-estabelecer a maneira dele relacionar-se com o mundo.

Quando uma criança adoce e precisa ser hospitalizada, a necessidade de cuidados passa a ser redobrada pois ainda não conseguem proteger-se e nem posicionar-se diante do inusitado. Muitas vezes os próprios pais se sentem impotentes por não saber como lidar com a doença dos filhos, o que causa sofrimento para estes também. Neste sentido, o psicólogo, no âmbito hospitalar, vem auxiliar tanto as crianças quanto os pais, no momento de crise que se instala com a doença de um filho.

Para Aley (2002 apud CASTRO, 2007) hospitalizações, procedimentos médicos e cirurgias são eventos estressantes na vida de qualquer criança ou adolescente. Essas experiências são geralmente traumáticas, e trazem, como resultado, um sentimento de insegurança, de falta de ajuda, de medo intenso e ansiedade. Repetidas hospitalizações e experiências médicas estressantes podem prejudicar o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social da criança. É essencial que os profissionais da saúde saibam reconhecer as situações potencialmente estressantes para introduzir intervenções apropriadas e facilitar a utilização do potencial de crescimento de cada criança.

A atuação junto à família objetiva a minimização do sofrimento inerente ao processo de doença e hospitalização da criança, fazendo dessa família um elemento ativo no processo, condição para o êxito do tratamento. Pretende também a promoção da saúde mental integral da criança, valorizando a relação de influxos satisfatórios entre mãe e filho. A atuação visa à atenção, o apoio, à compreensão, ao suporte, ao tratamento, à clarificação de sentimentos, ao esclarecimento sobre a doença,

ao fortalecimento do grupo familiar, reorganização do grupo, ao levantamento de dados sobre a relação familiar, ao estar junto, o apoio incondicional (CHIATTONE, 2003).

Enfocamos neste estudo a temática do sofrimento dos pais frente ao adoecimento dos filhos, sabido que, sua participação na hospitalização da criança, pode influenciar positivamente no tratamento e adaptação da criança ao momento de crise.

Este artigo foi elaborado durante um Estágio Profissionalizante em Psicologia Clínica, no qual a estagiária realizava atendimentos psicológicos em uma unidade pediátrica de um hospital geral. A mesma permanecia na unidade durante 12 horas semanais, tendo o respaldo das psicólogas locais, além da supervisão acadêmica. A abordagem teórica sustentada nas supervisões acadêmicas teve ênfase psicanalítica. O estágio foi desenvolvido no Hospital de Caridade de Erechim-RS, teve início no mês de março de 2010 e foi finalizado em dezembro do mesmo ano.

## **1 O VÍNCULO PAIS – FILHOS**

O ser humano, quando pequeno, depende de cuidados dos adultos por um período de tempo muito mais longo do que qualquer outra espécie animal. A evolução dos conhecimentos técnicos relacionados às necessidades nutritivas e térmicas dos recém-nascidos levou a uma diminuição da morbidez e mortalidade infantil. No entanto, os profissionais de saúde ainda têm alguma dificuldade em reconhecer e considerar as necessidades afetivas da criança. Tanto os bebês quanto crianças pequenas necessitam vivenciar uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe ou cuidador que desempenhe, de forma regular e constante, o papel de mãe, na qual ambos encontrem satisfação e prazer. Essa relação é essencial à saúde mental da criança (CHIATTONE, 2003).

Spitz (1979) estudou a relação entre mãe-filho e criou o conceito “hospitalismo” como um conjunto de regressões graves

que se podem observar quando as crianças são colocadas, no segundo semestre de vida, em creches ou hospitais, regressões essas que se instalam devido à ausência da mãe ou de um substituto efetivo da mãe, apesar das boas condições materiais, de higiene e cuidado. Ele definiu também a depressão anaclítica, apresentada por crianças internadas em instituições como um quadro determinado por choro e exigências no primeiro mês, gritos, perda de peso, e parada de desenvolvimento no segundo mês, posição patognomônica em decúbito ventral, recusa de contato, insônia, perda de peso, retardo do desenvolvimento geral, ocorrência de doenças intercorrentes, expressão facial rígida no terceiro mês e, após este, rigidez facial, gemidos raros, aumento do retardo mental e letargia.

Para Chiattonne (2003) as crianças privadas parcial ou totalmente dos cuidados maternos sofrerão um fracasso no desenvolvimento de sua personalidade na medida em que é a mãe, nos primeiros anos de vida, quem lhes transmitirá os dados essenciais para esse desenvolvimento. A criança hospitalizada pode apresentar uma quebra nessa relação, podendo então apresentar graves deformações emocionais, físicas e intelectuais.

A expressão utilizada pela psicanálise como formação do vínculo refere-se ao investimento emocional dos pais em seu filho. É um processo que é formado e cresce com repetidas experiências significativas e prazerosas. Ao mesmo tempo, outro elo, geralmente chamado de apego, desenvolve-se na criança em relação aos seus pais e a outras pessoas que ajudem a cuidar delas. É a partir dessa conexão emocional que os bebês podem começar a desenvolver um sentido do que eles são, e a partir do que uma criança pode evoluir e ser capaz de aventurar-se no mundo (KLAUS, KENNEL, KLAUS, 2000).

Quando um pai ou uma mãe sente essa conexão emocional, e desenvolve esse vínculo saudável com o bebê, significa muito mais que apenas um interesse em alimentar, ou trocar, ou tomar conta do bebê. É cuidar e colocar-se no lugar do bebê, perceber e responder às suas necessidades, sejam elas físicas ou emocionais.



O bebê é poderosamente influenciado por seu investimento emocional (KLAUS, KENNEL, KLAUS, 2000).

Bowlby (1989) descreve a teoria do apego e considera a disposição para estabelecer laços emocionais íntimos com indivíduos especiais como sendo um componente básico da natureza humana, já presente no neonato em forma germinal e que continua na vida adulta e na velhice. Durante a primeira infância, os laços são estabelecidos com os pais ou figuras representativas destes, que são procurados para proteção, conforto e suporte. Durante a adolescência saudável e a vida adulta esses laços persistem, sendo, no entanto, complementados por novos laços, comumente de natureza heterossexual. A relação de apego existe por si só e tem função primordial de sobrevivência, proteção. Inicialmente, o único meio de comunicação entre criança e sua mãe é através da expressão emocional e do comportamento que a acompanha. Embora a comunicação venha a ser sustentada pela fala, a comunicação mediada pela emoção persiste como um traço principal das relações íntimas pelo resto da vida.

Vários autores das teorias psicológicas, como Chiattonne (2003), Spitz (1979), Bowlby (1989), entre outros, enfatizam a importância da criação de um bom vínculo entre pais e filhos nos primeiros anos de vida, sendo que estes irão influenciar sobremaneira o desenvolvimento da personalidade dessas crianças, que futuramente estarão tornando-se independentes e atuando no mundo.

A família é, segundo Knobel (2003), um dos grupos primeiros e naturais da nossa sociedade, no qual o ser humano vive e consegue se desenvolver. A integração familiar é prévia e social, determinada pelo meio ambiente e participa precocemente da formação da personalidade, determinando algumas características sociais, étnicas, morais e cívicas dos integrantes da comunidade adulta.

Quando uma criança adoece, os pais também são atingidos por sua enfermidade, a hospitalização torna-se causa de sofrimento psicológico para toda família, independente da

complexidade da doença. O psicólogo atuante nesse contexto tem a função de auxiliar no momento de crise que se instala junto à enfermidade, priorizando a relação pais e filhos, para que essa possa ser um potencializador no processo de tratamento e recuperação da criança. Também objetiva minimizar os sentimentos de impotência, desmotivação, e irritação suscitados nesses pais.

## **2 A CRIANÇA E A HOSPITALIZAÇÃO**

Por muitas vezes, o ambiente hospitalar é um local aterrorizante para criança, sendo que neste local não há nada com que possa se identificar, fazendo associações com suas experiências anteriores. Soma-se a isso o fato da sua debilitação física e emocional, o que torna a situação ainda mais difícil (OLIVEIRA, DIAS, ROAZZI, 2003).

A dor sentida é uma experiência subjetiva, portanto suas particularidades relacionam-se também à idiosincrasia do organismo. A discussão contemporânea considera as características individuais e as variáveis psicossociais como mediadoras dessa experiência. O conceito de dor abrange três aspectos: o sensitivo-discriminativo (sensação física), o afetivo-motivacional (emocional) e o cognitivo-avaliativo (pensamento).

A dor é percebida a partir de um impulso agressivo externo ao organismo, que gera impulsos nervosos, os quais são captados e conduzidos por nervos periféricos primários, denominados nociceptores, que sucessivamente se conectam pelas sinapses a outras classes de neurônios em uma complexa rede neural na espinha, seguindo até o tálamo e o córtex cerebral, onde a percepção da dor ocorre (SILVA et al., 2007).

A assistência à saúde infantil, especialmente no que concerne ao tratamento da dor, não pode restringir-se apenas ao modelo de atuação calcado na patologização do paciente, medicalização dos problemas, hierarquização da relação profissional paciente. Tal assistência demanda a participação dos familiares, bem como do próprio infante, a depender da sua fase de desenvolvimento.

Na primeira infância, a criança depende de cuidadores que satisfaçam suas necessidades vitais e sociais e isso, na maioria das vezes, fica a cargo da família. É por meio das experiências familiares progressas que a criança aprende valores e atitudes que as remetem às formas de enfrentamento adaptativas ou não à dor. À medida que a criança cresce, desenvolve maior autonomia em relação aos genitores, assim como estabelece relações extrafamiliares de dependência com colegas, bem como com o meio populacional, desenvolvendo-se em relação aos valores e modelos adotados socialmente (SILVA et al., 2007).

Uma questão que deve ser ressaltada com relação ao adoecimento infantil são as fantasias mobilizadas em decorrência dessa situação. As fantasias surgem justamente como uma ancoragem segura, funcionando como pontos de certeza em momentos marcados pelo não-saber frente ao desconhecido. As fantasias são uma forma de equilíbrio psíquico utilizado de forma inconsciente pelo sujeito a fim de se proteger da angústia ameaçadora que o invade (CHIATTONE, 2003).

Conforme o autor acima citado, vários são os efeitos psicológicos que podem surgir como consequência da hospitalização em crianças, entre eles estão: negação da doença, revolta, culpa e sensação de punição, ansiedade, depressão, projeção, solidão, frustração de sonhos e projetos, negativismo. O mesmo acredita que os efeitos da hospitalização estão inteiramente relacionados à faixa etária da criança. Para uma criança na faixa etária entre 0 a 18 meses, os efeitos da hospitalização são tensão, agitação e insegurança. Já em uma criança com idade entre os 6 e 12 anos, esses efeitos se traduzem por sentimentos de raiva/culpa, ressentimento por ser diferente, interferência nas relações com o grupo, faltas escolares, entre outros (SACCOL, FIGHERA, DORNELES, 2007).

No ambiente hospitalar, as crianças têm que suportar, na maior parte das vezes, uma limitação de atividades, devido à própria situação de enfermidade e também devido à falta de espaço físico. Este, normalmente limitado, as entristece podendo

contribuir para aumentar o sofrimento físico e psíquico. Na medida em que as crianças são informadas do que vai ocorrer, conseguem gradativamente elaborar o medo e, muitas vezes, colaborar na realização dos procedimentos necessários. Somente quando conseguirem entender o verdadeiro sentido do aparecimento de sua doença é que poderão aliviar seus sentimentos de culpa e punição (MACHADO, MARTINS, 2002).

Diante das perspectivas expostas, podemos pensar que durante a hospitalização as crianças estão bem mais vulneráveis que os adultos às dificuldades de compreensão de sua doença. Isto ocorre porque elas ainda se encontram em desenvolvimento, seu nível de entendimento não acompanha o dos adultos, e elas dependem deles para sobreviver. Assim, a reação da criança diante da doença irá depender muito da maneira como seus pais reagem a ela.

### **3 O SOFRIMENTO DOS PAIS FRENTE À HOSPITALIZAÇÃO DE SEUS FILHOS**

A literatura norte-americana descreve que até 1930 a assistência de enfermagem à criança hospitalizada tinha por finalidade prevenir a transmissão de infecção através do isolamento rigoroso. Esta forma de assistir afastou a mãe e familiares de um envolvimento com a criança e com os profissionais. Nesta perspectiva, a importância do crescimento e desenvolvimento das reações psicológicas infantis, da necessidade de educar e o impacto emocional da doença e da hospitalização na criança e nos pais eram pouco considerados (LIMA, ROCHA, SCOCHI, 1999).

Segundo Darbyshire (1993, 1994 apud LIMA, ROCHA, SCOCHI, 1999), o declínio das doenças infecciosas, a introdução do antibiótico e tecnologias inovadoras contribuíram para uma revisão do afastamento dos pais e familiares durante a hospitalização de seus filhos. A transformação no conceito de criança, agora vista como um ser em crescimento e desenvolvimento, não só

com necessidades biológicas, mas também psicológicas, sociais e emocionais, impulsionou uma preocupação em relação à assistência à criança hospitalizada. Fator que contribuiu para o surgimento dessas reflexões foi o relatório publicado, em 1951, pela Organização Mundial de Saúde, sobre a privação materna como fator etiológico perturbador da saúde mental, efetivo catalisador para mudança nos cuidados direcionados às crianças em instituições de saúde.

Para Crepaldi (1999), embora sejam traçados paralelos entre o adulto e a criança doente, o que se passa no mundo infantil a respeito da doença é diverso do que ocorre no caso dos adultos. Primeiro porque em se tratando da criança, deve-se considerar seu estágio de desenvolvimento, e em segundo lugar, porque a relação que se estabelece no hospital é triangular, ou seja, estão envolvidos médico, criança, e família. Por esta razão, não se pode separar a doença e a criança doente do meio familiar.

Raimbault (1975 apud CREPALDI, 1999) refere que tudo se passa como se houvesse uma identificação dos pais com a criança, cujo corpo seria depositário do sofrimento físico, enquanto que o sofrimento psíquico estaria localizado nos pais. Este aspecto estará sempre presente na trama relacional que se estabelece no atendimento da criança.

Ficou evidente durante a realização do Estágio Profissionalizante em Psicologia Clínica, através dos atendimentos psicológicos, o sofrimento psíquico principalmente das mães diante da doença do filho. Geralmente eram elas, e não os pais, que passavam a maior parte do tempo com os filhos. Esse sofrimento era manifestado pelo desabafo e em alguns casos era acompanhado pelo choro. Todas as falas de familiares apresentadas a seguir estão representadas pela letra F, acompanhada de um número, simbolizando o sujeito da fala:

Eu não sei, às vezes me dá uma vontade de chorar que não consigo controlar, mas depois passa... eu fico preocupada porque a febre dela não passa e eu não tenho o que fazer... eu tenho medo de perder ela [...]. (F1: mãe de uma paciente de 5 anos, chorava durante o atendimento).

A fala de P1 (criança, 9 anos) revela a preocupação do pai que estava viajando no momento de sua hospitalização ao referir-se a um exame diagnóstico ao qual seria submetido: “Foi tranqüilo, meu pai que não queria deixar que me fizessem porque o filho de um amigo dele fez e disse que doía um monte”.

“Eu choro porque eu a vejo assim e não posso fazer nada” (F2: mãe de um bebê de 2 meses, internada por frequentes convulsões).

As falas acima citadas demonstram a angústia do familiar diante do desconhecido, a preocupação com a dor que o filho possa estar sentindo e a impotência por não ter o controle da situação. Nesta situação, a vida dos filhos, que até então havia sido conduzida pelos pais, parece ficar fora de “controle”.

Durante o processo de hospitalização, os pais da criança adoecida estão expostos, além das pressões internas, também às externas. As internas referem-se aos sentimentos de preocupação, culpa, impotência, dentre outros, e as externas são decorrentes de aspectos do ambiente hospitalar e suas particularidades, as quais podem ser percebidas através das seguintes falas:

Seria bem melhor estar trabalhando, mas se é pelo bem dele ficaremos. (F3: mãe de bebê de 1ano).

É cansativo, hoje que consegui dormir um pouco, mas não saio daqui até ele não se recuperar bem, nem peço para ir para casa, o médico é que sabe. (F4: mãe de criança de 4 anos).

A alteração na rotina das famílias gera grande sofrimento, os pais se sentem divididos ao deixar outros filhos aos cuidados de parentes ou amigos, e ao se ausentarem do trabalho surge a preocupação com a diminuição da renda familiar. As famílias se sentem num mundo à parte, isoladas do convívio social e do resto de seu grupo familiar. Nesses momentos pode ocorrer a desorganização familiar.

Dá uma peninha porque o outro tem quatro anos e também precisa de mim, agora tá que nem mala de bêbado como dizem, de um lado para o outro, um pouco numa avó depois na outra

[...] aí ontem fui pra casa ficar um pouco com ele, ficou feliz porque teve exclusividade, desde quinta que eu estou aqui. (F5: mãe de criança de 2 anos).

Olha, eu te digo que é complicado, porque eu estou aqui e pensando em tudo que tem pra fazer lá fora, desmarquei todos meus horários no escritório, daí tenho que pensar como vou fazer pra reorganizar tudo. (F6: mãe de criança de 5 anos).

A gente se reveza para ficar com ela aqui, porque parar de trabalhar não dá e tem os outros filhos pequenos em casa também. (F7: mãe de criança de 2 anos).

Um fator que parece ser atenuante no sofrimento dos pais é a confiança depositada nos médicos e o bom vínculo estabelecido com a equipe de enfermagem. Isso gera uma boa adaptação ao contexto hospitalar, apesar da constante preocupação, ansiedade e angústia diante da enfermidade dos filhos:

Eu não tenho do que me queixar, são todos uns amores aqui, o atendimento é muito bom. (F8: mãe de criança de 7 anos).

Aqui é melhor, lá no hospital X não tinha pediatra, o tratamento não tava fazendo efeito, com esse médico me sinto mais segura. (F9: mãe de criança de 9 anos).

[...] as enfermeiras são muito queridas aqui, a gente conversa, até se sente melhor. (F10: mãe de criança de 3 anos).

Fica revelado, através destas falas, o quanto a hospitalização causa instabilidade e desconforto no núcleo familiar, porém, esse desconforto poderá ser minimizado. Isto depende essencialmente da relação estabelecida entre familiares e equipe de saúde, incluindo médicos, enfermeiros, psicólogos. Se estas relações forem positivas, estes profissionais tornam-se fonte de “energia” para que a família se abasteça e ganhe forças para enfrentar o momento de crise.

A hospitalização também pode ser geradora do fortalecimento e crescimento pessoal das famílias. Quando estas se deparam com a fragilidade humana, costumam buscar sentido para suas vidas, e tendem a impressionar-se com sua própria

capacidade de superação perante as adversidades impostas. Isso foi demonstrado no relato de uma mãe, que teve seu filho de 8 anos entre a vida e a morte, após o mesmo ter sofrido dois traumatismos cranianos em um acidente um ano antes deste atendimento. Desta vez o garoto havia retornado ao hospital pois apresentava problemas respiratórios.

Nossa, eu não pensei que eu iria aguentar, mas alguma coisa dentro de mim dizia que eu não ia perder ele, os médicos achavam que ele não ia sobreviver, mas eu não perdi as esperanças, eu entrava na UTI e ficava do lado dele conversando, incentivando, dizendo que ele ia sair daquela situação, foi muito difícil, a gente passa a ver a vida diferente... mas hoje ele tá super bem, recuperou as atividades motoras, tá falando, tudo em menos de um ano. Ele mesmo mudou, ele teve muita força de vontade, vai até melhor na escola agora” (F11: mãe de criança de 9 anos).

Percebeu-se que a conduta de humanização priorizada na instituição hospitalar onde foi realizado este trabalho permite a continuidade do vínculo positivo entre mães/pais e seus filhos. É unânime a conduta de afeto, carinho e cuidados percebida durante os atendimentos por parte dos genitores, o que sugere uma alta probabilidade de um sentido de segurança para as crianças adoecidas. É importante ressaltar que essa ainda não é a situação encontrada em diversos hospitais do país, onde faltam leitos e estrutura adequada para a permanência dos pais no período de hospitalização de seus filhos. O Hospital de Caridade é uma instituição que se preocupa com a humanização e o que se observa são resultados positivos na qualidade da relação estabelecida entre familiares, equipe de enfermagem, médicos e demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar.

A humanização fundamenta-se num processo reflexivo acerca dos valores e princípios que norteiam a prática profissional, pressupondo, além de um tratamento e cuidado digno, solidário e acolhedor por parte dos profissionais da saúde ao seu principal objeto de trabalho, o doente/ser fragilizado, uma nova postura ética que permeie todas as atividades profissionais e processos de



trabalho institucionais. Nessa perspectiva, diversos profissionais, diante dos dilemas éticos decorrentes, demonstram estarem cada vez mais à procura de respostas que lhes assegurem a dimensão humana das relações profissionais, principalmente as associadas à autonomia, à justiça e à necessidade de respeito à dignidade da pessoa humana (BACKES, LUNARDI, 2006).

Quando se cuida do sofrimento dos pais, se está prestando cuidados também à criança, pois são os adultos que irão fornecer subsídios para que a criança tenha comportamentos adaptativos à situação de crise. A família precisa transmitir carinho, confiança e nunca esconder a verdade. Por isso a importância do trabalho do psicólogo hospitalar junto às famílias, o profissional busca minimizar o impacto emocional ocasionado nos pais frente à hospitalização dos filhos, pois eles são ferramenta fundamental no tratamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que o ambiente hospitalar, por representar um cenário de doença e sofrimento, necessita de profissionais comprometidos com a humanização. Para amenizar significativamente o sofrimento psíquico de um pai e/ou mãe que acompanha seu filho durante a hospitalização, é necessário apoiá-lo, auxiliar na compreensão do motivo pelo qual seu filho encontra-se internado, qual a sua doença e de que maneira ele pode participar dos cuidados prestados à criança, contribuindo assim, para seu tratamento e restabelecimento.

Ao aceitar a existência da doença do filho e que essa tem uma possibilidade de cura, a família precisa enfrentar essa situação e, portanto, passa a combater seu sofrimento fazendo da relação família-criança uma potencial influência positiva no tratamento. Estabelecer uma relação de confiança e respeito entre a família e os profissionais significa a possibilidade de transformar o ambiente hospitalar em um local de menos sofrimento, tanto para a criança quanto para família e para os profissionais. Valorizar

a confiança estabelecida significa construir um elo importante entre os sujeitos envolvidos na hospitalização da criança e, para isso, a equipe de saúde deve saber identificar os sentimentos de insegurança, medo, cansaço, comportamentos específicos, irritação, enfim, os sentimentos decorrentes do sofrimento e os comportamentos que os caracterizam (MILANESI et al., 2006).

No hospital, o psicólogo atua quase sempre em situações de crise e emergência, considerando-se que a pessoa hospitalizada passa por novas situações de adaptação e mudança no seu dia a dia, quando se instalam regressões emocionais, negação da realidade, dependência, impotência, sentimentos que advêm da própria rotina de hospitalização do indivíduo. O psicólogo tem por função compreender o que está envolvido na queixa, no sintoma e na patologia, para ter uma visão ampla do que está se passando com o paciente e ajudá-lo a enfrentar esse difícil processo, bem como dar à família e à equipe de saúde subsídios para uma compreensão melhor do momento de vida da pessoa enferma. Como profissional de saúde, o psicólogo tem, portanto, que observar e ouvir pacientemente as palavras e silêncios, já que é ele quem mais pode oferecer, no campo da terapêutica humana, a possibilidade de confronto do paciente com sua angústia e sofrimento na fase de sua doença, buscando superar os momentos de crise (MOTA, MARTINS, VÉRAS, 2006).

Essas reflexões não esgotam o assunto, visto a importância da presença dos pais durante a hospitalização de seus filhos durante todo desenvolvimento infantil. Ressaltamos que uma vinculação permeada pelo carinho, apoio, confiança e informação permitem uma adaptação mais adequada à situação de hospitalização e ao tratamento. Pensamos que este é um assunto relevante, e um terreno fértil para pesquisas, sendo mais estudado poderá contribuir para prática dos profissionais da saúde e conseqüentemente para prevenção de agravos à saúde de crianças e familiares em situação de hospitalização.

## REFERÊNCIAS

BACKES, D. S; LUNARDI, V. L. A humanização hospitalar como expressão da ética. **Rev. Latino-Americana Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14 n. 1, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692006000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692006000100018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2010.

BOWLBY, J. **Uma base segura**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1989.

CASTRO, E. K. Psicologia pediátrica: a atenção à criança e ao adolescente com problemas de saúde. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 396-405, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932007000300003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932007000300003&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 15 set. 2010.

CHIATTONE, H. B. D. A criança e a hospitalização. In: ANGERAMI, V. A. **A psicologia no hospital**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, cap. 2, p. 69-134, 2003.

CREPALDI, M. A. **Hospitalização na infância**: representações sociais da família sobre a doença e a hospitalização de seus filhos. São Paulo: Cabral Editora Universitária, 1999.

KLAUS, M. H; KENNEL, J. H; KLAUS, P. H. **Vínculo, construindo as bases para um apego seguro e para independência**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

KNOBEL, M. Orientação Familiar. In: ANGERAMI-CAMON, V. A. (Org). **A Psicologia entrou no hospital**. São Paulo: Pioneira Thonsom Learning, 2003.

LIMA, R. A. G; ROCHA, S. M. M; SCOCHI, C. G. S. Assistência à criança hospitalizada: reflexões acerca da participação dos pais. **Rev. Latino-Americana Enfermagem**, v. 7, n. 2, p. 33-39, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010411691999000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411691999000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 set. 2010.

MACHADO, M. M. P; MARTINS, D. G. A criança hospitalizada: espaço potencial e o palhaço. **Boletim de Iniciação Científica em Psicologia**, 2002. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/>

Cursos/Psicologia/boletins/3/3\_a\_crianca\_hospitalizada.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

MILANESI, K; COLLET, N; OLIVEIRA, B. R. G de; VIEIRA, C. S. Sofrimento psíquico da família de crianças hospitalizadas. **Rev. Brasileira Enfermagem**, v. 59, n. 6, p. 769-774, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672006000600009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672006000600009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 01 out. 2010.

MOTA, R. A.; MARTINS, C. G. M.; VÉRAS, R. M. Papel dos profissionais da saúde na política de humanização hospitalar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 323-330, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a10.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2010.

OLIVEIRA, S. S. G de; DIAS, M. G. B. B; ROAZZI, A. O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n1/16794.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2010.

SACCOL, C. S; FIGHERA, J; DORNELES, L. Hospitalização infantil e educação: caminhos possíveis para a criança doente. **Vidya**, Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, v. 24, n. 42, p. 181-190, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2004/42/hospitalizacao.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2010.

SILVA, E. A; CORRÊA NETO, J. L; FIGUEIREDO, M. C; BRANCO, A. B. Práticas e condutas que aliviam a dor e o sofrimento em crianças hospitalizadas. **Comunicação em Ciências da Saúde**, v. 18, n. 2, 2007, p. 157-166. Disponível em: <[http://www.fepecs.edu.br/revista/Vol18\\_2art07.pdf](http://www.fepecs.edu.br/revista/Vol18_2art07.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2010.

SPITZ, R. A. Doenças de carência afetiva do bebê. In: \_\_\_\_\_. **O primeiro ano de vida**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, cap. 14, p. 119-212, 1979.

## A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

Elisiane Andréia Lippi<sup>1</sup>  
Alessandra Tiburski Fink<sup>2</sup>

**RESUMO:** O projeto de extensão “A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas” objetiva conhecer como a contação de histórias pode contribuir para o processo de construção do conhecimento, bem como a formação desse indivíduo enquanto leitor crítico. Busca-se, ainda, nesse estudo, aprofundar o conhecimento acerca da contribuição da contação de histórias para a formação de leitores, abrangendo desde a educação infantil até os anos iniciais, com o objetivo de promover melhorias no que diz respeito ao interesse das crianças desta faixa etária pela literatura infantil. A partir dessa perspectiva, o grupo de contação de histórias do Curso de Pedagogia da URI, Campus de Frederico Westphalen, aprofunda os conhecimentos em torno da arte de contar histórias, trazendo para a função do bolsista dessa prática de extensão ser o suporte para a efetiva consolidação do grupo de contação de histórias já existente, fazendo com que o mesmo se caracterize como um espaço para aprender, um momento destinado ao estudo, à descoberta, à construção e à viagem pelo mundo da fantasia e da imaginação. Na realização dos objetivos propostos, foi possível compreender que não é qualquer história que estimula a criança a interessar-se pelos livros. O sucesso deste

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen e Bolsista do Projeto de Extensão da Furi “A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas”. E-mail: lisi.lippi@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, mestre em Educação e orientadora do projeto de extensão “A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas”. E-mail: ale@uri.edu.br

quesito está no valor da voz, nas pausas, no jogo de ritmo, na interação entre o contador de histórias e o ouvinte, na sensação que a história contada pode exercer sobre quem ouve, enfim, todos esses elementos poderão provocar na criança o interesse em ler. É baseando-se nestes aspectos relevantes que o Grupo de Contação de Histórias promove suas atividades, buscando sempre observar os interesses que as crianças apresentam pelas histórias em cada faixa etária e as fases de formação do leitor em que a criança se encontra. Através de leituras e aplicação da prática por intermédio desse projeto extensionista, pode-se constatar que a contação de histórias é de suma importância no processo de aprendizagem do ser humano, pois além de transformar em magia a história escrita no livro, o contador de histórias encanta a criança com seu jeito expressivo, com histórias novas e chamativas que atraem a atenção das mesmas, conduzindo o futuro leitor a interessar-se pela leitura.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Contação de histórias. Formação do leitor.

## INTRODUÇÃO

A formação humana e crítica está no âmago das discussões sobre educação nos tempos atuais. Quando nos referimos a esta questão, podemos pensar na importância da leitura para o processo de aprendizagem da criança, considerando que, a partir da leitura que ela faz de um texto e da interpretação do mesmo, aprenda a posicionar-se frente às situações encontradas no seu dia a dia.

Estando a presença da leitura como ponto essencial na formação de uma criança, pode-se considerar que o contato direto com os livros e os mais variados meios literários seja o início para a formação do leitor. Nesse sentido, surgiu a necessidade de conhecer como a contação de histórias pode contribuir para o processo de construção do conhecimento, bem como a formação

desse indivíduo enquanto leitor crítico. Procura-se, também, compreender como a contação de histórias pode possibilitar uma aprendizagem prazerosa, interessante e gratificante para a criança, bem como um espaço para que ela permita-se brincar, fantasiar e divertir-se com o mundo mágico da leitura.

A partir dessa perspectiva, o grupo de contação de histórias do Curso de Pedagogia da URI, Campus de Frederico Westphalen, aprofunda os conhecimentos em torno da arte de contar histórias, trazendo para a função do bolsista dessa prática de extensão ser o suporte para a efetiva consolidação deste grupo já existente, fazendo com que o mesmo se caracterize como um espaço para aprender, destinado ao estudo, à descoberta, à construção e à melhor formação docente do bolsista e das demais participantes do grupo, já que interagem diretamente com o público infantil.

Desta maneira, a bolsista buscou neste primeiro ano do projeto de extensão, contribuir com a prática literária através da contação de histórias, para incentivo e interesse das crianças na literatura infantil; ampliar o acervo de recursos para a prática de contação de histórias; contribuir como suporte para o grupo de contação de histórias já existente no curso de Pedagogia, bem como buscar novos recursos literários didáticos para cooperar com o embasamento teórico quando se refere à prática de contar histórias; buscar escolas e locais que contatem para a realização da contação de história, bem como auxiliar o grupo a preparar o repertório de atividades para concretização da prática; adquirir conhecimentos e experiências a respeito da prática literária pedagógica na área da literatura infantil, fortalecendo assim a formação acadêmica do bolsista, bem como a consolidação de um grupo permanente de contação de histórias no Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen.

Nessa perspectiva, posterior a um ano de pesquisas e práticas, pode-se explanar os resultados obtidos através da pesquisa bibliográfica, fazendo correlação com a prática realizada pelo grupo de contação de histórias em diversos locais, abrangendo sempre o público infantil.

## LITERATURA INFANTIL PELO VIÉS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel enquanto cidadão, depara-se com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, automaticamente acontece o ato de criticar. E nisso, encontra-se a oportunidade de através da contação de histórias formar leitores críticos, onde o botão mágico para despertar o gosto pela leitura estará inserida nesta prática.

O contato com os livros deve ocorrer desde cedo, não só pelo manuseio, mas pela história contada, pelas cantigas, pela conversa, pelos jogos rítmicos, incentivando a criança a gostar da leitura. A partir daí emerge o interesse de ter como público alvo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O contato com a literatura auxilia a criança na compreensão do mundo real através da fantasia contida nas histórias. O primeiro contato com as obras literárias não exige o domínio do código escrito, pois a criança pode interagir com a história e interpretá-la através das suas ilustrações. A história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha. Nesse contexto, a contação de histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades intelectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos. Esta aquisição de conhecimento pode dar-se, através da audição, ou seja, enquanto ouve uma história, uma música, uma poesia, ou pela leitura, quando já está apto a fazê-la.

Oliveira (1996, p. 27), afirma que:



A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico; outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

As palavras referendadas acima pela autora enfatizam a importância da Literatura Infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas de maneira escrita, mas também de forma oral através da contação de histórias.

Então, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias ao mundo das palavras através da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, esta com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade (FINK, 2001, p. 17).

No intuito de que a criança se encontre nesse mundo de sonhos e fantasias, cabe ao exímio contador de histórias transpor para ela a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Pensando nisso, o planejamento das atividades do grupo de contação de histórias foi voltado para uma prática lúdica, recheada com adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, poesias, cantigas e brincadeiras diversas voltadas para a história que foi contada, fazendo sempre o uso de diversos recursos nesta atividade, como por exemplo, a televisão pedagógica, os fantoches, roupas coloridas, fantasias, bonés bordados com lantejoulas, dentre outros recursos.

Além disso, o contador de histórias deve ser um leitor assíduo, ou seja, não basta somente ler a história para a criança,

mas transmitir o seu amor pela leitura. A contação de histórias transforma de forma mágica o que na escrita talvez seja um pouco monótono, leva a criança ao plano do imaginário e possibilita trazê-la novamente para o mundo real. Por isso, para que essa associação de fatores seja feita, o contador, antes de tudo, deve ser um bom leitor e conhecer os recursos e estratégias da arte de contar histórias.

Quando o contador é um leitor assíduo, tem amplo conhecimento do acervo da Literatura Infantil e pode testemunhar o seu amor pelo livro, ele estabelece com sua clientela laços estreitos e busca novos recursos para que o ato de contar histórias e o de escutar, ser ouvinte da narrativa contada, se torne interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, a criança já estará dando início a sua formação como leitor, que perpassará por toda a sua vida, ajudando-a a compreender melhor o mundo.

Objetivando estimular a leitura e buscando qualificar a formação da criança enquanto leitor, o contador de histórias deve saber como desenvolver a contação de histórias de maneira a fazer com que as crianças possam descobrir palavras novas, ampliando assim seu vocabulário e deparar-se com os vários tons e alterações de voz que há durante a prática.

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... saber dar as pausas, o tempo para o imaginário da criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82).

Os momentos de suspense e emoção são importantes para o sucesso da história contada. O contador de histórias deve deixar que as crianças imaginem a história partindo do seu mundo de fantasias e encantamentos, fazendo com que ela interaja mais de perto com o enredo e se interesse por ele. Para que isso aconteça é preciso que haja muita pesquisa por parte do contador de histórias, em que se busque novos recursos e

estratégias, leituras para conhecer melhor a arte de contar histórias e escolher adequadamente o que a criança vai gostar de ouvir e de ver durante a prática de contação de histórias.

Partindo do pressuposto de que a arte de contar histórias exige leitura e pesquisa, o Grupo de Contação de Histórias, além da prática, conta com momentos de estudo e pesquisa, coordenado pela orientadora deste projeto de extensão e pela sua bolsita, onde são realizadas pesquisas a respeito do tema principal do grupo: a arte de contar histórias<sup>3</sup>. Além disso, ocorre durante esses encontros realizados pelo grupo um planejamento da prática, ou seja, a formulação de novos protocolos, onde constam as histórias que serão contadas, quais serão os recursos utilizados para essa contação e atividades que serão realizadas no término da história.

Vale ressaltar, ainda, que todas essas atividades necessitam sempre um cuidado especial de estudos e pesquisas aprofundadas, já que se deve observar alguns aspectos antes de ocorrer a prática da contação de histórias, tais como o local, a luminosidade, a tonalidade da voz, o ritmo da história, a fase da formação do leitor em que o ouvinte se encontra, a faixa etária dos participantes desse momento de contação de histórias, qual é a mensagem que se quer passar ao contar determinado enredo, o melhor local para acontecer essa atividade, demonstrar entusiasmo pela história contada, o olhar e expressões de suspense, de alegria, de medo, etc., ter segurança na história que vai contar<sup>4</sup>, dentre outras peculiaridades importantes.

Sendo assim, o essencial é assumir realmente o papel do contador de histórias, sem medos, sem inseguranças e, acima de tudo, ter amor pelo que faz.

---

3 São pesquisadas teoricamente os seguintes aspectos: como é um contador de histórias ideal, quais são os melhores recursos para contar histórias, tonalidades de voz, roupas adequadas para um contador, atividades diversificadas e lúdico-pedagógicas que podem ser utilizadas durante as práticas do grupo, dentre outras questões importantes que se referem à prática de contar histórias às crianças.

4 Quando se tem segurança no enredo que vai contar, a história torna-se mais verdadeira, faz com que o público acredite que o que está sendo contado aconteceu de fato, pois “é importante para o contador ter capacidade de improvisar” (CORTES, 2006, p. 105) para interagir com a história e com o público.

Góes (1991), nos mostra que a literatura é deleite, entretenimento, instrução e educação para as crianças, mas que o prazer deve ser o mais importante, porque se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática. Entre os dois extremos, literário e didático, Coelho argumenta que:

como “objeto” que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, “modifica” a consciência-de-mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como instrumento manipulado por uma intenção “educativa”, ela se inscreve na área da Pedagogia. (1987, p. 25).

Neste sentido, através dos estudos feitos e das práticas realizadas por intermédio desse projeto de extensão, pode-se afirmar que a contação de histórias destaca-se pela importância como fator de desenvolvimento das aptidões para o contato com a leitura, com a escrita, com a oralidade, estimulando na criança a sua criatividade, imaginação, formas de expressão oral e corporal, proporcionando um ambiente lúdico de aprendizagem e repleto de sentidos e significados.

## **OBJETIVOS**

Partindo da perspectiva de que a arte de contar histórias contribui significativamente para o despertar do gosto pela leitura, bem como para o desenvolvimento do leitor, busca-se com este estudo cunho teórico-prático:

- Promover a integração entre a universidade e a comunidade, através de projetos de extensão;
- Compreender como a contação de histórias pode dar início à formação do leitor, para que esse se torne um leitor crítico, bem como desenvolver o gosto pela leitura desde cedo;
- Pesquisar e divulgar novas propostas metodologias para a contação de histórias;
- Realizar pesquisas e estudos, que possam vir a auxiliar e dar embasamento teórico no planejamento de atividades relativas

ao projeto, as quais, também contribuirão para a formação pessoal da bolsista;

- Oportunizar a organização e aplicação de atividades de extensão aos acadêmicos do curso de Pedagogia através do grupo de Contação de Histórias já existente, fortalecendo assim sua formação acadêmica, bem como a consolidação de um grupo permanente de contação de histórias;

- Contribuir com a base teórico-prática para o grupo de contação de histórias do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen.

- Ampliar o acervo de recursos para a prática de contação de histórias disponibilizando estes materiais a acadêmicos do curso que façam parte do grupo de contação de histórias;

- Desenvolver as atividades elaboradas, fazendo uso dos materiais construídos nos momentos em que o grupo de contação de histórias é solicitado pela comunidade.

## MATERIAL E MÉTODOS

Partindo da metodologia qualitativa e visando cumprir os objetivos inerentes a este projeto, foram desenvolvidas atividades de acordo com as seguintes metas:

- **Meta 1:** Estudo e pesquisa sobre a parte teórica da contação de histórias, visando dar apoio à teoria e à prática do grupo de contação de histórias do Curso de Pedagogia da URI/FW;

- **Meta 2:** Ampliação do acervo teórico e prático e também do repertório literário do grupo de contação de histórias, com a elaboração de novos materiais pedagógicos, que possam vir a oportunizar a construção de novas formas de contar histórias;

- **Meta 3:** Aplicação das atividades elaboradas, bem como materiais construídos nos momentos em que o grupo de contação de histórias é solicitado, refletindo sobre seu auxílio e contribuições para o ensino e aprendizagem a partir das histórias contadas;

- **Meta 4:** Oportunizar aos acadêmicos do Curso de Pedagogia a participação no grupo de estudo e pesquisa referente à Contação de Histórias, bem como na participação de algumas práticas, despertando a curiosidade e o interesse pela arte de contar histórias;

- **Meta 5:** Realizar o relatório parcial e final das atividades realizadas no decorrer do projeto;

## RESULTADOS

Durante a realização da proposta deste projeto de extensão universitária foi possível contribuir com a formação acadêmica da bolsista e das alunas contadoras de histórias do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen, bem como com a formação de leitores críticos, por intermédio do Grupo de Contação de Histórias, incentivando desta forma as crianças a viajarem pelo mundo mágico da leitura. Através do referido projeto de extensão, pode-se também contribuir nas práticas de professores e acadêmicos a utilizarem propostas diferenciadas de ensino na área da literatura infantil, uma vez que estão sendo divulgados os resultados, bem como as pesquisas realizadas e articuladas por meio deste em semanas acadêmicas, seminários, grupos de estudos e principalmente nos momentos de contação de histórias.

Considerando este contexto, o grupo de contação de histórias fez-se presente no período de Agosto de 2010 à Outubro de 2011, em dezesseis escolas da rede pública e privada de ensino , tanto de Frederico Westphalen quanto de outros municípios da região, tais como Caiçara, Vista Alegre, Rodeio Bonito, Ametista do Sul e Palmitinho; um evento interno como encerramento do ano de 2010 do grupo; abertura do Dia da Animação, evento promovido pelo Curso de Letras da URI/FW no Salão de Atos; Abertura do ano letivo do Curso de Pedagogia 2011; Gravação de uma reportagem com a equipe da RBS TV, realizando no

decorrer desta um protocolo de contação de histórias numa escola estadual do município de Frederico Westphalen; Abertura do Sinelzinho, evento promovido pelo Mestrado em Letras da URI/FW, com a posterior palestra show com o autor infantil Kalunga. As práticas realizadas neste primeiro ano atenderam cerca de 4.000 crianças. Ainda, uma das práticas realizadas foi um minicurso intitulado: A arte de contar histórias com professores da rede municipal de ensino do município de Palmitinho – RS.

Em seguida, algumas fotos que ilustram as práticas que vem sendo realizadas por intermédio desse Projeto de Extensão:



FOTO 1 - Grupo de Contação de Histórias – Sinelzinho – 20/06/2011



FOTO 2 - Grupo de Contação de Histórias – E.M.E.I. Riscos e Rabiscos /  
Ametista do Sul – RS – 08/10/2010



FOTO 3 - Grupo de Contação de Histórias – PROMENOR – Frederico Westphalen – 14/10/2010



FOTO 4 - Grupo de Contação de Histórias – Dia da Animação – URI/FW – 27/10/2010





FOTO 5 - Grupo de Contação de Histórias – E. M. E.I. Cantinho do Amor/ Vista Alegre – RS – 12/04/2011



FOTO 6 - Grupo de Contação de Histórias – E.M.E.F. Sagrado Coração de Jesus/ Caiçara – RS – 21/10/2010

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer das práticas realizadas com o Grupo de Contação de Histórias da Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen, pode-se perceber que os estudos elaborados a partir do referencial teórico se comprovam, pois, no que se refere à formação do leitor crítico, acredita-se que escutar histórias seja o início do desenvolvimento do leitor e principalmente o despertar do gosto pela leitura. O estudo nos permite afirmar que a prática da contação de histórias é o primeiro passo para a formação do leitor crítico, uma vez que a criança desde cedo, muito antes de ingressar na escola, já vivencia a magia das histórias no seu dia a dia por intermédio dos seus pais, avós e outros contadores.

Os contadores de história tem uma grande responsabilidade: a possibilidade de, através da sua prática, fazer com que a criança se encante com um determinado autor ou enredo. CORTES (2006, p. 80-81) escreve o seguinte sobre o que acontece com as crianças ao escutar uma história: “É ficar fissurado querendo ouvir de novo mil vezes ou saber que detestou e não querer mais nenhuma aproximação com aquela história [...] É formar opinião, é ir formulando os próprios critérios.”

Assim, ao expor o leitor iniciante em momentos de contação de histórias se está dando um grande passo para mudar a qualidade da leitura do brasileiro fazendo dela uma prática tão interessante e prazerosa, motivando o iniciante leitor a querer ouvir e ler histórias cada vez mais. Então, tudo vai depender da forma como essa história será apresentada à criança.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Direito, Política, Sociologia, Antropologia, etc..., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... É poder pensar, duvidar, perguntar, questionar... É se sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de idéia... É saber criticar o que foi lido ou escutado e o que significou...É ter vontade de reler ou deixar de lado de vez [...]. (CORTES, 2006, p. 80-81).

Nesse sentido, um dos principais resultados que o estudo vem evidenciando é o conhecimento e a postura que o contador de histórias deve ter para que, envolto dos recursos que a literatura infantil oferece, saber desenvolver o momento de contação de histórias que estimule o futuro leitor a apaixonar-se pela leitura. Para que isso ocorra, o contador de histórias não pode escolher uma história aleatoriamente e contá-la aos pequenos. Pelo contrário, o contador de histórias deve preparar o enredo que irá contar, ensaiá-lo, gostar da história que vai contar, cuidar a tonalidade da voz, ser expressivo, elencar quais recursos poderá utilizar, preparar o espaço ideal para que essa contação ocorra com sucesso e de maneira correta.

Além desses cuidados, pode-se constatar que o contador de histórias deve interagir com o público ouvinte estimulando-o a criticar e pensar através de questionamentos e reflexões sobre a história contada.

O estudo vem mostrando que para realizar uma boa contação de histórias é necessário fazer o estudo teórico, aprofundando os conhecimentos em torno desta prática. Só foi possível descobrir todos os aspectos referentes à arte de contar

histórias e como desenvolver uma prática bem sucedida a partir da leitura de textos e de debates, que confrontaram a prática que estava sendo feita com os escritos dos estudiosos nesse assunto. Portanto, sem dúvida as leituras desenvolvidas acerca da arte de contar histórias auxiliaram muito as contadoras de histórias com o embasamento teórico necessário para poder ir à prática com segurança e propiciando assim o sucesso das atividades.

Foi possível perceber durante os momentos de contação de histórias o brilho no olhar das crianças, o seu encantamento pelas atividades realizadas, a alegria com as brincadeiras e histórias, a participação quando eram convidadas, a imaginação aflorada quando acreditavam que aqueles personagens estavam ali presentes, que as mágicas realmente aconteciam. Pode-se relatar, ainda, a tristeza estampada no rosto do público infantil no momento em que se encerrava o protocolo de contação. Todos estes aspectos observados nas crianças também foram percebidos nos adultos que acompanhavam estas crianças nos momentos de contação de histórias.

Abramovich traz algumas afirmações referentes às emoções que as histórias bem contadas são capazes de provocar nas crianças.

Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que a história provoca [...] (desde que seja boa).

Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...] Ela é o uso simples e harmônico da voz. (apud BARCELOS, 1995, p. 16).

Como mencionado anteriormente, o primeiro contato da criança com o universo da leitura é pela oralidade através das primeiras cantigas cantadas e das primeiras histórias contadas

para elas. Portanto, escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é aventurar-se numa viagem infinita, repleta de descobertas, aventuras, conflitos, compreensão de si, dos outros e do mundo.

Todos estes estudos vêm contribuindo para a bolsista enquanto acadêmica do Curso de Pedagogia e permitindo, ainda, aprimorar a sua prática docente, no intuito de que traga para a sala de aula os conhecimentos encontrados através das leituras e das pesquisas, bem como os recursos para contar histórias, as histórias novas e, principalmente, o entusiasmo de poder proporcionar aos alunos momentos maravilhosos de descontração, fantasia, magia e encantamento.

## CONCLUSÃO

Na realização dos objetivos propostos, podemos concluir que não é qualquer história que estimula a criança a interessar-se pelos livros. O sucesso deste quesito está no valor da voz, nas pausas, no jogo de ritmo, na interação entre o contador de histórias e o ouvinte, na sensação que a história contada pode exercer sobre quem ouve, enfim, todos esses elementos poderão provocar na criança o interesse em ler. É baseando-se nestes aspectos relevantes que o Grupo de Contação de Histórias promove suas atividades, buscando sempre observar os interesses que as crianças apresentam pelas histórias em cada faixa etária e as fases de formação do leitor em que a criança se encontra.

Quando se trata da iniciação à leitura, Kaercher defende a seguinte opinião:

[...] acredito que somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a ela, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo deste objeto, a história propriamente dita - com seus textos e ilustrações. Isso equivale a dizer que tornar um livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores. (2001, p. 82-83).

Neste sentido, acredita-se que a prática da contação de histórias seja o primeiro passo para a formação do leitor, depois é tomar-se da magia da Literatura Infantil como arma para iniciar a talhar os caminhos da leitura desde cedo. Assim, acredita-se estar dando um grande passo para mudar o quadro triste da qualidade da leitura do brasileiro quando se faz presente uma prática tão interessante quanto à contação de histórias, como motivação para o futuro ou iniciante leitor.

Pontua-se então, que é de fundamental importância para o estímulo da iniciação à leitura, basicamente, é contar histórias de maneira expressiva, que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente com ela. É através da interação com livros de literatura infantil que a criança aprende sobre si, sobre os adultos e sobre o modo de viver coletivamente, sem que para isso precise abandonar o seu universo infantil, repleto de descobertas, magias, brincadeiras e fantasias.

Se consideramos o leitor infantil – principal objeto de nossa preocupação neste estudo – veremos então que aqui a literatura desempenha um papel fundamental, decisivo e intransferível. Considerando que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo que a criança apreende a sua realidade, atribuindo-lhe um significado, veremos que o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida que ambos falam a mesma linguagem simbólica e criativa. O mundo para ambos é do tamanho da fantasia e alcança até onde vai a imaginação criadora da criança e do artista. (FRANTZ, 1998, p. 34).

Considerando a citação acima, pode-se perceber o quanto a arte de contar histórias é importante na vida do leitor iniciante. A contação de histórias faz-se necessária, pois transforma o momento lúdico da leitura em uma mistura de aprendizagem e satisfação pela história contada, fazendo deste um espaço para a apreciação da palavra bem articulada, do vocabulário novo e, ainda, um momento de descoberta e realização para a criança. Villardi (1997, p. 2) faz uma colocação muito interessante no que tange à formação de leitores críticos, envolvendo significativamente a arte de contar histórias: “[...] para formar grandes leitores, leitores

críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece.” Esse prazer, sem sombra de dúvidas, pode ser encontrado através de uma história bem contada.

Portanto, os estudos e práticas realizadas a partir do presente projeto de extensão evidenciam o quanto a magia e o encantamento das histórias se fazem presentes na vida das crianças, devido à grande demanda que o Grupo de Contação de Histórias vem tendo. A cada contação feita, percebe-se o brilho, a alegria e a interação das crianças ali presentes e também o descontentamento quando o momento de contação termina, pois gostariam de continuar ouvindo mais e mais histórias.

Ressalta-se ainda, que o projeto de extensão vem contribuindo efetivamente para a realização da prática de contação de histórias do grupo, pois os protocolos de histórias realizados são elaborados e construídos pela bolsista e orientadora do referido projeto.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão; NEVES, Iara Conceição Bitencourt. **A hora do conto**: da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1995.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história-teoria-análise. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1987.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura infantil e contação de histórias**. Viçosa – MG, CPT, 2006.

FINK, Alessandra Tiburski. **O ensino-aprendizagem e a formação do leitor a partir da literatura infantil**. Monografia de conclusão de curso (Pedagogia) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, 2001.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

FRONCKOWIAK, Ângela. O encontro de crianças e literatura infantil. **Revista Pátio: Educação Infantil**. v. 8, n. 24, jul./set. 2010.

GOÉS, Lúcia Pimentel. **Introdução a Literatura Infantil e Juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

KAERCHER, Gládis Elise. E Por Falar em Literatura... In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer: interação participativa da Criança com a literatura infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.





# O SUJEITO E O DESEJO DE SABER: ALGUMAS IMPLICAÇÕES NO (IN) SUCESSO ESCOLAR<sup>1</sup>

Josieli Piovesan<sup>2</sup>  
Edinara Michelon Bisognin<sup>3</sup>

“Sou o intervalo entre meu desejo e aquilo que o desejo dos outros fizeram de mim”.  
(Fernando Pessoa)

**RESUMO:** Em nossa sociedade, o sucesso na aprendizagem ocupa um lugar de supervalorização e o fracasso é visto com rechaço e repulsa, gerando inquietações a todos os envolvidos, especialmente ao aluno, que é o ator principal. Nesse sentido, o presente artigo empreende uma reflexão acerca do papel que a aprendizagem ocupa no imaginário do sujeito e as significações imbricadas no fracasso escolar, que comumente vêm acompanhadas de mal-estar e sofrimento, bem como de manifestações emocionais e comportamentais; motivos que geram um número significativo de encaminhamentos a profissionais da área da saúde e educação. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, na qual foram aventados estudos e pesquisas atuais e de reconhecimento na temática proposta, a fim de elucidar questões inerentes à aprendizagem, contribuindo para o entendimento e intervenções positivas diante da não aprendizagem escolar. Com isto, pode-se

---

<sup>1</sup> Artigo para conclusão do Curso de Especialização Pós-Graduação *latu senso* em Educação Especial: Ênfase em Deficiências Múltiplas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen, 2010.

<sup>2</sup> Psicóloga da APAE de Frederico Westphalen, com especialização (*latu senso*) em Educação Especial: Ênfase em Deficiências Múltiplas, pela URI - FW. E-mail: josipiovesan@hotmail.com.

<sup>3</sup> Psicóloga, Mestre em Educação pela UPF. Professora orientadora do curso de pós- graduação (*latu senso*) em Educação Especial: Ênfase em Deficiências Múltiplas - URI.

observar que aprender nada tem a ver com resultados e sucesso, mas sim com felicidade e satisfação, e está diretamente relacionado ao ato de ensinar, que tem como principal objetivo acionar no aluno o desejo de saber.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Desejo de saber. Fracasso escolar.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe a aventar pontos de reflexão acerca do papel que a aprendizagem ocupa no imaginário do sujeito e as significações imbricadas no fracasso escolar, enfocando um olhar de sujeito de desejo e sua manifestação através de sintomas comportamentais e emocionais. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica, explorando questões pertinentes na busca por compreender as implicações inerentes aos problemas de aprendizagem e suas manifestações, que têm se mostrado cada vez mais presentes no cotidiano escolar. A partir deste estudo, objetiva-se auxiliar a atuação de educadores que em sua prática presenciam a inter-relação desses aspectos, os quais, quando não trabalhados, podem resultar negativamente no desenvolvimento do aluno.

O fracasso escolar e suas manifestações comportamentais e emocionais são temáticas frequentes na busca por compreender o desenvolvimento infantil e se configuram em dois temas de grande repercussão, especialmente tendo em vista que estes fatores são comumente motivos de busca de atendimento psicoterápico e fonte de queixas e dúvidas de pais e educadores (D`ABREU, 2010). Partindo desse princípio, a compreensão destes aspectos se configura em um desafio para a Psicologia, na busca por auxiliar a redução do mal-estar e sofrimento que acompanham as dificuldades acadêmicas e circundam o sujeito, a família e a escola.

Segundo Aquino (1999), a escola é um local em que muitas ansiedades e inquietações dos alunos emergem, oportunizando,

assim, que sejam entendidas ou não. Neste sentido, a escola é carregada de significações e ocupa um lugar no imaginário de cada sujeito. Nesta perspectiva, a escola pode tanto agir como promotora da melhora do sintoma, quanto pode corroborar para que o aluno permaneça reproduzindo comportamentos e sintomas maléficos ao seu desenvolvimento.

É válido mencionar que o termo sintoma, acima citado, se faz pertinente partindo do entendimento de que o comportamento é uma manifestação de conteúdos latentes, configurando assim, uma forma de comunicação, em que frequentemente o corpo é o porta-voz de ligação entre as instâncias psíquicas do sujeito e o meio externo. Neste sentido, é essencial que o educador, orientado pelo psicólogo, ouça não somente o que está sendo comunicado, mas, principalmente, o que não está sendo dito e está revelando-se através das atividades acadêmicas, do corpo e do comportamento. Assim, se o professor entender o sintoma como uma forma de comunicação, será possível compreender os motivos ocultos que levam o sujeito a não aprender e manifestar determinados comportamentos, oportunizando um novo olhar e entendimento da situação, permitindo a ressignificação das situações presentes (FERNÁNDEZ, 2001a).

## **COMPREENDENDO A APRENDIZAGEM**

Na literatura atual, muitos estudiosos se detêm a analisar as implicações latentes na aprendizagem, no fracasso escolar e nas manifestações emocionais e comportamentais. Na maioria dos estudos, há consonância de que para se compreender a aprendizagem e as problemáticas a ela referentes é preciso lançar um olhar para todos os envolvidos, isto é, ter uma visão global, em que vários aspectos são considerados: os que refletem as condições intrínsecas do sujeito, as da escola e as da família. Somente assim será possível ambicionar um entendimento dos problemas de comportamento e de aprendizagem que assolam o aprendiz e refletem em seu desenvolvimento.

Fernández (2001b) pontua que para entender a aprendizagem dois processos precisam ser considerados: o ensinar e o aprender. Um não existe sem o outro, pois há uma relação indissociável entre esses dois fatores. A aprendizagem ocorre durante toda a vida do sujeito e, nesse cenário, vários atores ganham vida como ensinantes, tais como os pais, os professores e os amigos. Para ensinar é necessário olhar o aprendiz como alguém capaz e fornecer um espaço em que o desejo de aprender e o prazer de ensinar façam-se presentes. O ensinante fornece algo, porém, para que o sujeito internalize, é necessário reinventá-lo, apropriando-se do que lhe foi transmitido, passando a ser sentido como de sua autoria e responsabilidade e não mais fazendo parte do outro. Desta forma, pode-se entender que o papel do ensinante vai além de possuir informações. Ele deve agir como facilitador, fornecendo subsídios e condições para que o sujeito aproprie-se do conhecimento e passe a ser responsável por ele, não necessitando do auxílio permanente. Nesse sentido, o professor ocupa um lugar de mediador no processo da aquisição do conhecimento.

Portanto, somente através do outro é possível aprender. E para que haja o desenvolvimento das habilidades esperadas, é necessário que exista investimento afetivo e desejo dos pais para com a criança. Ou seja, é imperioso impulsioná-la a experienciar-se frente ao novo e a constituir-se como sujeito de desejo, autor de sua própria história, proporcionado, assim, condições para que a aprendizagem ocorra (FERNÁNDEZ, 2001b).

Kupfer (2005), em sua obra intitulada “Freud e a Educação: O mestre do Impossível”, enfatiza que o aprender implica, inevitavelmente, a relação com outra pessoa e, nessa relação, estão implicados aspectos afetivos e conteúdos inconscientes tanto de quem ensina quanto de quem aprende. De tal modo, a qualidade desta relação não depende da temática que está sendo abordada, mas sim, o papel que o professor ocupa no imaginário do aluno. A este campo, Freud denominou transferência, que consiste em um conjunto de sentimentos positivos ou negativos

não justificáveis na presente relação, mas fundamentados nas experiências de outrora.

Nesse sentido, pode-se entender que quando a criança deixa a família pela primeira vez, sofre e estabelece novos laços com os colegas e professores. Orientada pelo seu inconsciente, transfere para os professores imagens das figuras parentais e os sentimentos que ligam a criança a essas figuras. A fim de elucidar esse entendimento, faz-se importante parafrasear Freud quando ele leciona sobre o papel que o professor exerce sobre o aluno. “[...] é difícil dizer se o que teve mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres.” (FREUD, p. 286 apud SILVA, 2006).

Desta forma, a criança que chega à escola traz consigo toda a experiência relacional que adquiriu na família, assim como suas frustrações e recalcamientos do seu drama interior. A figura do professor passa a ser investida pelo desejo do aluno, que lhe confere poder e o coloca em um lugar de saber. O aluno deseja apropriar-se e assemelhar-se, ou seja, ele dirige ao professor suas vivências primitivas. A função do professor vai além de transmitir conhecimentos, serve como um modelo de identificação.

Scorsato (2005) acrescenta que ao professor não compete interpretar a transferência, mas sim recebê-la e suportá-la, fazendo uso dos sentimentos a ele alocados para acionar no aprendiz o desejo de saber. Desta forma, para que a aprendizagem ocorra, é fundamental que o aluno atribua à figura do professor um poder de saber, de dominar e conhecer as respostas às dúvidas manifestas e ocultas que os assolam e os impulsionam na busca por conhecer. Frente a isso, a citação de Saldanha faz-se pertinente:

Na medida em que o professor realmente sabe e se autoriza por sua disciplina e pela mestria que tem dela é que tem condições de ensinar e explicar. Porque só ensina o que sabe. Pois o professor se for sábio não acredita na superioridade que lhe é atribuída, assim como não desilude o aluno. O campo fica aberto e a escola torna-se espaço onde o desejo de saber de um sujeito se encontra para se inscrever. (1993, p. 154 apud SCORSATO, 2005).

Por outro lado, o professor carrega características que lhes são peculiares. Os conflitos infantis que conheceu com os seus pais e professores renascem através da relação com os seus alunos. Diante disso, a relação professor-aluno poderá ser atravessada por conflitos do professor, que obstaculizará a aprendizagem, pois ele poderá utilizar o papel que ocupa no imaginário de seus alunos para suprir seus desejos e necessidades primitivas. (SILVA, 2006).

Ademais, é válido mencionarmos o entendimento de Amiralian (1997) acerca dos sentimentos despertados nos sujeitos que se veem diante de uma pessoa com deficiência. A deficiência do outro mobiliza os próprios limites e dificuldades do sujeito, fazendo renascer angústias infantis que estavam latentes, despertando sentimentos de defesa para proteger-se de um sofrimento maior. Diante disso, é essencial que os educadores, através do processo de autoconhecimento, tenham acesso às angústias, aos afetos e aos sentimentos nele despertados pela deficiência.

Partindo desse pressuposto, a aprendizagem precisa ser entendida como resultado da relação entre professor e aluno, em que estão presentes conflitos latentes destes dois atores. Nesse sentido, quando almeja-se trabalhar as vicissitudes implicadas no processo de aprender, é preciso compreender os elementos inconscientes presentes no imaginário tanto do professor quanto do aluno, pois somente tendo acesso aos significados que o fracasso escolar ocupa na vida dos envolvidos, será possível compreender as dificuldades de aprendizagem a partir de um olhar genuíno, em que as próprias dificuldades são consideradas e o fracasso do outro não é sentido como uma ameaça (AMIRALIAN, 1997).

Para muitos, o sucesso dessa relação está diretamente atrelado ao resultado final do aluno, deixando de lado o processo de apropriação do conhecimento, que dá o valor à aprendizagem. Esse entendimento, que a aprendizagem é medida por nota, por vezes é passado ao aluno, que se percebe como incapaz, não acreditando em sua capacidade e atribuindo a aprendizagem

a fatores externos. Diante disso, é eminente a necessidade de intervenções que auxiliem o sujeito a reconhecer sua autoria de pensamento, desfrutando a liberdade e responsabilidades imbricadas ao saber. “A autoria do pensamento supõe diferenciação, agressividade saudável, ‘revolta íntima’, a partir da qual há possibilidade de reencontro com o outro. Acesso a nós mesmos.” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 105).

Nesta perspectiva, segundo a autora supracitada, o processo de aprendizagem ocorre a partir do desejo de apropriar-se de algo que o outro tem. Para tanto, é necessário que o aluno reconheça-se como diferente do educador e deseje internalizar o conhecimento, podendo reter ou “esconder” o que foi aprendido, experienciando, dessa forma, o poder sobre as informações, podendo utilizá-las quando desejar e com diferentes motivações. Nesse sentido, para aprender o sujeito precisa reconhecer-se como capaz, e para que isso ocorra é necessário que outrora tenha sido reconhecido. Dessa forma, as intervenções frente ao não-aprendizado devem ter como ponto central o resgate do desejo de aprender.

No que tange ao professor, sua função vai muito além de possuir informações e transmiti-las aos alunos. O princípio está em proporcionar as ferramentas para que o sujeito construa o conhecimento, em meio a um ambiente saudável, fazendo uso de modalidades de ensino adequadas às características do sujeito. Outrossim, é importante a compreensão de que para ensinar é preciso que o educador alimente o desejo de aprender, pois o desejo de ensinar deriva do desejo de aprender. Assim, é imprescindível que o professor reconheça a importância do seu trabalho e acredite na capacidade do aluno. (FERNÁNDEZ, 2001a).

Habita no imaginário de muitos profissionais da educação e da sociedade, que a escola é uma instituição falida. Em contrapartida, há um discurso coletivo de que é através dessa instituição que o sujeito será capaz de constituir-se como sujeito e alcançar suas conquistas. A discordância entre esses aspectos

fornece um espaço fértil, em que emanam sentimentos e desejos positivos e negativos, influenciando o significado que o aprendiz atribui ao processo de aprender. A partir desse entendimento, verifica-se que a aprendizagem está envolta de significações e o seu fracasso ou sucesso não se reduz a um resultado final. Mais do que isso, deve ser entendido com um processo, em que estão envolvidos aspectos subjetivos do aprendiz, de sua família, do professor e da instituição escolar (CORDIÉ, 1996).

## **O FRACASSO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES**

Cordié (1996) pontua que para pensar o fracasso escolar é primordial entendê-lo como uma produção social e cultural que surgiu frente à obrigatoriedade de escolarização, no final do século XIX, na qual os sujeitos foram aprisionados a uma demanda de outrem. Assim, impera a mensagem implícita de que para obter sucesso na vida é necessário ter sucesso na escola. Como resultante dessa concepção, surge o mal-estar que, usualmente, é motivo de busca por profissionais da psicologia e educação a fim de amenizar o sofrimento presente no fracasso escolar.

O sucesso ocupa um lugar de supervalorização no inconsciente coletivo e essa demanda comumente é depositada na criança, que registra, desde a tenra idade, o desejo dos pais como seus. Assim, o sucesso escolar é entendido como presente que a criança deve dar aos pais, pois internaliza a necessidade de corresponder as expectativas que nela foram depositadas. Porém, se o desejo de saber não for genuíno da criança e for demanda do outro, o sujeito poderá interditar o processo de aprender, deixando o desejo abandonado e dispensando toda energia para nada saber, pois, conforme Cordié (1996, p. 23) “[...] nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar”

A autora supracitada assinala ainda que, nos primeiros anos de vida, aceitar e corresponder às expectativas dos pais exige uma postura de maior passividade, em que ela recebe a



demanda e, desta forma, alimenta os anseios dos pais. Porém, com o ingresso na escola, a demanda muda e a postura da criança frente aos desejos nela imperados evoca uma posição ativa, em que ela precisa agir de forma autônoma em busca de conquistas. Assim, não basta receber a demanda, precisa agir e produzir para então corresponder ao que os pais e professores esperam dela. Nesse interstício, a criança pode encontrar condições para manifestar conflitos internos seus e da estrutura familiar, que podem aparecer através da não aprendizagem.

Bernardino (2007) acrescenta que a criança deve ocupar um lugar de sujeito desejante e não de objeto de desejo dos outros. De nada adianta os pais e professores desejarem que a criança aprenda ler e escrever, que comporte-se em sala de aula e que adapte-se ao meio. É indispensável que esse desejo seja da criança. Porém, para a criança ser sujeito de desejo, precisa situar-se em relação ao seu corpo, sua imagem, suas necessidades e sua família. A partir dessas relações, a criança internalizará uma significação inconsciente sobre si, que é essencial para que ocorra a aprendizagem. Todavia, convém salientar que quando não é ofertado ao sujeito um espaço para manifestar seus anseios, angústias e desejos, ele utilizará outros recursos para expressar seus afetos e emoções, podendo eleger o campo do saber, através das dificuldades, para comunicar as inquietudes.

Frequentemente, quando o sujeito apresenta dificuldades de aprendizagem, mobiliza os demais envolvidos, trazendo questionamentos e dúvidas acerca da etiologia, diagnóstico e intervenção. Contudo, não há uma definição consolidada acerca do fracasso escolar, das dificuldades e problemas de aprendizagem. Santos e Marturano (1999) salientam que os termos são repletos de possibilidades de entendimento, visto que sua abrangência inclui inúmeros aspectos que devem ser considerados para que haja uma compreensão integral dessa problemática que faz-se cada vez mais presente no discurso da comunidade escolar. Marchesi (2004) acrescenta que as diferentes formas com que manifestam-se as dificuldades de aprendizagem contribuem

para que sua conceituação não seja homogênea e abra diferentes possibilidades, sendo vista de diferentes formas por profissionais que atuam nessa problemática.

Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) citam uma grande variedade de obras que vislumbram elucidar a temática das dificuldades de aprendizagem, sendo algumas com perspectivas e desdobramentos diferentes e por vezes contrapostos. No Brasil, as dificuldades de aprendizagem são entendidas como uma forma de manifestação de fracasso escolar, podendo acometer qualquer sujeito, em qualquer etapa do seu desenvolvimento, e por diferentes motivos, que não precisam necessariamente estar vinculados a uma desordem orgânica ou neurológica, não caracterizando assim, campo de atuação da educação especial.

Tendo em vista a grande diversidade de entendimentos e conceituações acerca do fracasso escolar, abordaremos esta temática a partir de um olhar de sujeito de desejo, em que a aprendizagem ocupa um lugar no imaginário de cada aprendiz.

A fim de elucidar as vicissitudes do processo de aprender, tomamos como princípio refletir sobre a metáfora descrita por Fernández (2001a), na qual faz uma analogia entre o conhecimento e o alimento. A autora refere que tanto o desnutrido quanto o anoréxico não se alimentam, porém ela salienta que as razões desta não alimentação são diferentes, pois o desnutrido, mesmo desejando alimentar-se, não se alimenta devido à falta de comida, enquanto o anoréxico tem acesso aos alimentos, mas por ordem emocional não os deseja.

Com essa metáfora, somos levados a refletir sobre a função que o conhecimento ocupa na vida do sujeito, lembrando que, nessa reflexão, deve-se focar o olhar para além das aparências. Um risco passível de acontecer é que aluno desnutrido do conhecimento, ou seja, que tenha condições intrínsecas para aprender, mas que o ambiente não disponha de dispositivos favoráveis para a apropriação do conhecimento, passe a utilizar mecanismos de defesa para defender-se dessa privação. Assim, internaliza que o conhecimento (o alimento) não é desejado por

ele, pois, desta forma, nega o fato de desejar algo que não tem, tornando-se assim anorético do conhecimento. A partir desse entendimento será possível imbricar formas de intervenções positivas e contribuir para o desenvolvimento do sujeito. (FERNÁNDEZ, 2001a).

Para compreender o processo de aprendizagem, é necessário entendê-lo como um conjunto de fatores que se inter-relacionam. Com relação a isso, é válido refletirmos que quando nos propomos a pensar sobre uma situação em que o sujeito é o ator principal, faz-se inevitável abdicarmos de (pré) conceitos, suposições e crenças. Sendo assim, para entender o outro, precisamos, através de uma experiência empática, nos colocar não apenas na situação em que o sujeito encontra-se, mas pensar e sentir o sujeito como detentor de uma história, pertencente a um contexto social e familiar, que dispõe de recursos internos e formas de aprender e relacionar-se que lhes são peculiares. Neste sentido, uma diferenciação proposta por Fernández (2001b) vem elucidar a diferença entre fracasso escolar e problemas de aprendizagem.

Para Fernández (2001b), o fracasso escolar alude a dificuldades oriundas das modalidades de ensino que a escola dispõe. Assim, com relação à metáfora acima citada, poderíamos dizer que o fracasso escolar seria a desnutrição do conhecimento, em que não são oferecidos os dispositivos necessários para que a aprendizagem do aluno ocorra com êxito.

Já os problemas de aprendizagem têm como causas quesitos individuais do sujeito e de sua família, o que configura anorexia do conhecimento, em que as modalidades de ensino estão adequadas, mas o aluno, por variados motivos, não obtém sucesso no processo de aprender. Tais motivos podem apresentar-se sob forma de sintoma ou inibição cognitiva.

Os problemas de aprendizagem tipo sintoma têm sua manifestação imbricada de significações. O sintoma serve para comunicar algo que não está sendo dito, que não habita o consciente, mas encontra-se presente no inconsciente do sujeito

e apresenta-se através do processo de aprendizagem. Assim, o sintoma é o retorno de algo reprimido, uma chave de acesso aos desejos e perturbações instalados no ímago do sujeito. O sintoma, comumente, utiliza de mecanismos de defesa como transformação, condensação e deslocamento, caracterizando uma alteração do pensar (FERNÁNDEZ, 2001b).

Ainda conforme a autora supracitada, o termo inibição cognitiva compartilha com o sintoma à medida que alude aos problemas de aprendizagem como causa das características individuais do aluno e da família. No entanto, difere, pois, ao invés de transformação do pensamento, há uma evitação de pensar, em que omissões e recusas fazem-se presentes. Neste caso, o mecanismo de defesa atuante é a evitação.

Diante do exposto, percebe-se a importância de diferenciar quais dificuldades são próprias da criança e quais têm origem no sistema em que se encontra inserida. Somente através deste entendimento será possível refletir intervenções que se façam pertinentes e eficazes. Todavia, essa postura deve ser pautada no desejo de compreender a problemática e não de encontrar culpados. Frequentemente é evidenciada uma valorização exagerada, por parte da sociedade, diante do êxito na aprendizagem e um rechaço contra o fracasso escolar, que, rotineiramente, acarreta em um jogo de culpados entre família, sociedade, aluno e escola (FERNÁNDEZ, 2001b).

Scorsato (2005) aponta que o fracasso escolar pode advir de uma manifestação do sujeito frente às imposições sociais e culturais, que são impressas a todos os sujeitos, sem considerar os desejos e idiosincrasias que compõem as diversidades de cada um. Nesse sentido, a não-aprendizagem pode servir como sintoma ou inibição, auxiliando o sujeito a suportar as determinações sociais e culturais que imperam em nosso meio.

A partir desse entendimento, verifica-se a importância de compreender as dificuldades de aprendizagem como resultantes de várias possibilidades, com origens e causas diferenciadas. Porém, infelizmente, na grande maioria das pesquisas, essa

diferenciação não é considerada e as dificuldades de aprendizagens são entendidas a partir de resultados. Portanto, são estes os parâmetros que nos auxiliam a entender essa problemática assim como sua incidência e manifestações.

Acerca da incidência das dificuldades de aprendizagem, Ciasca (2003) aponta que estas dificuldades configuram-se em situações corriqueiras nas salas de aula, ocorrendo com maior frequência nas séries iniciais. Aproximadamente 40% dos alunos que ingressam na escola apresentarão algum tipo de dificuldade acadêmica, que poderá ter um caráter transitório ou permanente. Neste sentido, a identificação precoce de tais dificuldades faz-se de extrema relevância para promover condições favoráveis a fim de minimizar maiores danos na vida do sujeito. Assumpção (2008) aponta que 4 a 5% dos alunos em idade escolar apresentam dificuldades significativas de aprendizagem. Essa percentagem aumenta quando considerados outros transtornos que acarretam em dificuldades acadêmicas, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), chegando a uma média de 11%.

Tendo em vista o alto índice de dificuldades de aprendizagem relatadas por estudiosos e as diversidades de conceituações e entendimentos acerca dessa temática, é necessário um olhar criterioso. Ao profissional compete não ficar aprisionado a diagnósticos, pesquisas e pré-conceitos. O princípio para compreender uma situação de não-aprendizagem está em entendê-la de forma global, considerando as possíveis variáveis e, principalmente, vislumbrando o sujeito como único, detentor de uma história, na qual os sintomas possuem significações e motivações inconscientes.

Assim como as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comportamento compreendem um número significativo de queixas e busca por atendimento psicológico na rede pública de saúde, por parte de pais e professores. Em muitas situações, as queixas de problemas de comportamento vêm associadas a queixas de dificuldades de aprendizagem. Pesquisas indicam

que em média, a cada dez alunos com queixas escolares, sete revelam sintomas emocionais e/ou comportamentais associados (D`ABREU, 2010).

Nesse sentido, Cordié (1996) considera que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem geralmente são percebidas como fracassadas e incapazes. Corroborando, desta forma, para uma postura de exclusão e rejeição, sendo que, se essa postura for repetida nos diversos contextos em que está inserida, ganhará força e fará com que a criança sinta-se impotente e tomada por um sentimento de vergonha. Consequentemente, sem saber como defender-se desses sentimentos arrasadores, poderá utilizar do corpo e do comportamento para manifestar a inquietude advinda da situação que se encontra.

Além disso, a autora menciona três hipóteses que podem acometer o aluno que está vivenciando situações de exclusão e insucesso. Na primeira hipótese descreve os distúrbios de comportamentos como forma de compensar o fracasso acadêmico. Nesta, o aluno busca, através de palhaçadas, brigas, brincadeiras e chistes, chamar atenção e despistar o olhar sobre suas dificuldades de aprendizagem. Esse processo de compensação poderá trazer resultados negativos, evoluindo da rejeição escolar para a rejeição social. A segunda hipótese refere-se ao risco do aluno identificar-se com o que está sendo dito a seu respeito, colocando-se numa posição passiva masoquista, aceitando, habituando e reconhecendo-se a partir do olhar de exclusão e rejeição do outro. Na terceira hipótese a escola busca adaptar às necessidades dos alunos. Neste caso, o entendimento acerca do fracasso escolar é visto como um processo em que vários atores estão envolvidos e precisam ser considerados. A posição da escola é de encorajamento, flexibilidade e alegria.

Assim como as dificuldades de aprendizagem evocam sentimentos e comportamentos diversificados em cada aluno, as escolas, os educadores e os familiares também terão posturas diferenciadas. A atitude adotada pelos mesmos terá reflexos no desenvolvimento do aluno/filho. Há alguns familiares que

percebem o insucesso escolar com raiva, desapontamento e decepção. Nestas situações, a criança pode perceber esses sentimentos como perda do amor dos pais e reagir a isso com sintomas depressivos e somáticos. Em contrapartida, outros pais podem agir com indiferença diante das dificuldades do filho, o que pode ser percebido pelo mesmo como falta de amor e culminar em uma aceitação frente às dificuldades, percebendo-as como naturais e adaptativas, não despendendo energia para modificar a situação em que se encontra (CORDIÉ, 1996).

Convém salientar que as manifestações dos pais não se resumem às acima citadas, são apenas algumas reações comumente encontradas que servem para auxiliar no entendimento que as dificuldades de aprendizagem podem suscitar na família e no filho (CORDIÉ, 1996).

Santos e Marturano (1999) compartilham que as dificuldades escolares habitualmente aparecem acompanhadas de problemas emocionais ou de comportamento. Contudo, ressaltam que o prognóstico de tal associação é variável dependendo de alguns recursos que o sujeito dispõe, tais como: o suporte e o apoio familiar, as modalidades adequadas de ensino, o desejo do sujeito de aprender e o significado atribuído à aprendizagem e ao ambiente escolar.

Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem tendem, nas situações corriqueiras, apresentar modos de enfrentamento e habilidades sociais inadequadas, como baixa tolerância à frustração, irritabilidade, teimosia e comportamento desafiador. Frequentemente os alunos utilizam estes comportamentos diante da impossibilidade de suportar as situações estressoras advindas da não aprendizagem, bem como da postura de cobrança dos professores e familiares, servindo, dessa forma, como defesa contra um sofrimento maior. Todavia, esse deslocamento não reduz os efeitos nocivos das dificuldades de aprendizagem, pois os problemas comportamentais e os emocionais podem se instalar e acarretar maiores conflitos para o sujeito (BARTHOLOMEU, SISTO, RUEDA, 2006).

Aquino (1999) assinala que o aprendiz com dificuldades acadêmicas comumente não possui recursos internos para lidar com tais dificuldades e passa a reconhecer-se e sentir-se como incapaz e inadequado, adotando comportamentos considerados inapropriados para manifestar suas inquietações. Dessa forma, tanto os problemas de aprendizagem quanto os comportamentais definem-se em sintomas, podendo ser utilizados com a finalidade de serem escutados, e é nesse espaço que o profissional da psicologia deve fiar-se, pois somente um olhar e uma escuta através do que está sendo dito e manifesto possibilitará o acesso ao inconsciente do sujeito. Reconhecemos que esse acesso contribuirá na escolha de intervenções adequadas para abordar as inquietações que assolam o aprendiz.

Tendo em vista que a maior incidência de encaminhamentos alusivos a essas dificuldades aparece na meninice, López (2004) aponta a importância de conhecermos o período da infância, as ansiedades e os conflitos presentes. Este é um período de muitas mudanças, em que há necessidade de constantes adaptações. Todavia, comumente os conflitos que permeiam essa fase estão a serviço da saúde e são fundamentais para a resolução de conflitos e servem para o desenvolvimento da criança. Outro aspecto a ser considerado é o fato de que quem encaminha a criança para atendimento psicoterápico são os pais e/ou professores, e os entendimentos por eles feitos ficam expostos a interpretações errôneas. Esta consideração fica mais relevante, tendo em vista estudos que indicam uma baixa concordância entre pais e professores na avaliação do aprendiz, crença de que os meninos são mais problemáticos que as meninas e a influência das características específicas dos pais e professores na avaliação da criança. Diante disso, uma questão perpetua: a serviço de quem está o encaminhamento da criança?

Aquino (1999) salienta que na busca por entender as inquietações infantis, é mister reconhecer a criança como sujeito de desejos e de angústias, bem como admitir que muitas das situações que a incomodam divergem das sentidas pelos adultos



e, portanto, deve-se ter uma postura empática e continente, a fim de contribuir para que a criança aprenda a lidar de forma saudável com as situações estressoras. Amiralian (1997) imprime a necessidade de entender o significado que as dificuldades de aprendizagem empreendem na vida do aluno e de seus familiares, visto que esse entendimento refletirá na organização familiar, no estabelecimento das relações interpessoais do sujeito e no autoconceito.

A partir do exposto, fica evidente que a forma de abordar os problemas de aprendizagem, de comportamento e/ou emocionais, poderá levar à redução ou evolução de um quadro mais comprometido. Com relação a isso, Fernández (2001b) postula a influência negativa que os rótulos, frequentes no cotidiano escolar, exercem sobre os alunos, agindo como devastadores métodos de controle.

Ao se criar uma expectativa ou pré-conceito sobre alguém, independente de ser genuíno ou não, poderá provocar resultados alarmantes no autoconceito do aprendiz e refletir negativamente em sua vida. É a partir do olhar do outro que o sujeito se reconhece, especialmente através do olhar especular que vai se construindo como sujeito. Quando nos remetemos à pessoa com alguma dificuldade acadêmica, os rótulos ganham força através do discurso de colegas, professores e sociedade, que supervalorizam o êxito escolar e repulsam o fracasso, alocando no aluno a responsabilidade e culpa pelo não aprendido. Além disso, quando a dificuldade acadêmica vem associada a demais problemas comportamentais e emocionais os rótulos intensificam-se e podem ter um efeito ainda mais devastador (SCORSATO, 2005).

Diante do entendimento que o sujeito constrói-se a partir do olhar do outro, pode-se inferir que quando esse olhar vem carregado de aferições negativas, o sujeito poderá reconhecer-se como incapaz, fracassado e culpado, passando a manifestar características que condizem com as expectativas negativas a ele dirigidas. Lajonquiére (2006) aponta que esse investimento

que os adultos imprimem na criança pode produzir nela um pensamento de que apesar de ser bom, ser quem é, talvez valha a pena experimentar viver de acordo com o que esperam dela. E, nessa tentativa, a criança pode se perder em meio às expectativas adultas, servindo como objeto de desejo do outro.

## CONCLUSÃO

Em nossa sociedade, o sucesso escolar ocupa um lugar de supervalorização e essa demanda comumente é depositada na criança, que deve corresponder às expectativas impostas. Por outro lado, pesa sobre a escola, na figura do professor, a responsabilidade pelo sucesso dos alunos.

Dessa forma, para compreender os processos envolvidos na aprendizagem, no fracasso escolar e nas suas manifestações comportamentais, é necessário lançar um olhar sobre todos os envolvidos, entendendo o aprendente e o ensinante como sujeitos detentores de uma história, com anseios, conflitos e desejos, que por vezes encontram na escola e na relação com o outro, espaço para emergir suas mais íntimas experiências e vivências. E essa relação professor-aluno, permeada por conteúdos inconscientes, pode contribuir ou obstaculizar a aprendizagem.

Os sintomas que emergem no espaço escolar devem contribuir para compreender as significações implícitas da aprendizagem, pois servirão para revelar algo que por vezes o adulto insiste em não querer saber. Nesse sentido, as contribuições psicanalíticas muito têm a oferecer na busca por entender as vicissitudes inerentes ao fracasso escolar como um sintoma maior, que envolve demais aspectos da vida psíquica, social e familiar do sujeito.

Frente ao exposto no presente trabalho, fica evidente que essa temática é repleta de possibilidades de estudo, sendo de grande valia na busca por compreender as implicações presentes na aprendizagem. Fica evidente, também, que aprender nada tem a ver com resultados e sucesso, mas sim com felicidade e

satisfação. E, por fim, aprender está diretamente relacionado ao ato de ensinar, que tem como principal objetivo acionar no aluno o desejo de saber.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia, T. M. O psicólogo e a pessoa com deficiência. In: BECKER et al. **Deficiência: alternativas de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AQUINO, Julio Groppa. Transtornos emocionais na escola: da consternação à inclusão. In: ALSOP, P.; McCAFFREY, T. (Org.). **Transtornos emocionais na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1999.

ASSUMPÇÃO, Francisco B. Junior. **Psicopatologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, F. Fermino; RUEDA, Fabián J. M. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, jan./abr., 2006.

BERNARDINO, Leda Mariza F. A contribuição da Psicanálise para a atuação no campo da Educação Especial. **Estilos da Clínica**, v. 12, n. 22, 2007.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

D'ABREU, Lylla Cysne Frota. Saúde mental e a queixa escolar. **Polêmica**, v. 9, n. 1, p. 100-109, jan./mar., 2010. Disponível em: <[www.polemica.uerj.br](http://www.polemica.uerj.br)>. Acesso em: abr. 2010

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERREIRA, Marlene de Cássia T; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

KUPFER, Maria Cristina M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A Psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da Infância. **Educação & Realidade**, UFRGS, v. 31, 2006

LÓPEZ, Félix. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús & Cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v. 3.

MARCHESI, Álvaro. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús & Cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v. 3.

SANTOS, Luciana Carla dos; MARTURANO, Edna Maria. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, Porto Alegre, 1999.

SILVA, Carla Sofia Rocha da. A relação dinâmica transferencial entre professor-aluno no ensino. **Ciências & Cognição**, v. 8, p. 165-171, 2006.

SCORSATO, Terezinha Bastos. O desejo de saber e suas vicissitudes – da escola a universidade: um enfoque psicanalítico. Tese (Doutorado em Educação)- UFRGS, Porto Alegre, 2005.

## DECIFRANDO OS CAMINHOS CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO E DA EDUCOMUNICAÇÃO

Elisabete Cerutti<sup>1</sup>  
Manoelle Silveira Duarte<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo busca entender o campo teórico que embasa a relação existente entre Educação e Comunicação, apresentando um novo referencial, ainda em expansão, denominado Educomunicação. O texto apresenta a prática educ comunicativa desenvolvida no projeto de extensão “Pedagogia da Comunicação: Espaços Emergentes do Pedagogo Graduado na URI - Campus de Frederico Westphalen”, realizado entre 2009 e 2011, o qual se utiliza de três fontes tecnológicas sendo a primeira delas a linguagem radiofônica responsável pela criação das pautas de um programa de rádio Fala Pedagogo, a mídia impressa com a organização do jornal do curso de Pedagogia e a criação e sustentação de uma página na Web, com a divulgação de conteúdos relacionados à educação e ao desenvolvimento das crianças. Numa terceira abordagem, o texto apresenta os aspectos mais característicos das práticas educ comunicativas desenvolvidas em espaços formais e não formais de ensino, bem como, a forma como estas vem sendo utilizadas com recursos tecnológicos que contribuem para aprimorar a construção do conhecimento. Após considerar este campo emergente de atuação e de práticas metodológicas diferenciadas, procede em seu referencial o contexto histórico do educ comunicador fazendo uma analogia com

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Docente do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

<sup>2</sup> Acadêmica do VII Semestre do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: manoelle\_duaret@hotmail.com

a formação docente na tentativa de compreendermos a formação pedagógica necessária para a realização de tais práticas, a fim de tornar a educomunicação uma prática educativa que promova a educação contextualizada através da informação. Está presente, também, a relação da Pedagogia da Comunicação com a formação do professor, considerando a fundamentação relevante para a prática pedagógica que pode ser alicerçada com maior interação entre docentes e discentes.

**Palavras-chave:** Comunicação e Educação. Práticas educacionais. Formação docente.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desenvolvido sobre as premissas da Pedagogia da Comunicação, tendo aportes teóricos da Educomunicação, o presente artigo busca relatar a experiência da prática educacional realizada no projeto de extensão<sup>3</sup>, desenvolvido entre 2009 e 2011 na URI – Campus de Frederico Westphalen. Além disso, este artigo propõe um estudo teórico no campo da educação e da comunicação referenciando as práticas da Educomunicação e a Pedagogia da Comunicação em nossa realidade, que por sua vez, ainda, encontra-se em uma ação de extensão devido a seus recentes referenciais que abordam a relação entre comunicação e educação.

Intitulado, “Pedagogia da Comunicação: Espaços Emergentes do Pedagogo Graduado na URI – Campus de Frederico Westphalen”, o projeto partiu da Pedagogia da Comunicação e objetivou potencializar espaços emergentes para a atuação do pedagogo, utilizando-se das práticas educacionais em espaço escolar e fora dele, com o intuito de divulgar informações educacionais e pedagógicas à comunidade, emergindo uma gama variada de assuntos que se relacionam à educação e ao desenvolvimento das crianças.

---

<sup>3</sup>O projeto intitulava-se Pedagogia da Comunicação: Espaços emergentes do Pedagogo Graduado na URI – *Campus* de Frederico Westphalen.

O referido artigo corresponde a uma análise dos fundamentos teóricos e metodológicos relacionados com a temática evidenciada prevendo, também, um estudo sobre possíveis ações no espaço da inter-relação entre a Comunicação e Educação com novas práticas para o educador, bem como, a formação pedagógica necessária para a prática destas ações. Tais informações serão referenciadas por autores como Soares (2010), Soares (2006), Penteadó (2001), Porto (2006), bem como, outros expoentes que abordam este tema.

O texto apresenta, ainda, o contexto histórico do conceito de Educomunicação e os processos da formação acadêmica do educador, além de apresentar os resultados dos primeiros estudos realizados no campo teórico investigativo da Educomunicação e sua relação com o ofício docente.

## **AMPLIANDO OS REFERENCIAIS ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

A ciência vem apresentando significativos avanços a cada dia, tendo visibilidade o campo das tecnologias de comunicação. Tal situação faz com que, além de reconhecermos a importância do uso destas tecnologias na educação, como uma ferramenta de mediação no processo de ensino aprendizagem, fez com que nos desafiássemos a uma nova proposta de intervenção e interação com a comunidade, amparada por duas teorias e seus expoentes: a Pedagogia da Comunicação e a Educomunicação. Estas duas áreas juntas permitem que ações educativas sejam desenvolvidas no espaço formal e informal de ensino, atingindo os objetivos da Pedagogia da Comunicação que é o uso de tecnologias como ferramentas de ensino no ambiente escolar.

Assim, este projeto de extensão tratou da inserção do Pedagogo na área da comunicação, estudando a relação entre duas ciências, até então distintas. A comunicação e a educação geram junto um novo termo: a Educomunicação.

O saber acadêmico toma dimensões superiores aos prédios da academia e permite ao pedagogo, atuar como Educador,

em espaços emergentes, como este retratado no projeto através da organização de um jornal impresso, da criação das pautas do programa de rádio Fala Pedagogo e da manutenção de uma página na Web. Torna-se importante mencionar aqui, que estes instrumentos supracitados referem-se à metodologia utilizada no desenvolvimento das ações do projeto citado.

Com a tarefa de socializar e de informar, as tecnologias comunicativas influenciam no modo de pensar das pessoas e na maneira como o conhecimento é transmitido. É de suma importância a presença do pedagogo, porque o mesmo possui a capacidade de construir o conhecimento e informá-lo de maneira lúdica e didática.

É evidente a influência exercida pelas mídias no pensamento das pessoas. Autores como Soares (2011) e Penteadó (2001) enfatizam essa dependência e nos permitem visualizar a contribuição de tais ações educacionais para o aprimoramento do conhecimento e de possíveis ações. A abordagem realizada por Freire (2007) clarifica a forte influência da mídia na vida e nos pensamentos das pessoas e a importância dos meios de comunicação na função de transmitir informação e socializar saberes com a sociedade.

É partindo do conceito de comunicação que prosseguiremos esta análise, na tentativa de aprofundar a influência desta junto aos sujeitos. Segundo o dicionário Global (1997, p. 276) “comunicação é o sistema pelo qual ideias e sentimentos são transmitidos de pessoas para pessoas, possibilitando a interação social”. Contudo, para que haja comunicação é indispensável a presença do outro e do diálogo. Noutras palavras, a comunicação é possibilitada através do diálogo que surge das palavras. Freire salienta que (1987, p. 77), “palavra é o meio para que se faça o diálogo”. Analisando as palavras do autor, podemos perceber que é o diálogo que leva os sujeitos a pensar e agir criticamente, percebendo a realidade que o cerca, sendo contrário ao pensar ingênuo, tornando-se um ser com atitudes criteriosas e transparentes, atuantes e dono de saberes.



Comunicação é, também, o meio de sustentação, de propagação e de aprimoramento da diversidade cultural, pois ela permite a troca de informações e a construção de novos conhecimentos.

Trazendo presente tais considerações sobre a comunicação, a construção do conhecimento que se realiza através da informação, é importante frisar que o conhecimento acontece somente quando há o entendimento de um determinado assunto pelo sujeito. Não basta transferir ou receber informação, é necessário que haja sua compreensão, pois, informação é o primeiro passo para que aconteça a construção do conhecimento mais elaborado, sob seleção do sujeito.

É através da relação entre Comunicação e Educação que surge a Educomunicação, como um novo campo de pesquisa e atuação. Esta visa intervir na realidade da sociedade com a preocupação de fazer com que todos passem a compreender e interagir com os meios de comunicação e junto desta interação, promover uma educação continuada, cuja metodologia pode-se aplicar no ambiente escolar e/ou fora dele.

Devemos ter em mente, também, que a escola é um espaço formal de aprendizagem, que, além de se utilizar da ação comunicativa, empresta seus recursos para uma educação não formal. São estes espaços que perpassam as estruturas físicas das escolas nas práticas educacionais.

Segundo Soares, o termo Educomunicação surge da união entre comunicação e educação. Entretanto, não é apenas a fusão entre estes dois campos que permeiam estes estudos. Surge um terceiro tema: a ação.

O neologismo Educomunicação que em princípio parece mera junção de comunicação e educação, na realidade, não apenas une as áreas, mas destaca de modo significativo um terceiro termo, a ação. É sobre ele que continua a recair a tônica quando a palavra é pronunciada, dando-lhe assim, ao que parece, um significado particularmente importante. Educação e/ou comunicação – assim como na educomunicação – são formas de conhecimentos, áreas do saber ou campo de construções que têm na ação seu elemento inaugural. (s.d., p. 2)

A Educomunicação é um conjunto de ações construídas a partir do aprofundamento teórico, que se utiliza dos meios de comunicação para a propagação de seus conhecimentos e não possui o objetivo de criar teorias para serem seguidas, mas a construção e a divulgação de um novo conhecimento, com o objetivo de intervir na realidade da comunidade através dos conteúdos criados em seus novos discursos.

Das palavras de Soares (2011), parece-nos justo deduzir o compromisso do educador, quando pensamos neste campo de pesquisa, de reflexão e intervenção social. Referimo-nos a este espaço de questionamento, de busca de conhecimentos e saberes, como espaço de ações e experiências que leva estes saberes aos outros. Conforme preconiza Soares,

Educomunicação caracteriza-se não pelo interesse em respostas supostamente definidas para os problemas que diuturnamente se nos apresentam, mas pelo ajuçamento das contradições... se entendermos por fim algo sobre o qual se tem clareza- as ações são pautadas intencionalidade – então, alterar a realidade em que se vive é o objetivo principal da Educomunicação. (s.d., p. 1)

Assim, percebemos que a intencionalidade da Educomunicação é criar novos conhecimentos, a fim de que possam contribuir na realidade local. Foge de seus princípios divulgar textos já construídos, com assuntos já discutidos e pelo contrário, a mesma parte de uma necessidade de informação.

É utilizando-se do diálogo, da comunicação e dos diferentes espaços para possível atuação, que vamos identificar os professores como Educadores, referindo-se ao educador que comunica interagindo com as ferramentas da mídia para a educação das crianças. Neste sentido, o educador é capaz de difundir saberes construídos historicamente, ao longo da sua formação, de forma a promover o diálogo entre os que constroem e os que utilizam estes saberes, utilizando-se da criação de ecossistemas comunicativos. Existem meios para propagar estes saberes; o primeiro deles é o espaço escolar, além dos outros

meios de comunicação, já que somos cercados por tecnologias, que nos permitem comunicar-nos de forma rápida e ágil.

Ainda, para Soares (2010), a Educomunicação parte da integração das práticas educativas com os meios de comunicação, despertando em seu público alvo a autenticidade, fugindo da manipulação do próximo, além de criar e fortalecer ecossistemas comunicativos. O autor afirma, também, que a mídia possui a finalidade de produzir informação utilizando-se dos recursos da educação formal.

A Educomunicação pode, então, ser entendida como uma teoria, na qual são realizadas ações que integram, adaptam e fortalecem os indivíduos dentro de um ecossistema educacional, destacando a necessidade de uma ação comunicativa, que visa à divulgação de informações educativas, no seu espaço social. Seguindo esta linha de pensamento, podemos relacionar a Educomunicação com a teoria dialógica de Freire e a partir desta, analisar os demais estudiosos sobre comunicação e educação, que por sua vez, referenciam Freire em seu diálogo com a reflexão em educação.

É exatamente através da Educomunicação, dos ecossistemas nela desenvolvidos, que as ações do Pedagogo Educomunicador interagem de forma positiva e dinâmica com a sociedade, aprimorando a cultura. A educomunicação pode se instalar como um instrumento pedagógico nos meios de comunicação, capaz de promover a interação entre a informação construída pelos educadores e a comunidade.

Como afirma Freire (2001, p. 24-25) “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção”. É justamente através desta inserção dos profissionais da educação nestes novos ambientes, em que se utilizando recursos da mídia, que se criam estas possibilidades, através do diálogo, da troca de saberes e de experiências que promovem a diversidade cultural e novas aprendizagens.

As tecnologias comunicativas possuem a presença irreversível na sociedade tecnológica da atualidade e essa presença

constante dos meios de comunicação na vida das crianças e alunos faz com que a escola não seja mais o único espaço de aprendizagem. Moran (2007), ao estudar sobre as mídias na educação, ressalta que a televisão, o rádio e, principalmente, a internet são redes audiovisuais de fácil acesso e que contribuem informalmente com o processo educacional das crianças, antes mesmo de frequentarem o espaço escolar.

As crianças já apresentam facilidade para lidar com estes aparelhos eletrônicos, o que ao despertarem maior interesse pela metodologia diferenciada de ensino, apresentam maior desenvolvimento cognitivo. Mas existe um desafio aos professores que, segundo Moran (2007) apresenta-se na maneira de inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple, ao mesmo tempo, experiências culturais heterogenias, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto.

Há um caminho a ser percorrido pelos docentes, na aproximação de metodologias para as ações pedagógicas com as mídias em sala de aula. A presença das mídias tecnológicas no espaço escolar- neste estudo entendidas como jornal, internet e rádio - no espaço escolar é limitada, pois, faltam recursos tecnológicos ou profissionais capacitados para atuarem que saibam lidar com os equipamentos e com a relação professor-aluno-computador. Como afirma, Penteadó (1998 apud Pontes 2009, p. 213) “deve-se trocar o processo didático massificante por uma metodologia comunicativa de ensino”. Penteadó ao estudar as práticas educomunicativas foi uma das grandes pioneiras ao relacionar educação e comunicação. A autora não considera a existência de uma Pedagogia da Comunicação como os demais pesquisadores, mas acredita que educar-se para a mídia significa proporcionar ao aluno um conhecimento contextualizado, dinâmico e eficaz. Sua teoria preconiza que as mídias eletrônicas devem estar presentes no espaço escolar. A exemplo disso podemos citar a leitura e a interpretação de textos midiáticos

com linguagem jornalística, o trabalho com sites, manchetes ou com a criação de textos e pautas jornalísticas e o próprio jornal em si.

A autora destaca, ainda, que na educação formal, é inaceitável os educadores negarem a existência dos meios de comunicação no cotidiano dos seus alunos. É preciso utilizar-se destes recursos para promover uma educação moderna e de qualidade, uma vez que os alunos possuem uma linguagem midiática e processam as mensagens de maneira peculiar e consoante as suas experiências de vida e seus conhecimentos já estabelecidos. Se o professor utilizar-se destes recursos em sala de aula, além de atrativa, a aprendizagem torna-se-á mais significativa e contextualizada.

Quando nos referimos ao uso das mídias, dos aparelhos e meios eletrônicos no processo educativo entendemos que uma Pedagogia da Comunicação é possível, dada a reunião de possibilidades pedagógicas que o professor possui para construir o conhecimento com o educando. É uma mudança de postura do professor que dialoga e dá espaço à construção de um saber coletivo. Sendo o aluno um usuário das tecnologias, o professor aprende com o educando as habilidades que este já construiu, já que ele nasceu na geração tecnológica e é natural que seu cotidiano seja imerso de relações através da rede.

É evidente que a cultura digital está presente na escola porque faz parte do cotidiano dos educandos. A função social da escola é formar pessoas que agem com profundidade e amplitude e, é pensando neste novo modelo de cultura, - a digital - que torna-se necessário reavaliar as práticas educativas desenvolvidas em nossa época, onde estamos deslumbrados com os novos aparelhos eletrônicos e, principalmente, com as facilidades que a internet nos proporciona.

Não é mais novidade o avanço desenfreado do uso da internet. Existem crianças que antes mesmo de aprender e ler e escrever já sabem “navegar” na rede, acessando sites de jogos, bem como, outros de seus interesses, a exemplo o blogger que possui linguagem virtual acessível e prática, com informações objetivas como o desenvolvido neste projeto.

Esta vida digital que crianças, jovens e adultos estão vivenciando é incontestável e precisa ser aproveitada para o processo de aprendizagem, uma vez que, a informação e a forma de ver o mundo em nosso país provêm praticamente destes recursos midiáticos. Nesse sentido, possibilitar à comunidade escolar a informação sobre as relações que se tecem na escola, tendo como matéria prima as diferentes áreas do conhecimento, é um desafio que propicia o ato inovador de um meio de comunicação.

Devemos ousar, permitindo que a realidade venha à tona, já que a necessidade é despertar o sendo crítico avaliando as informações que nos são dadas e os conteúdos que nos são ensinados avaliando seu verdadeiro significado e se possuem alguma importância para sua vida.

## **APLICABILIDADE DA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO**

Na busca por compreender as práticas da educomunicação, sendo no espaço (não)formal de ensino, é relevante destacarmos as ações desenvolvidas no projeto de extensão, desenvolvido na URI – *Campus* de Frederico Westphalen.

O referido projeto parte da Pedagogia da Comunicação, evidenciando as ações educacionais em ambientes informais de ensino e utiliza-se de três fontes tecnológicas para atuação. A linguagem radiofônica através da realização de um programa de rádio, a mídia impressa com a criação e organização de um jornal do Curso de Pedagogia e, a terceira fonte, como um ambiente virtual, através do blogger do Curso de Pedagogia.

Ambos os veículos de comunicação permitem a difusão de conhecimentos, sendo que em tais saberes transcorre a educação das crianças e abrangem os mais variados assuntos que dizem respeito à realidade cultural em que está inserido o aluno. O pedagogo, devido a sua formação, é capaz de socializar os conhecimentos utilizando-se do diálogo, pois é a comunicação que

permite sustentar a diversidade cultural existente. Desta forma, é através da troca de saberes e experiências que vivenciamos um mosaico de culturas existentes e que se interrelacionam.

É válido ressaltar, ainda, que o projeto de extensão, surgiu da necessidade de criar espaços educacionais capazes de socializar o conhecimento. Destacamos, também, o embasamento teórico do profissional de pedagogia para construir as pautas de ambos os programas. Embasamento este que justifica a importância do olhar do pedagogo sobre as informações no que tange à educação das crianças, bem como, sua forma de difusão na sociedade, pois, além de interagir com a comunidade de forma dinâmica, o pedagogo mantém leituras sobre o assunto, o que permite a difusão do conhecimento através de práticas educacionais e dos meios de informação.

Como metodologia, o projeto de extensão realizou, num primeiro momento, as pautas do Caderno Criança, no qual eram publicados textos reflexivos para pais, professores e alunos, bem como, atividades para as crianças. Este caderno possuía circulação regional devido a parceria com o jornal O Alto Uruguai e devido a uma reestruturação nos cadernos anexos ao jornal passou a ser construído em formato de um jornal acadêmico que passou a denominar-se “Pedagogia em Questão”. O referido Jornal possui a finalidade de difundir conhecimentos construídos no Curso de Pedagogia da URI – *Campus* de Frederico Westphalen para a comunidade, sendo eles pedagógicos e culturais, além de divulgar as atividades de estudos realizados pelos acadêmicos e docentes do Curso no decorrer dos semestres.

O jornal possui um total de seis páginas, das quais duas são de responsabilidade do projeto de extensão, o que requer leitura, pesquisa, dinamismo e responsabilidade, devido ao compromisso de divulgação da informação e da variação dos temas abordados<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Das demais páginas, duas estão a cargo da coordenação do Curso, professora Juliane Claudia Piovesan e as demais páginas são organizadas pelo Programa AABB Comunidade - Associação Atlética Banco do Brasil, orientado pela professora Luci Mary Duso Pacheco.

Para a organização das páginas do jornal, as quais eram de responsabilidade do projeto, foram realizadas as escolhas dos temas, o planejamento da pauta e sua socialização aos leitores. A mesma pode ser apresentada através de entrevista, relatos, textos reflexivos e depoimentos.

No total das cinco edições do jornal *Pedagogia em Questão*, a primeira teve como tema o relato da atuação profissional do pedagogo. Já na segunda edição, foram divulgadas as ações e trabalhos realizados pelas acadêmicas do curso. Na terceira edição, a publicação foi alusiva ao primeiro ano de atuação no programa *Fala Pedagogo*, com informações e conhecimento para a comunidade regional. Também, nesta edição, o jornal realizou entrevistas com cinco professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais da rede pública e privada de ensino, questionando-as sobre diversas temáticas que são encontradas em sala de aula.

A quarta edição publicada foi lançada no mês de dezembro de 2010, com a temática natalina. O *Jornal Pedagogia em Questão* acompanhou uma turma do 1º ano da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, localizada no Bairro Fátima do Município de Frederico Westphalen, a qual esta inserida na rede estadual de ensino, durante a construção das atividades alusivas ao natal, divulgando a metodologia utilizada pela professora. Nesta edição, também, foram divulgadas as viagens de estudos realizadas pelas alunas/bolsistas do Curso de Pedagogia.

A quinta e última edição lançada como atividade vinculada ao projeto de extensão, foi divulgada no mês de maio do ano de 2011. Nesta edição, publicamos os estudos e temáticas abordadas pelas alunas e orientandas do PIBIC-EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio) desenvolvido por alunos (as) do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Município de Seberi. Ainda nesta edição, registramos também, o relato das acadêmicas da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Geografia.

Para a organização do jornal impresso, além da intensa pesquisa e busca constante de referencial teórico, são necessárias



habilidades técnicas, a exemplo da busca dos patrocínios, da diagramação das pautas e da distribuição das mesmas aos patrocinadores, às escolas de Curso Normal da região, bem como às escolas do município e nos setores da própria universidade.

É válido mencionar que a metodologia utilizada no projeto, que proporcionou a criação do programa de rádio, a organização do jornal impresso e a manutenção blogger atendem os objetivos da educomunicação que, em ambos os espaços, possui o intuito de orientar os pais, através da comunicação, a fim de garantir a informação, sob o olhar do pedagogo, que por sua vez, é construído com base teórica e metodológica no que tange aos mais variados assuntos do cotidiano.

O programa está inserido na programação semanal da Rádio Comunitária, no município de Frederico Westphalen. Vai ao ar semanalmente, durante a programação do jornal do almoço com a duração de aproximadamente 4 minutos de texto corrido com muitas informações de cunho científico para a comunidade. Com mais de uma centena de edições divulgadas, os programas abordavam temáticas que envolvem a educação de crianças e as sugestões das pessoas. O contato com os ouvintes das edições do programa vem sendo realizado através de um endereço eletrônico, que propicia um canal de comunicação entre o público e os pesquisadores.

Para a criação e a organização de ambas as pautas, é necessário aprofundamento teórico sobre o tema a ser abordado, sendo que, para a construção das edições do programa de rádio é de fundamental importância a leitura diária, bem como, a criação de novos referenciais, além dos aspectos técnicos que são de responsabilidade do radialista que nos acompanha. Os textos são construídos e gravados semanalmente, para que possam estar sempre atualizados e bem elaborados, a fim de que haja a compreensão dos ouvintes sobre o tema abordado.

Como podemos perceber, este projeto é responsável pela criação, organização e divulgação de informações à sociedade, utilizando-se de três fontes tecnológicas: a linguagem radiofônica,

através da realização das pautas do programa de rádio Fala Pedagogo; e da mídia impressa, com a criação das pautas do jornal Pedagogia em Questão e blogger Fala Pedagogo. Por estar sempre em aprofundamento teórico, o pedagogo é capaz de construir e socializar estes conhecimentos através do diálogo e das práticas educacionais, pois é a comunicação que permite sustentar a diversidade cultural. Afinal, é através da troca de saberes, vivências e experiências com o conhecimento construído na academia que se possibilita o desenvolvimento educacional ao público em geral.

## **EDUCOMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Ao longo da sua história, a educação vem apresentando relevantes avanços no que tange os aspectos referentes às tecnologias e o seu uso no processo de ensino aprendizagem. Sabemos que a escola não é espaço exclusivo para a construção do conhecimento e, além disso, necessita acompanhar e entender este intenso processo digital que vivenciamos diariamente. Tais saberes não podem ser negados no espaço escolar essa inter-relação entre ambos fundamenta-se nas teorias apresentadas por diversos estudiosos, também na área da comunicação.

É evidente, também, o avanço na metodologia utilizada pelos docentes, uma vez que, permitindo-lhes utilizar-se de recursos midiáticos, como mídia online e impressa representadas, neste caso, por revistas e jornais, há, também, a linguagem radiofônica e jornalística, que como didática de ensino torna-se mais atrativa e prazerosa, o que proporciona uma aprendizagem mais eficaz aos alunos. Isso porque os alunos mantêm contato direto com estes meios que se encontram presentes na vida dos educandos, permitindo o acesso fácil aos acontecimentos, sejam eles bons ou ruins, contudo, é a realidade que os cercam.

Para prosseguirmos nossa análise, é necessário trazer presente a recente trajetória da educomunicação, decorrente

dos primeiros estudos direcionados a ela, analisando e compreendendo a formação pedagógica necessária para atuação com estas práticas educacionais. Estudos baseados nos autores como Ismar Soares (2006), Heloisa Dupas Penteadó (1998), Tania Maria Porto (2006) que abordam esta temática, nos permitem conhecer a história e a inserção de estudos sobre a educação na formação de professores, capazes de partir das práticas educativas de maneira dinâmica relacionando-as com recursos que a tecnologia nos permite.

Em termos históricos, percebemos o longo caminho percorrido até a criação de um Curso de Graduação específico em Educação<sup>5</sup>. Enquanto esta ideia não se implantava definitivamente, grandes estudiosos da Comunicação e da Educação reuniam-se em Encontros e Congressos sobre mídias, tecnologias e educação com o intuito de discutir a situação pedagógica desta inter-relação, analisando as possibilidades para a concretização deste curso.

O curso possui o objetivo de formar educadores capazes de desenvolverem práticas educativas em espaço escolar e não escolar voltadas para os recursos de multimídias, noutras palavras, formar docentes promotores de práticas pedagógicas a partir do uso dos processos e dos meios de comunicação. Estes podem atuar como docentes, por ser um curso de licenciatura e em projetos que permitam o acesso às mídias no ambiente escolar ou fora dele. Uma vez que, segundo Ismar Soares (2010), a educação possui uma prática comunicativa, dialógica e interativa.

Em uma de suas inúmeras contribuições escritas, Ismar Soares (2010) nos remete ao passado, onde voltamos ao ano de 1989, no qual iniciou o primeiro curso de especialização envolvendo as duas ciências: educação e comunicação. Em 1993, surgiu a proposta de um bacharelado em educação

---

<sup>5</sup> Para atender a essas necessidades de formação de professores que saibam utilizar-se de recursos midiáticos, das ferramentas e das metodologias diferenciadas por elas oferecidas, surge em 2010, o primeiro curso de graduação em Licenciatura no mundo em Educação, oferecido pela Universidade de São Paulo.

durante um dos congressos realizados. Na oportunidade, especialistas presentes no evento viram este como um campo emergente e relataram a intenção de unir esforços para a formação do educador, o que não saiu do discurso. Já no ano de 1994 foi proposto à USP – Universidade de São Paulo, mais uma vez a ideia de implantação de um curso de graduação em educação, porém não foi levada a diante.

Ainda, com o objetivo de conseguir apoio, os especialistas envolvidos recorreram a COMPÓS – (Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação), a fim de consolidar a formação de um grupo de trabalho que estudasse a relação comunicação/educação. A justificativa desta vez, para o não aceite da ideia foi a falta de verba para manter o grupo. Entendendo as sucessivas recusas, os 40 pesquisadores envolvidos na constituição do grupo de trabalho criaram um núcleo de pesquisa independente com o intuito de aprofundar teoricamente esta relação educação/comunicação. Surge, então, o NCE – Núcleo de Comunicação e Educação.

Ao falarmos em educação, logo nosso pensamento remete à docência, à atuação propriamente dita do professor em sala de aula, uma prática, muitas vezes, baseada na mera transmissão do conhecimento, prática na qual os livros didáticos correspondem, em alguns casos, ao único recurso didático utilizado pelo docente no seu fazer pedagógico. A ideia é exatamente refletir sobre a forma de transmissão vertical do conhecimento que acontece quando o educador utiliza-se somente do livro didático esta metodologia torna-se cansativa e não provoca nos alunos o senso da criticidade, oportunizando o debate, a troca de ideias, a construção de novas opiniões e conceitos, as páginas dos livros são usadas diariamente para preencher perguntas e respostas.

No momento, não pretendemos discutir sobre os conteúdos encontrados nos livros. A ideia é mencionar a forma exagerada como alguns professores utilizam somente deste material, a falta de criatividade ao planejar, sabendo que os recursos disponíveis pelas tecnologias também podem ser utilizados. A

educomunicação surge exatamente para questionar essa prática pedagógica e destacar a emergência de modificá-la para que a educação seja prazerosa e contemple a realidade de crianças e jovens estudantes.

Assim, refletir sobre o uso o livro didático no contexto da Pedagogia da Comunicação significa perceber que tal uso não é mecânico automático ou linear. A Pedagogia da Comunicação propõe que o professor assuma o curso que ministra com sujeito dele, sabendo “usar os problemas que encontra no livro didático como questões provocações e desafios a serem vencidos junto com os alunos no trabalho de classe. (MEKSENAS apud PENTEADO, 2001, p. 52).

O principal desafio é introduzir estas práticas comunicativas na ação pedagógica dos educadores, contudo, para que possamos superar este desafio, necessitamos levar em consideração que a formação pedagógica recebida por estes profissionais não considerou tal importância a estas práticas. Formação esta que primava pelo ensino tradicional que contemplavam todas as atividades propostas pelo currículo da escola. Este fato pode justificar a recusa de alguns professores devido às limitações que possuem ao lidar com estas tecnologias. Na verdade, a grande questão que buscamos perceber ao longo deste estudo é a relação existente entre o professor e as novas e modernas tecnologias, a maneira como estes se relacionam formando educadores considerando o desafio de educar um tempos de grande avanço tecnológico, onde somente os livros didáticos muitas vezes não contemplam mais as necessidades dos alunos e a mídia com seus recursos audiovisuais, soma-se a trabalho docente e ao livro de maneira divertida e atrativa.

Conforme Porto (2006), para alguns professores, não há resistência ao trabalhar com estas tecnologias, mas, há dificuldades, por não possuírem formação adequada que ensinasse a utilização destas ferramentas, nem metodologias que pudessem ser usadas, falhas na formação os impedem de modificarem suas práticas. Sem falar que o próprio currículo da escola, o qual exige que o conteúdo seja vencido, tal e qual apresenta-se no livro. A autora

ressalta que: “o currículo deve conter temas relevantes e atraentes às experiências discentes, conectando-os com a vida e a realidade social em que vivem” (2006, p. 54).

Grande parte dos professores está participando de palestras e demonstrando interesse, em aprender a utilizar estes recursos, mas, muitas vezes, não sabem como proceder quando se deparam com situações que necessitam utilizar destes instrumentos. Por isso, a necessidade desses investimentos neste novo campo no sistema educacional brasileiro, um espaço criativo e que promete muitas inovações e um grande progresso educacional.

É válido registrar que o fato de aprimorar o planejamento pedagógico mediado por elementos tecnológicos não significa suprir todas as lacunas da educação. Os problemas enfrentados pelas escolas não se restringem apenas ao planejamento do professor, vai muito além disso, infraestrutura, disponibilidade de materiais, reconhecimento salarial, entre tantas outras dificuldades. Conforme Penteadó,

É preciso considerar que a simples presença desses recursos no trabalho pedagógico não é sinônimo de mudanças significativas na qualidade de tal trabalho. Inicialmente é preciso lembrar que as novas tecnologias comunicacionais são apenas tão-somente prolongamentos refinados, recursos sofisticados, aptos a potencializar a capacidade comunicacional inerente ao ser humano, que o caracteriza como animal social por excelência e produtor de cultura. Portanto, é tão-somente na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania. (2001, p. 13).

Esta discussão é latente e necessita de atenção para haver uma renovação do currículo adequando-se aos novos tempos e às novas exigências da sociedade, bem como, acompanhando as mudanças culturais. Tais mudanças permitiram que os professores que ainda não abriram espaço para ações comunicativas percebam a necessidade e a importância destas para o aprimoramento da cultura digital que estamos vivenciando. Espaços estes que

servirão como uma democracia tecnológica, na qual o professor irá introduzir a linguagem da comunicação no centro do processo educativo, apostando em uma educação renovada, fugindo destas descrenças apresentadas pelos mesmos quando nos referimos à aprendizagem dos alunos.

Nas entrelinhas de Soares e Penteadó, podemos perceber alguns aspectos que precisam ser levados em consideração pelos docentes que irão se utilizar destes recursos em sua prática pedagógica aproximando-se deste profissional que Soares denomina de educador. O primeiro aspecto a ser considerado é o fato do profissional identificar-se como um sujeito comunicante capaz de promover o diálogo na educação como processo de comunicação entre o aluno e o professor. Conforme as palavras de Penteadó,

A consideração do “outro aluno” no traçado do autoperfil profissional implica em uma descentração do docente em questão e uma mudança na percepção da natureza dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica, que passa de “sujeito informativo” (professor) e sujeito “receptivo” (aluno) a “sujeitos responsivos” a “informação” com a qual trabalham e em relação a qual “interagem, se posicionam, vivem, trocam experiências e conhecimentos. Em resumo, ensinam/aprendem. Comunicam-se educacionalmente. Educam-se educacionalmente.” (2001, p. 18).

O processo de comunicação dialógica está incluído no processo educacional, por este motivo, é necessário também, que o educador perceba a sua maneira pessoal de interagir e comunicar-se com o próximo. O segundo aspecto refere-se à maneira como se relaciona com as tecnologias, o manuseio e o domínio das mesmas. Num terceiro momento, o professor deve pesquisar sobre práticas em discussão, entender, seus objetivos, possíveis metodologias. Após manter este primeiro contato, cabe ao professor, - caso não seja oferecido pelos governantes - buscar a formação continuada baseada nestes estudos. E por fim, como meta prioritária, fugir da tradicional didática aplicada diariamente em sala de aula. Ousar, experimentar novas

e possíveis práticas, desafiando num primeiro momento e, posteriormente, problematizar os educandos, que com certeza irão corresponder de forma eficaz. Torna-se importante frisar, que os aspectos mencionados acima não representam nem um tipo de metodologia a ser aplicada, mas sim itens a serem observados pelos professores interessados em aderirem a este tipo de metodologia de trabalho.

O processo de comunicação caracteriza-se como um processo básico e primordial entre os seres, este processo rege todas as relações humanas, já o processo de comunicação midiática se processa através do uso de recursos tecnológicos de diferentes espécies como elementos mediadores no processo educacional. Estes dois processos precisam ser aliados dos docentes, bem como dos alunos que também são sujeitos comunicantes e sentem-se atraídos ao ato de aprender quando há a interação com os instrumentos comunicativos, a exemplo do microfone, das câmeras, da televisão ou do rádio.

É importante salientar, novamente, que as dificuldades necessitam ser sanadas, pois, esta prática contribuirá para o desenvolvimento de competências nos discentes, estas competências referem-se às ações comunicativas, de leitura e escrita e, principalmente, para a liberdade de expressão, pensamento crítico, reflexível e dialógico. É exatamente neste sentido, que chama a nossa atenção, a necessidade, urgência, de rever o processo de comunicação no espaço escolar, ou seja, observar a postura comunicativa, dialógica e interativa do professor, que contribuirá para a eficácia da educação em nossos tempos. Pentado enfatiza que:

É dentro desta cultura em que a educação escolar recupera-se como processo de comunicação em que o professor e aluno acupam o lugar de sujeitos comunicantes, que as modernas tecnologias de comunicação poderão transformar a educação escolar, colocando-a no patamar de modernidade e contemporaneidade que desejamos. (2001, p. 21).

Infelizmente, existe ainda, uma certa resistência por parte dos ambientes escolares em aceitar atividades deste



porte, pelo simples fato - injustificável - de que a comunicação escolar entendida por Penteadó como um processo peculiar de comunicação na tentativa de especificar o papel das modernas tecnologias na comunicação escolar. Esta que se realiza apenas por meio dos livros didáticos, da linguagem escrita e falada. Esta ideia é absolutamente errada e na medida em que os professores apoderam-se dessa metodologia comunicativa eles acreditam cada vez mais nestes caminhos alternativos que utilizam desta prática educativa, que significa acompanhar as ações de educação a partir de vertentes midiáticas com o objetivo de pesquisar, conhecer e construir novos conhecimentos.

A justificativa pelo fato de tudo isso não acontecer, hoje, na prática pedagógica dos educadores é de que a escola surgiu em um contexto em que a prioridade do ensino volta-se apenas à necessidade de aprender a ler escrever gramaticamente correto. Mas, como nos afirma Penteadó (2001, p. 24), “As linguagens da escola não podem se apoiar apenas no oral e no escrito”. As pessoas eram letradas para as necessidades do cotidiano e eram realizadas as interpretações de textos verbais e nem sempre presente uma visão de crítica a ser desenvolvida. Além do mais, a escola alfabetiza para ler o mundo através da escrita e de leitura de palavras, mas atualmente há a leitura de imagens, interpretação de outras opiniões, afinal, é necessário considerar, também, estes aspectos no processo educativo ligados à hipertextualidade.

O trabalho sugere que se pode utilizar das mídias para explorar estas interpretações, muito além de textos, mas atitudes e vivências. Cada instrumento de mídia possui sua peculiaridade e sempre que posta como elemento de mediação do fazer docente do professor possui a capacidade de ensinar, gerando novos conhecimentos. Há algum tempo, debate-se a ideia de trabalhar com vídeos em sala de aula, desde sua interpretação até a sua construção e criação, estimula a criatividade e o interesse do educador pelo tema abordado, fazendo com que o aluno interaja na construção de seu conhecimento e não sendo somente um receptor de informações que estão expostas na mídia.

Trabalhar com fotografias, programação de rádio, blogger e sites da internet favorece a aprendizagem dos alunos na temática abordada, além de incentivar a pesquisa, a livre opinião, o dialogo entre colegas, bem como, o trabalho em grupo e o saber escutar o outro. Trabalhar com vídeos na escola serve como ferramenta de pesquisa que socializa a visão de todos, bem como, expressa as ideia do aluno sobre a temática abordada, permitindo que o mesmo olhe com outros olhos as propagandas e opiniões expressas na televisão.

## **CAMINHOS EM CONCLUSÃO**

As reflexões que foram pautadas no que se refere à educomunicação permitem destacar que pensar em mídias na educação é entender a existência de uma Pedagogia da Comunicação, na qual novas ferramentas tecnológicas são dadas como possibilidades pedagógicas que o professor possui para construir o conhecimento com o educando dentro do espaço escolar, bem como, propiciar ao aluno a oportunidade de vivenciar estes meios fora do deste ambiente escolar. É necessário observar que há expansão explosiva da internet, essa discussão gerada em torno do uso das mídias na e para a educação, o que se torna algo inevitável e inegável pelos docentes.

O papel desempenhado pelo educador, tanto nos locais de atuação do projeto apresentado, como no espaço escolar, é de suma importância, pois, o mesmo é capaz de relacionar a educação e a comunicação na perspectiva de difundir novas informações e conhecimentos a toda a sociedade.

Sabemos que o educador é um profissional capaz de diagnosticar problemas e apresentar soluções no que se refere à educação, não só na educação formal, mas na não escolar e popular. Além de possuir formação que permite atuar como educador, pensando na sua gama de conhecimentos e na forma como usufrui de metodologia para torná-la próxima da comunidade educativa por meio das ferramentas que as novas tecnologias lhe oferecem.

Concluimos, então, que a Educomunicação, através de suas características, busca uma aproximação entre duas ciências, à educação e a comunicação, através do uso dos veículos de comunicação, nos quais o Educomunicador - representado pela figura do educador - é responsável pela construção de novos saberes e a divulgação destes à comunidade, uma vez que a Educomunicação propõe ações que objetivam uma interação produtiva.

A Educomunicação referencia uma proposta de comunicação social educativa e se dissemina em vários locais. A exemplo disso, temos as três fontes tecnológicas de atuação do projeto citado: o ambiente virtual, a linguagem radiofônica e o jornal impresso. Ambos não estão necessariamente ligadas à educação formal, mas, trata-se de uma formação continuada, através das informações divulgadas e que visam desenvolver nas pessoas uma visão mais realista dos fatos e acontecimentos relacionados com a educação.

Como consideração final é indispensável destacar a importância de um olhar para essa cultura digital que estamos vivenciando. Trabalhar com as tecnologias para o ambiente educativo, assim como, a educação/construção do conhecimento para o espaço das mídias, significa atender as novas exigências para uma educação de qualidade, que prime pela formação íntegra do ser enquanto ser crítico, autêntico e autônomo.

Frente a tantas transformações nas práticas pedagógicas cotidianas e, em especial, às práticas relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos, podemos perceber que são muitos os recursos disponíveis aos professores. Contudo, é indispensável trabalhar essa temática na formação de professores porque nos voltamos a um novo saber tecnológico, tendo em vista a necessidade de formar profissionais que tenham referencial teórico consistente para emoldurar novas e possíveis práticas que contribuem para o processo de ensino aprendizagem.

Por fim, é relevante mencionar a importância das ações desenvolvidas no projeto apresentado pela necessidade de se

construir um vasto campo teórico sobre a Educomunicação sendo que a mesma possui uma prática comunicativa, dialógica e participativa que encontra limites no que tange ao referencial teórico. Cabe a nós o desafio de traduzir nossa prática em um campo teórico que dá seus primeiros passos na URI e dialoga com referenciais que dão suporte às práticas inovadoras no contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLOBAL. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1997.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal**. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

PENTEADO, Heloisa Dupas (Org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

PONTES, Aldo. Comunicação escolar e pedagogia da comunicação: o trabalho de Heloisa Dupas Penteado em perspectiva. **Rev. Est. Comu**, Curitiba, v. 10, n. 22, p. 213-218, maio/ago. 2009.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis...relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

SOARES, Donizete. **Educomunicação – o que é isto**. Disponível em: <[www.portagens.com.br](http://www.portagens.com.br)>. Acesso em: 12 jan. 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A formação do educador**: 15 anos de busca de uma mais profunda relação entre o profissional da comunicação/

educação e o mundo das crianças e adolescentes. s.d. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/16799/1/R1544-1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.



# IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR NAS ESCOLAS

Andressa Lanza<sup>1</sup>

Caroline Marangon Dourado<sup>2</sup>

Elis Regina Boita<sup>3</sup>

Thaís da Luz Fontoura Pinheiro<sup>4</sup>

**RESUMO:** O comportamento alimentar tem suas bases fixadas na infância, transmitidas pela família e sustentadas por tradições. Os índices de excesso de peso e obesidade são crescentes em vários países, sendo particularmente preocupantes no que concerne à população infantil, pelas consequências a curto, médio e longo prazo. A prevalência de anemia por carência de ferro já afeta 45% das crianças brasileiras. Os transtornos alimentares geralmente apresentam as suas primeiras manifestações na infância e na adolescência. Sendo assim, promover a saúde através da educação nutricional constitui uma aposta nas gerações futuras. O processo de Educação Nutricional pode ser definido como um conjunto de atividades que visa à formação, ou mudança, de hábitos alimentares saudáveis, que asseguram não só o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Graduação em Nutrição da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (Campus de Frederico Westphalen/RS), dre\_154hotmail.com.

<sup>2</sup> Nutricionista (UNISINOS), Especialista em Nutrição Clínica (CBES), Mestranda em Gerontologia Biomédica (PUC/RS), Nutricionista da UFSM (Campus de Frederico Westphalen/RS), Docente do Curso de Graduação em Nutrição da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (Campus de Frederico Westphalen/RS).

<sup>3</sup> Nutricionista (UNIJUÍ), Especialista em Saúde Pública (Unijuí), Mestranda em Educação (UTN/AR), Nutricionista do Hospital Divina Providência (HDP) – Frederico Westphalen/RS, Nutricionista da Clínica Renal – Frederico Westphalen/RS, Docente do Curso de Graduação em Nutrição da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (Campus de Frederico Westphalen/RS).

<sup>4</sup> Nutricionista (UNIFRA), Mestre em Engenharia de Alimentos (URI/Campus de Erechim/RS), Docente do Curso de Graduação em Nutrição da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (Campus de Frederico Westphalen/RS).

positivo durante o crescimento, mas também auxiliam os futuros adultos na manutenção desses hábitos e significa, ainda, a redução de doenças em idades mais avançadas. A escola é o ambiente mais favorável para desenvolver estratégias de educação nutricional, pois, além de atender aos escolares, pode envolver a família e a comunidade. Este artigo, desenvolvido por meio de um estudo bibliográfico, visa demonstrar a importância da inserção da disciplina de educação alimentar no currículo escolar, possibilitando assim a obtenção de conhecimentos básicos sobre alimentação e nutrição, e intervindo de maneira preventiva no combate às doenças crônicas não transmissíveis, aos transtornos alimentares e às carências nutricionais.

**Palavras-chave:** Educação Alimentar. Alimentação Saudável. Escola.

## 1 INTRODUÇÃO

A difusão de medidas de nutrição, higiene e saúde pública, para a melhoria das condições de saúde das crianças e adolescentes de todo o mundo, vem acarretando queda significativa de doenças infecciosas e deficiências nutricionais. No entanto, estes problemas de saúde vêm sendo substituídos por elevadas taxas de doenças crônicas não transmissíveis, como diabetes tipo II, obesidade, doenças cardiovasculares e câncer, associadas, principalmente, a mudanças nos padrões alimentares e sedentarismo (THORKILD, SORENSEN, 2000). Em conjunto com esta transição nutricional, ocorrem os transtornos alimentares, como anorexia e bulimia, que têm maior prevalência em adolescentes do sexo feminino, não excluindo meninos e meninas em fase escolar (SOUTO, FERRO-BUCHER, 2006).

Apesar desta alteração nos dados epidemiológicos, a deficiência de ferro é, ainda, a carência nutricional mais comum e mais amplamente distribuída no mundo (WHO, 2001). A anemia afeta populações tanto de países desenvolvidos como de em desenvolvimento (WHO, 1985). No Brasil, estudos de



base populacional apontam prevalências elevadas, situando-se entre 30% e 60% (MONTEIRO et al., 2000; LIMA et al., 2004; OSÓRIO et al., 2001).

A obesidade deixou de ser um problema particular para se tornar de saúde pública da atualidade. Um fato que tem preocupado os especialistas é o desenvolvimento do sobrepeso e da obesidade, constatado em idades cada vez mais precoces. Desse modo, a prevalência da obesidade na infância e na adolescência tem ocupado papel de destaque nas discussões relacionadas à saúde de jovens, motivando a realização de diversos estudos (MONTEIRO et al., 2000), uma vez que o excesso de gordura corporal em crianças e adolescentes, assim como em populações com idades mais avançadas, pode representar um perigoso fator de risco para a saúde (BARLOW, DIETZ, 1998).

Já panoramas sociocultural ocidental, de extrema valorização da magreza, com a pressão para o emagrecimento, interagindo com outros fatores biológicos, psicológicos e familiares, gera uma preocupação com o corpo e um pavor patológico de engordar, com direcionamento a uma associação com o desenvolvimento de anorexia e bulimia nervosa (MORGAN, AZEVEDO, 1998). Os transtornos alimentares são doenças que afetam particularmente adolescentes e adultos jovens do sexo feminino, levando a marcantes prejuízos psicológicos, sociais e aumento de morbidade e mortalidade (SOUTO, FERRO-BUCHER, 2006).

Os hábitos alimentares dos escolares e adolescentes são determinados por uma série de fatores históricos, sociais, religiosos, econômicos e geográficos, inerentes a cada comunidade. O comportamento alimentar tem suas bases fixadas na infância, transmitidas pela família e sustentadas por tradições. Dessa forma, a frequência com que os pais demonstram hábitos alimentares saudáveis pode estar associada à ingestão alimentar e ter implicações de longo prazo sobre o desenvolvimento do comportamento alimentar dos filhos (TIBBS et al., 2001). Porém, ao longo da vida, o comportamento alimentar pode vir a modificar-se em consequência de mudanças do meio, relativas à escolaridade ou relacionadas às mudanças psicológicas dos indivíduos.

A alimentação é um fato social, no qual interagem o homem biológico e o social. Dessa forma, a escola é um ambiente propício para a aplicação de programas de educação em saúde, pois a mesma está inserida em todas as dimensões do aprendizado: ensino, relações lar-escola-comunidade e ambiente físico e emocional (FOCESI, 1990).

O conhecimento, as atitudes, os comportamentos e as habilidades desenvolvidas por meio de efetivos programas de saúde em escolas, voltados para a conscientização de que a adoção de hábitos saudáveis trará melhor qualidade de vida, capacitam crianças e jovens para fazer escolhas corretas sobre ações que promovem a saúde do indivíduo, família e comunidade (MCGINNIS et al., 1991).

Programas de educação nutricional vêm sendo desenvolvidos em diversos países como forma de prevenir a prevalência de deficiências nutricionais na infância, principalmente as doenças crônicas, apontadas como a principal causa de morte na idade adulta. O trabalho orienta crianças sobre a adequada ingestão energética e de nutrientes, favorecendo um peso saudável, adequado desenvolvimento e crescimento, além de facilitar o aprendizado escolar. Tais programas promovem, também, a redução dos riscos de doenças que se manifestariam também na maturidade, por meio da modificação de determinados comportamentos na infância (BARANOWSKI et al., 2000).

Em vista do exposto, este estudo propõe-se mostrar a importância da inclusão da disciplina de Educação Alimentar no currículo escolar, tanto de escolas públicas quanto privadas, fortalecendo, assim, a promoção da saúde e prevenção de doenças e deficiências nutricionais em pré-escolares, escolares e adolescentes.

## **2 MATERIAIS E MÉTODOS**

Este estudo trata de uma revisão da literatura especializada, e foi construído através de pesquisas bibliográficas por meio dos

livros e periódicos dispostos no acervo da Biblioteca Central da URI – Campus de Frederico Westphalen, e por artigos científicos originais e de revisão, publicados nos últimos cinco anos, não descartando os estudos clássicos da área. Foram selecionados através de busca do banco de dados do Scielo e PubMed, aplicando-se à pesquisa os termos Educação Alimentar nas Escolas.

### **3 PATOLOGIAS COMUNS EM IDADE ESCOLAR**

#### **3.1 Sobrepeso e obesidade infantil**

A obesidade, definida como distúrbio do metabolismo energético, é doença crônica, complexa, de etiologia multifatorial e o seu desenvolvimento ocorre pela associação de fatores genéticos, ambientais e comportamentais (PÉREZ, ALBALA, 2000). O aumento na prevalência de obesidade é observado nos países desenvolvidos e também naqueles em desenvolvimento, incluindo crianças, adolescentes e adultos (PAHO, 2000).

Segundo estimativas da International Obesity Task Force, cerca de 10% da população mundial, na faixa etária de 5 a 17 anos, estão com excesso de peso, e ¼ desse percentual de crianças e adolescentes já apresenta obesidade, com variação de prevalência de excesso de peso entre as diversas regiões do mundo, sendo abaixo de 10% na África e na Ásia, e acima de 20% nas Américas e na Europa (IOTF, 2002).

No Brasil, dados recentes da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram aumento na prevalência de sobrepeso em crianças e adolescentes, entre 6 e 18 anos de idade. Quanto à obesidade, cerca de 2% dos adolescentes brasileiros foram diagnosticados como obesos: 2,9% em meninas e 1,8% em meninos. No período de 2002 a 2003 havia um obeso para cada dez meninos com excesso de peso, e uma obesa para cada cinco meninas com excesso de peso (IBGE, 2006).

Segundo Lamounier (2010), a obesidade é um fenômeno observado em praticamente todas as faixas etárias da população,

em vários países do mundo, e tem sido considerada uma epidemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A criança e o adolescente obesos já apresentam maior risco para o desenvolvimento de doenças relacionadas ao excesso de peso, além dos prejuízos psicossociais provocados pelo estigma da obesidade (ESCRIVÃO, 2007).

Crianças obesas, em relação às eutróficas, têm maior agressividade, maior apetite, maior interesse pela sexualidade, maior ansiedade, maior tendência à depressão, piores relações interpessoais. Quanto à autoestima, as crianças obesas apresentam um grau muito inferior ao das eutróficas e está ligada à sua imagem corporal. Os obesos são vistos pelos outros como “anormais”, e são objeto de muitas brincadeiras e, na escola, recebem apelidos depreciativos. Inicialmente aceitam, porém, posteriormente começam a sentir-se incomodados e passam a não querer mais ir à escola e frequentemente surgem outros problemas, tais como o isolamento social e a depressão (LAMOUNIER, LAMOUNIER, EFFORT, 2009).

A obesidade na infância e na adolescência está diretamente relacionada à obesidade na idade adulta. Cerca de 50% de crianças obesas aos 6 meses de idade, e 80% das obesas aos 5 anos de idade permanecerão obesas. Além disso, aterosclerose e hipertensão arterial – doenças típicas de adultos - são processos patológicos iniciados na infância e relacionados à obesidade. Outras doenças, como dislipidemias, diabetes, litíase biliar, distúrbios dermatológicos e alimentares, também estão relacionados a esta patologia (LAMOUNIER, LAMOUNIER, WEFFORT, 2009).

As graves consequências orgânicas e psicossociais da obesidade, as dificuldades para o seu tratamento e o alto custo para a sociedade fazem dela relevante problema de saúde pública, que deve ser prevenido e controlado desde idades precoces (ESCRIVÃO, 2007).

Para Viuniski (2000), as causas da obesidade infantil podem ser didaticamente divididas em genéticas e ambientais. As genéticas não podem ser modificadas, mas as ambientais, sim. Nas causas genéticas estima-se que a prevalência da obesidade

seja aproximadamente duas vezes maior em famílias de obesos que na população em geral.

O estilo de vida inadequado, incluindo a prática de assistir televisão durante várias horas por dia, a difusão dos jogos eletrônicos, o abandono ao aleitamento materno, a utilização incorreta de alimentos formulados, a substituição dos alimentos processados no domicílio pelos industrializados, entre outros fatores, favorecem a obesidade, sendo um distúrbio nutricional em ascensão no mundo moderno (NOVAES, ROCHA, NETTO, 2009).

### **3.2 Anemia ferropriva**

A anemia carencial é um sério problema de saúde pública mostrando-se como grande desafio, não somente no Brasil, mas em nível mundial. Segundo relatório da Organização Mundial da Saúde (2001), mais de 2 bilhões de pessoas em todo o mundo são portadoras de anemia, ou seja, cerca de 40% da população mundial.

A prevalência de anemia por carência de ferro é de 4,3% a 20% em países desenvolvidos, dependendo da idade e do gênero, e de 30% a 48% nos em desenvolvimento. No Brasil já afeta 45% das crianças com idade de até 3 anos (STÜMER, 2004).

A deficiência de ferro, com ou sem anemia, interfere na capacidade de aprendizagem, no apetite e no desenvolvimento de crianças, e pode ser um fator limitante para o crescimento durante a adolescência, além de reduzir a capacidade de trabalho (HALTERMAN, 2001).

O estilo de vida atual, o aumento da participação favorece a busca por alimentos de fácil e rápido preparo – por exemplo, os *fast-food*, que causam danos potenciais devido às limitações nutricionais que apresentam, com elevado teor de energia, gordura e sódio e baixo teor de fibras, vitaminas, cálcio e ferro. Em decorrência da baixa ingestão de ferro, a maioria das adolescentes não faz estoque adequado desse nutriente nesse período da vida (BRAGA, 2008).

### 3.3 Transtornos alimentares

Os transtornos alimentares geralmente apresentam as primeiras manifestações na infância e na adolescência. De uma maneira geral, as alterações do comportamento alimentar neste período são divididas em dois grupos. Primeiro, aqueles transtornos que ocorrem precocemente na infância e que representam alterações da relação da criança com a alimentação. Estas condições parecem não estar associadas a uma preocupação excessiva com o peso e/ou à forma corporal, mas podem interferir com o desenvolvimento infantil. Aqui encontramos o transtorno da alimentação da primeira infância, a pica e o transtorno de ruminação. O segundo, tem o seu aparecimento mais tardio e é constituído pelos transtornos alimentares propriamente ditos: a anorexia nervosa e a bulimia nervosa; e a categoria diagnóstica recentemente descrita, denominada transtorno da compulsão alimentar periódica (APPOLINÁRIO, CLAUDINO, 2000).

#### 3.3.1 Transtorno da alimentação da primeira infância

É uma dificuldade em se alimentar adequadamente levando a uma perda ponderal ou a uma falha em ganhar peso de forma apropriada, iniciando-se antes da idade de seis anos. Os sintomas parecem não ser devidos a nenhuma condição médica geral, a um outro transtorno psiquiátrico ou à falta de alimentos (APPOLINÁRIO, CLAUDINO, 2000).

#### 3.3.2 Pica

Há maior prevalência desse sintoma em indivíduos com idade entre 1 e 2 anos, com declínio até os 4 anos, sendo um fenômeno comum em crianças com retardo mental (WEFFORT, 2010).

Trata-se da ingestão persistente de substâncias não nutritivas, inadequadas para o desenvolvimento infantil e que não fazem parte de uma prática aceita culturalmente. As substâncias mais frequentemente consumidas são: terra, barro, cabelo,

alimentos crus, cinzas de cigarro e fezes de animais. Atrasos no desenvolvimento, retardo mental e história familiar de pica são condições que podem estar associadas. Várias complicações clínicas podem ocorrer, principalmente relacionadas com o sistema digestivo e com intoxicações ocasionais, dependendo do agente ingerido (APPOLINÁRIO E CLAUDINO, 2000).

### 3.3.3 Transtorno de ruminação

Inclui episódios de regurgitação (ou remastigação) repetidos que não podem ser explicados por nenhuma condição médica. As principais complicações clínicas podem ser desnutrição, perda de peso, alterações do equilíbrio hidroeletrólítico, desidratação e morte (APPOLINÁRIO, CLAUDINO, 2000).

Em geral, o início da ruminação se dá entre 3 e 8 meses de idade. É um ato voluntário, que se inicia em torno de 30 minutos após a alimentação, podendo durar até uma hora (WEFFORT, 2010).

### 3.3.4 Anorexia nervosa (AN)

A anorexia ou falta de apetite é caracterizada quando a criança ingere uma quantidade de alimento que satisfaça sua vontade de alimentar-se (psíquico), mas que não assegura crescimento e desenvolvimento adequados (orgânico). Há um desequilíbrio entre a satisfação da sua necessidade psíquica e orgânica, podendo ocasionar até a desnutrição (WEFFORT, 2010).

Várias alterações do apetite e perturbações da imagem corporal podem ocorrer nas crianças em idade escolar, embora os quadros mais típicos de transtornos alimentares sejam mais raros. Apesar de cerca de 45% das crianças de ambos os sexos em idade escolar quererem ser mais magras, e 37% tentarem perder peso, somente uma pequena proporção delas desenvolve um transtorno alimentar. A AN ocorre predominantemente em mulheres jovens, com uma prevalência pontual de 0,28% e

taxas de prevalência ao longo da vida, oscilando entre 0,3% e 3,7%. Existem dois picos de incidência: aos 14 e aos 17 anos (APPOLINÁRIO, CLAUDINO, 2000).

Segundo Cordás (2004), o baixo consumo alimentar na anorexia tem consequências evidentes no estado nutricional, como baixas taxas de metabolismo basal e de pressão sanguínea, alterações endócrinas, bradicardia e hipotermia, além de pele fria e pálida, estrutura óssea proeminente (osteopenia e osteoporose muito frequentes), aparência de ter mais idade, queda de cabelo, aparecimento de lanugo (fina camada de pelos sobre a pele) e de petéquias (manchas avermelhadas-arroxeadas na pele) e equimoses (hematomas). A anorexia é a doença psiquiátrica com maior taxa de mortalidade no longo prazo, podendo chegar a 20%, devido às complicações decorrentes da própria doença e ao suicídio.

### 3.3.5 Bulimia nervosa (BN)

De acordo com Cordás (2004), a principal característica é a ocorrência de episódios compulsivos, com ingestões rápidas e exageradas de alimentos, que são seguidos por comportamentos compensatórios, inadequados e recorrentes, para evitar o ganho de peso. O vômito autoinduzido é o mais comum, sendo encontrado em até 95% dos pacientes; abuso de laxantes e diuréticos, enemas ou outros medicamentos, jejum e exercícios físicos excessivos também são alguns exemplos de compensação.

A BN é extremamente rara antes dos 12 anos. O transtorno é característico das mulheres jovens e adolescentes, com prevalência de 1,1% a 4,2% neste grupo. Fatores de ordem biopsicossocial se encontram relacionados com sua etiologia. No início, pode se achar relacionado à fome, mas posteriormente, quando o ciclo compulsão alimentar-purgação já está instalado, ocorre em todo tipo de situação que gera sentimentos negativos (frustração, tristeza, ansiedade, tédio, solidão) (APPOLINÁRIO, CLAUDINO, 2000).

Na bulimia nervosa existem 3 sinais visíveis: a hipertrofia bilateral das glândulas salivares, particularmente das parótidas;



a lesão de pele no dorso da mão, conhecida como “sinal de Russell”; e o desgaste dentário provocado pelo suco gástrico dos vômitos, que leva à descalcificação dos dentes e aumenta o desenvolvimento de cáries, podendo levar inclusive à perda dos dentes. Alterações metabólicas e hidroeletrólíticas, como desidratação, hipocalemia, hipomagnesemia, hipocloremia, hiponatremia e alcalose metabólica são encontradas em cerca de 25% dos pacientes. A mortalidade estimada no caso da bulimia está em torno de 3% (CORDÁS, 2004).

### 3.3.6 O transtorno da compulsão alimentar periódica (TCAP) ou binge eating

A compulsão alimentar é caracterizada por episódios recorrentes de consumo de grande quantidade de alimentos durante um curto período, sem controle, com ingestão rápida mesmo sem haver fome, até sentir desconforto. Essas atitudes são seguidas por sensação de culpa ou depressão e aparecem mais no adolescente (WEFFORTE, 2010).

Os pacientes com o TCAP apresentam os episódios de compulsão alimentar, mas não utilizam medidas extremas para evitar o ganho de peso como pessoas com BN. A sua prevalência na população em geral é de cerca de 2%, sendo a maioria dos pacientes obesos (WEFFORTE, 2010).

## 4 EDUCAÇÃO ALIMENTAR

O papel da promoção da saúde cresce em sua importância como uma estratégia fundamental para o enfrentamento dos problemas do processo saúde-doença. A direção, nesse caso, é o fortalecimento do caráter promocional e preventivo, contemplando o diagnóstico e a detecção precoce de patologias e aumentando a complexidade do primeiro nível de atenção, elementos que ainda são considerados como desafios para o sistema de saúde (BUSS, 2005).

Educar em nutrição é tarefa complexa, pois além da busca por conhecimento necessário à tomada de decisões que afetam a saúde, cabe analisar as atitudes e condutas relativas ao universo da alimentação. Atitudes são formadas por conhecimentos, crenças, valores e predisposições pessoais e sua modificação demanda reflexão, tempo e orientação competente (BOOG, 2004).

O papel da educação alimentar e nutricional está vinculado à produção de informações que sirvam como subsídios para auxiliar a tomada de decisões dos indivíduos que outrora foram culpabilizados pela sua ignorância, sendo posteriormente vítimas da organização social capitalista, e se tornam agora providos de direitos e são convocados a ampliar o seu poder de escolha e decisão (SANTOS, 2005).

À educação nutricional compete desenvolver estratégias sistematizadas para impulsionar a cultura e a valorização da alimentação, concebidas no reconhecimento da necessidade de respeitar, mas também modificar crenças, valores, atitudes, representações, práticas e relações sociais que se estabelecem em torno da alimentação. Visa-se o acesso econômico e social a uma alimentação quantitativa e qualitativamente adequada, que atenda aos objetivos de saúde, prazer, convívio social. Iniciativas relativas ao incremento da qualidade da alimentação e à educação nutricional podem estar contempladas dentro de projetos de promoção à saúde (BOOG, 2004).

No período pré-escolar inicia-se o vínculo entre as crianças e os alimentos, sendo ele o responsável pelo início dos hábitos alimentares. O pré-escolar é considerado formador de opinião, pois este transmite aos seus familiares seus novos conhecimentos, esperando uma atitude por parte destes. Esta fase é um período decisivo na formação de hábitos alimentares, que tendem a continuar na vida adulta; por isso, a importância de estimular o consumo de uma alimentação variada e equilibrada (FAGIOLI, 2006).

Segundo Stümer (2004), a fase escolar (entre 6 e 7 anos, até 12/14 anos de idade) apresenta novos problemas, pois ela tem

que se adaptar à rotina da escola e decidir o que levar de casa ou o que comprar na cantina da instituição de ensino. Esta decisão fica a critério da experiência anterior da criança, onde ela tende a seguir os hábitos familiares, repetindo na escola as práticas que aprendeu e incorporou na família. Já na adolescência é muito comum o organismo requerer mais calorias, e eles tendem a preencher essas quantidades calóricas principalmente com açúcar e gordura, ficando carente em proteínas, vitaminas e minerais (STÜMER, 2004).

#### **4.1 Educação alimentar na escola**

A infância é um período-chave para instituir hábitos saudáveis e para desenvolver e aperfeiçoar estratégias para lhes dar continuidade na vida adulta. A escola tem aqui um papel fundamental, existindo evidência clara da eficácia das estratégias aplicadas a este nível. Estudos demonstram que ações direcionadas, aplicadas a grupos, até aos 12 anos de idade, são efetivas em longo prazo na alteração de comportamentos (AFONSO, 2008).

A promoção da saúde no ambiente escolar vem sendo fortemente recomendada por órgãos internacionais, pois as crianças maiores de cinco anos habitualmente se acham excluídas das prioridades estratégicas das políticas oficiais de saúde, apesar de biológica, nutricional e socialmente suscetíveis (BIZZO, 2005).

Educar os jovens e provocar uma mudança social que valorize práticas saudáveis e desprestigie hábitos deletérios para a saúde é uma responsabilidade social. São os pais, os professores, os vizinhos, os comerciantes de alimentos, os idosos, entre outros, que poderão contribuir para uma nova dimensão do tempo, um novo olhar sobre as coisas pequenas, mas saborosas, um recriar das tradições que recheiem o mundo de significado e favoreçam o progresso em vários domínios, nomeadamente do reaprender a estar à mesa (LOUREIRO, 2004).

A escola assume um papel preponderante na prevenção e tratamento da obesidade infantil. A maioria das crianças passa grande parte do dia nas escolas, realizando várias refeições no estabelecimento de ensino. A escola deve garantir educação alimentar às crianças, oferta de uma alimentação saudável e incentivo à prática de atividade física (BAPTISTA, LIMA, 2006).

A escola deve educar e capacitar os diversos profissionais envolvidos com a criança; orientar os pais quanto ao controle da merenda escolar, avaliar os alimentos oferecidos na cantina e lanches trazidos de casa quanto à quantidade de colesterol, gordura saturada, sal, açúcar, assegurando uma alimentação saudável; inserção de educação nutricional no currículo escolar; promoção de atividade física programada e com metas; e ter envolvimento ativo da família (LAMOUNIER et al., 2010).

A promoção da saúde na escola para além do investimento na aquisição de competências por parte dos jovens e dos adultos que com eles se relacionam, tem como principal esforço mudar e desenvolver o ambiente físico e social, de molde a tornar as opções saudáveis escolhas mais fáceis. Educar para comer bem, de uma forma saudável, constitui um desafio às capacidades críticas e de assertividade para contrapor ao meio circundante a sua vontade esclarecida (LOUREIRO, 2004).

Pesquisas em outros países analisam o papel do professor como modelo de estímulo à aceitação de alimentos no ambiente escolar; alguns desses estudos chegaram à conclusão que, de fato, é relevante o papel do professor nessa modelagem, porém, outras investigações deduziram ser essa modelagem relativa ou pequena, sendo mais importante do que ela o papel exercido por colegas de similar faixa etária (BIZZO, 2005).

O professor pode influenciar os hábitos alimentares dos seus alunos de diversas formas: pela transmissão adequada de conhecimentos, ao atuar positivamente como modelo e ao promover práticas alimentares saudáveis na sua sala de aula, em detrimento das más escolhas alimentares. Vários estudos analisam

o papel do professor como modelo na escolha alimentar - por ingerir um lanche saudável no intervalo de aulas, por estimular a criança a provar determinados alimentos etc. – comprovando uma influência positiva na aceitação e ingestão de alimentos (ROSSITER, 2007).

A exemplo do que ocorre em algumas escolas particulares, aumentam as iniciativas no âmbito governamental para controle da obesidade infantil. Algumas ações já foram feitas para este controle, na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, Decreto de abril de 2002 proíbe a venda de guloseimas na rede municipal de ensino; em Santa Catarina foi implantada uma lei, em dezembro de 2001 que proíbe as cantinas de escolas públicas e particulares de educação básica de vender guloseimas e refrigerantes, e as obriga a oferecer pelo menos dois tipos de frutas da estação (STÜMER, 2004).

A proibição da venda de produtos alimentícios gordurosos, muito calóricos e pouco nutritivos é importante, mas deve estar sempre coerente e vinculada à orientação educativa que ajuda a associar a oferta de um ambiente saudável com a orientação educacional crítica, para que as crianças e jovens aprendam a fazer escolhas responsáveis e conscientes e possam adotar a alimentação saudável também longe do ambiente escolar (BARCIOTTE, BADUE, 2007).

Apesar dessas ações, o ideal é a instituição de ensino orientar os pais, professores e alunos a incentivar a educação nutricional dentro da sala de aula, em vez de só proibir alimentos que prejudicam a saúde. A escola deve ser a grande facilitadora dessa caminhada, pois também é dela o papel de oferecer aos alunos um cardápio nutritivo e balanceado, além de supervisionar o que é vendido nas cantinas. Aos professores cabe o ensino de hábitos alimentares saudáveis em disciplinas distintas e palestras promotoras de saúde (STÜMER, 2004).

Segundo Baptista e Lima (2006), a escola – ao abandonar a postura tradicional de mera transmissora de conhecimentos a receptores passivos (crianças e adolescentes) – torna-se o local de

excelência para o desenvolvimento de atividades de programas de saúde. Assim, são várias as razões que fazem dela o cenário ideal para a implementação de intervenções nutricionais:

- A escola consegue chegar a um grande número de crianças e adolescentes;
- Crianças e adolescentes despendem aí muito do seu tempo diário e muitos anos do seu período de desenvolvimento físico, cognitivo e de formação pessoal e social;
- Muitas das refeições diárias dos alunos são realizadas na escola;
- A adolescência é um período crítico para fomentar comportamentos alimentares saudáveis, uma vez que é nesta fase que se consolidam muitos hábitos que permanecerão na vida adulta;
- A escola pode ensinar os alunos a resistir a pressões sociais que influenciam a alimentação;
- Os professores e auxiliares podem integrar as intervenções nutricionais;
- O currículo constitui uma excelente forma de ensinar sobre alimentação e estilos de vida saudáveis;
- Crianças e adolescentes interessam-se cada vez mais sobre assuntos como a fome no mundo, as políticas de produção e distribuição de alimentos, o vegetarianismo, os distúrbios alimentares, entre outros;
- Perante a crescente, embora muitas vezes incoerente, informação sobre alimentação, é importante instruir os alunos, uma vez que estes são, simultaneamente, consumidores ativos.

O contexto escolar, ao proporcionar dentro da sala de aula uma abordagem curricular de temas relacionados com a alimentação, e ao fornecer alimentos saudáveis nos espaços de alimentação coletiva, como bufetes e cantinas, possibilita a mudança de conhecimentos e de comportamentos. Por tudo isso, e também graças à influência dos pais, professores e auxiliares de ação educativa, a escola é decididamente um local preferencial para o desenvolvimento de escolhas alimentares saudáveis por parte das crianças e jovens (AFONSO, 2008).

Na escola, fazer no bufete ou na cozinha uma “oficina” de aprendizagem para ensinar a escolher os alimentos, a apresentá-los de forma sedutora, bem como a manipulá-los e confeccioná-los, é um método de ensino aos quais os alunos aderem com entusiasmo. Nem sempre existem condições fáceis para fazê-lo. É, no entanto, desejável que se aprenda fazendo (LOUREIRO, 2004).

Dentro do descrito, observa-se que a escola apresenta ambiente favorável para desenvolver estratégias de educação nutricional, pois, além de atender aos escolares pode envolver a família e a comunidade. Além disso, intervenções na escola apresentam uma das melhores relações custo-efetividade e são meios sustentáveis para promover práticas saudáveis (UNICEF, 2000).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola deve ser entendida como um espaço privilegiado de relações para o desenvolvimento político e crítico reflexivo, contribuindo na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo, interferindo diretamente na produção social da saúde.

A publicação da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), editada pelo Ministério da Saúde em 2006, retoma o debate político sobre as condições necessárias para que sujeitos e comunidades sejam mais saudáveis, e define seu objetivo geral de promover a qualidade de vida e reduzir a vulnerabilidade e riscos à saúde, relacionados aos seus determinantes e condicionantes modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais. Sendo assim, a escola tem seu dever de promover a saúde em todos os aspectos, incluindo a educação nutricional como algo primordial para melhora do rendimento escolar de seus alunos.

A alimentação adequada é indiscutível em qualquer idade. Contudo, o processo de transição nutricional tem contribuído

negativamente para uma vida mais saudável, inclusive na infância. Uma alternativa para reverter esta situação seria inserir a disciplina de educação alimentar nos currículos escolares, possibilitando a obtenção de conhecimentos básicos sobre alimentação e nutrição e intervindo de maneira preventiva no combate às doenças crônicas não transmissíveis, transtornos alimentares e às carências nutricionais.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, L. G. **O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico como agente fundamental na Educação Nutricional**. 2008. 58f. Monografia (Graduação) Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação – Universidade do Porto. Porto, 2008.

APPOLINÁRIO, J. C.; CLAUDINO, A. M. Transtornos alimentares. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, v. 22, n. 2, p. 28-31. 2000.

BAPTISTA, I.; LIMA, R. **Educação alimentar em meio escolar referencial para uma oferta alimentar saudável**. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação: Lisboa, 2006.

BARANOWSKI, T. et al. Physical activity and nutrition in children and youth: an overview of obesity prevention. **Prev. Med.**, v. 31, p. 1-10, 2000.

BARCIOTTE, M., BADUE, A. F. Educação nutricional, mídia e novas relações de consumo: uma visão ética e responsável. In: NISAN. Núcleo Interdepartamental de Segurança Alimentar e Nutricional. 1. ed. Barueri, SP: Minha Editora, 2007.

BARLOW, S. E; DIETZ, W. H. Obesity evaluation and treatment: expert committee recommendations. **Pediatrics**, v. 102, n. 3, p. 29, set. 1998.

BIRCH, L. L. Development of food acceptance patterns in the first years of life. **Proc. Nutr. Soc.**, v. 57, n. 4, p. 617-624, 1998.

BIZZO, M. L. G.; LEDER, L. Educação nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Rev. Nutr.**, v. 18, n. 5, p. 661-67, set./out. 2005.



BOOG, M. C. F. Educação nutricional: por que e para quê. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, p. 2, 9 maio 2004.

BRAGA, J. A. P. Ferro. In: FISBERG, M.; BARROS, M. J. L. **O papel dos nutrientes no crescimento e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Sarvier, 2008.

BUSS, P. M. Promoção e educação em saúde no âmbito da Escola de Governo em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública. **Cad. Saúde Publ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 177-185, 1999.

CORDÁS, T. A.; SALZANO, F. T.; RIOS, S. Os transtornos alimentares e evolução no diagnóstico e no tratamento. In: Philippi S. T., Alvarenga M (Ed.). **Transtornos alimentares: uma visão nutricional**. São Paulo: Manole, 2004.

ESCRIVÃO, S. M. Tendências da obesidade na infância e na adolescência e suas consequências para a saúde. In: NISAN. Núcleo Interdepartamental de Segurança Alimentar e Nutricional. 1. ed. Barueri, SP: Minha Editora, 2007.

FAGIOLI, D.; NASSER, L. A. **Educação nutricional na infância e na adolescência: planejamento, intervenção e dinâmicas**. São Paulo: RCN Editora, 2006.

FOCESI, E. Health education at school: the teacher's role. **Rev. Bras. Saúde Esc.**, v. 1, n. 2, p. 4-8. 1990.

HALTERMAN, J. S. et al. Iron deficiency and cognitive achievement among school-aged children and adolescents in the United States. **Pediatrics**, v. 107, n. 6, p. 1381-1386, jun. 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil**. Rio de Janeiro/Brasília, IBGE/Ministério da Saúde/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2010.

IOFI. INTERNATIONAL OBESITY TASK FORCE. **Data based on population-weighted estimates from published and unpublished surveys, 1990-2002 using IOTF-recommended cut-offs for overweight and obesity**. Disponível em: <[www.ietf.org](http://www.ietf.org)>. Acesso em: 25 set. 2011.

LAMOUNIER J. A. et al. Obesidade na Adolescência. In: PRIORE, S. E. et al. (Org.). **Nutrição e saúde na adolescência**. Rio de Janeiro: Editora Rubio, 2010.

LAMOUNIER, J. A.; LAMOUNIER, F. B.; WEFFORT, V. R. Aspectos gerais da obesidade na infância e na adolescência. In: WEFFORT, V. R.; LAMOUNIER, J. A. (Coord.). **Nutrição em pediatria: da neonatologia à adolescência**. Barueri-SP: Manole, 2009.

LIMA, A. C. V. M. S. et al. Fatores determinantes dos níveis de hemoglobina em crianças aos 12 meses de vida na Zona da Mata Meridional de Pernambuco. **Rev. Bras. Saude Matern. Infant.**, v. 4, n. 1, p. 35-43, 2004.

LOUREIRO, I. A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. **Rev. Port. Saude Publica**, v. 22, n. 2, p. 45-54, jul./dez. 2004.

MCGINNIS, J. F.; DEGRAW, C. Healthy Schools 2000: creating partnerships for the decade. **J Sch Health**, v. 61, n. 7, p. 192-197. 1991.

MONTEIRO, P. O. A. et al. Diagnóstico de sobrepeso em adolescentes: estudo do desempenho de diferentes critérios para o índice de massa corporal. **Rev. Saude Publica**, v. 34, n. 5, p. 506-513. 2000.

MORGAN, C. M.; AZEVEDO, A. M. C. Aspectos sócio-culturais dos transtornos alimentares. **Psychiatry on line Brazil**, v. 3, n. 2, p. 1-8, 1998.

NOVAES, J. F.; ROCHA, D. S.; NETTO, M. P. Hábito alimentar e obesidade. In: WEFFORT, V. R.; LAMOUNIER, J. A. (Coord.). **Nutrição em pediatria: da neonatologia à adolescência**. Barueri-SP: Manole, 2009.

OSÓRIO, M. M. et al. Prevalence of anemia in children 6-59 months old in the state of Pernambuco, Brazil. **Rev. Panam. Salud. Publica**, v. 10, n. 2, p. 101-107, 2001.

PAHO. PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION. **Obesity and poverty: a new public health challenge**. Washington, 2000. Disponível em: <<http://www.paho.org/english/dd/pub/pubtopiclist.asp?ID='196'&KWLI=festyles&SubTitle=Obesity>>. Acesso em: 24 set. 2011.

PÉREZ, B. F.; ALBALA, B. C. Aspectos geneticos de la obesidad humana. **Rev. Chil.**, v. 27, n. 1, p. 13-20. 2000.

ROSSITER, M. et al. School food practices of prospective teachers: research article. **School Health**, v. 77, n. 10, p. 694-700, dez. 2007.

SANTOS, L. A. S. Food and nutrition education in the context of promoting healthy food practices. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 18, n. 5, p. 681-692, set./out. 2005.

SOUTO, S.; FERRO-BUCHER, J. S. N. Práticas indiscriminadas de dietas de emagrecimento e o desenvolvimento de transtornos alimentares. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 19, n. 6, p. 693-704, nov./dez. 2006.

STÜMER, J. S. **Reeducação alimentar na família: da gestação à adolescência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TIBBS, M. A. T. et al. The relationship between parental modeling, eating patterns, and dietary intake among African American parents. **J Am Diet Assoc.**, v. 101, n. 5, p. 535-41, 2001.

THORKILD, I. A.; SORENSEN, D. R. The changing lifestyle in the world. **Diab. Care**, v. 23, n. 2, p. 1-4, 2000.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Relatório final do Fórum Mundial de Educação**. Senegal, 2000. Disponível em: <<http://www.unicef.org/lifeskills/files/FreshDocument.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2011.

VIUNISKI, N. Prevenindo a obesidade. **Nutr. Pauta**, São Paulo, v. 3, n. 12, p. 28-34, mar./abr. 2000.

WEFFORT, V. R. Transtornos Alimentares. In: WEFFORT, V. R.; LAMOUNIER, J. A. (Coord.). **Nutrição em pediatria: da neonatologia à adolescência**. Barueri-SP: Manole, 2009.

WHO. World Health Organization. **Iron Deficiency Anaemia Assessment**. Prevention and Control, 2001. Disponível em: <[http://www.who.int/nutrition/publications/micronutrients/anaemia\\_iron\\_deficiency/WHO\\_NHD\\_013/en/index.html](http://www.who.int/nutrition/publications/micronutrients/anaemia_iron_deficiency/WHO_NHD_013/en/index.html)>. Acesso em: 30 ago. 2011.

WHO. World Health Organization. **Physical Status: the use and interpretation of anthropometry**, 1985. Disponível em: <<http://www.who.int/nutgrowthdb/about/introduction/en/index8.html>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

A presente edição foi composta pela URI, em caracteres Garamound, formato 16x23, e-book, pdf, em abril de 2012.