

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA — UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO — FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COMO
MEDIADOR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ATENDIMENTO ESCOLAR
HOSPITALAR — AEH**

CLÁUDIA TELES DA SILVA

**FLORIANÓPOLIS
2024**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COMO
MEDIADOR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ATENDIMENTO ESCOLAR
HOSPITALAR — AEH**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

**FLORIANÓPOLIS
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Teles da Silva, Cláudia

O Trabalho Pedagógico com Literatura Infantil e Juvenil
como Mediador da Experiência Estética no Atendimento
Escolar Hospitalar AEH / Cláudia Teles da Silva. -- 2024.
210 p.

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação , Florianópolis, 2024.

1. Atendimento Escolar Hospitalar. 2. Experiência
Estética.
3. Literatura infantil e juvenil. I. da Rosa Fonseca da Silva,
Maria Cristina. II. Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação . III. Título.

CLÁUDIA TELES DA SILVA

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COMO
MEDIADOR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ATENDIMENTO ESCOLAR
HOSPITALAR — AEH**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membros:

Prof.^a Dr.^a Lilane Maria de Moura Chagas
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Priscila Anversa
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)

Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Roselaine Ripa
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof. Dr. Ivan Dourado (Suplente)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof.^a Dr.^a Neide da Silveira Duarte de Matos (Suplente)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Florianópolis, 23 de setembro de 2024.

AGRADECIMENTOS

O percurso de uma tese de doutorado nos faz compreender ainda mais que *“se depende sempre de tanta, muita, diferente gente”* e *“é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá, é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”*¹. Início esses agradecimentos com esses trechos de música, para dizer que foram muitas as pessoas que estiveram comigo nessa trajetória, desde familiares, amigos, professoras, colegas de trabalhos, entre outras pessoas que encontrei pelos caminhos de construção da pesquisa. Não conseguirei aqui, nesse breve agradecimento, citar todos os nomes, mas, registro os meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização dessa pesquisa. Homenagearei, a seguir, aquelas pessoas que estiveram mais intensamente nesse processo, deixando registrado meu agradecimento e carinho.

Aos meus pais, **Maria do Carmo** e **Claudio**, meu amor e agradecimento por me darem a vida, cuidarem de mim e me educarem. Muito obrigada por estarem sempre ao meu lado, acompanhando e incentivando os meus sonhos.

Ao meu lindo, **Diego**, companheiro incansável nessa jornada, todo o meu amor e agradecimento. Você é maravilhoso, e eu não poderia ter encontrado um companheiro mais generoso, que me acolheu em tantos momentos difíceis, que discutiu o tema da tese — mesmo sendo de uma área distante dos seus estudos —, tentando me ajudar a encontrar caminhos para a escrita. E ainda teve o cuidado de ler meus escritos com tanto carinho, fazendo sugestões e me auxiliando a melhorá-lo, muito obrigada, lindo! Obrigada por chegar e permanecer na minha vida, por não se assustar com as contradições que surgem quando alguém é visto de tão perto, principalmente durante um doutorado. Eu te amo!

Agradeço aos meus irmãos **Jota**, **Zinho**, **Cleyton** e, as minhas irmãs **Mayure** e **Tayná**, por tantas trocas amorosas, por todo aprendizado compartilhado e por acolherem os meus sonhos, me lembrando, de muitas formas, principalmente as musicais, que sonhos são possíveis de realizar. Sou imensamente grata a vida, por

¹ Canção “Caminhos do Coração”, de Gonzaguinha.

poder partilhá-la com vocês, fico emocionada todas às vezes que penso sobre a alegria da nossa loucura, amo vocês demais!

Minha família, além de estar sempre ao meu lado, trouxe outras pessoas para eu amar e compartilhar a vida. Então, agradeço as minhas cunhadas, **Schan, Lara, Bianca e Alessandra**, mulheres maravilhosas, que me fortalecem de tantas formas, muito obrigada por tudo, gurias! Agradeço aos meus cunhados, **Gabriel, Adriano e Guilherme**, pelas partilhas, risadas e trocas, obrigada! Agradeço, também, à minha sogra e meu sogro, **Marlene e João**, pelo cuidado e acolhimento de sempre, muito obrigada a vocês! E claro, agradeço as crianças de minha família, que fazem reviver em nós, a curiosidade pelo mundo, **Maria Clara, Maria Beatriz, Laura, Lara e Théo**, muito obrigada por existirem e nos ensinarem tanto sobre o amor.

Sou agraciada por muitas amizades, amizades da infância, amizades da escola, da faculdade, dos locais de trabalhos, amizades de lá, de cá, de todo canto. E ao longo desses quatro anos, estive mais perto de algumas, me distanciei de outras, me reproximei de umas, fiz novas amizades, mas, de todo modo, todas essas amizades estiveram me fortalecendo de alguma forma nesse percurso. Então, muito obrigada para todas e todos que são meus amigos. Porém, não seria justo se aqui eu não nomeasse algumas pessoas, que estiveram intensamente comigo nesses últimos anos.

Começo agradecendo ao meu amigo, **Ismael**, companheiro de longa data, que tem compartilhado conhecimentos e risadas comigo desde a graduação. Muito obrigada, meu amigo, por sua presença e orientação ao longo deste percurso. Agradeço também outra amiga da graduação, com quem desde nosso primeiro encontro em uma experiência de pesquisa, seguimos juntas, acompanhando e apoiando uma à outra em nossas caminhadas. Obrigada, **Lívia**, por todo o companheirismo ao longo desses anos. E Ismael, além de sua amizade, me presenteou com novas amizades, trazendo a **Margareth Feiten Cisne**, que chamo carinhosamente de Marga. Todas às vezes que penso no quanto a Marga me ajudou, principalmente com os conceitos de Vigostki, eu fico emocionada. Ela foi de uma paciência e disponibilidade que raras vezes encontramos no dia a dia, dificilmente conseguirei retribuir o carinho que ela teve comigo e com meu texto, mas, tento aqui, deixar registrado que sou imensamente agradecida a você Margareth, por tudo, obrigada!

Além dos amigos acadêmicos, sou grata aos amigos que trouxeram leveza a esse período, com momentos de comidinhas, risadas, festas e muito afeto. Obrigada, **Gisele, Simere, Tai, Matheus, Luna, Jaque, Andressa, Ariani, Soraya, Samara, Ana Karina, Graciela**. Algumas dessas amizades estou mais tempo sem conviver, mas espero que em breve possamos nos reunir novamente.

Quero agradecer, também, aos amigos de São José dos Campos/SP, onde morei no início do doutorado. Agradeço especialmente a **Camilla** e ao **Renato**, que nos acolheram com tanto carinho. Camilla, sou particularmente grata por nossas trocas e conversas profundas sobre a vida e o mundo acadêmico, muito obrigada! Registro também, meu agradecimento ao **Dimas** e a **Diey**, pelo companheirismo em nossas estadias em SJC, obrigada pelo carinho de sempre. Agradeço as minhas companheiras das aulas de inglês, também professoras, **Dulce** e **Sandra** pelas nossas tardes de risadas e trocas, *thank you very much!*

Durante o doutorado, passei por três locais de trabalho e tive a sorte de receber compreensão em relação à minha condição de estudante em todos. Destaco, especialmente, minhas amigas do CRAS/Jardim Eldorado em Palhoça, as eternas “*melhores de todas*”. Elas acompanharam meu ingresso no doutorado, vibraram com minha aprovação e após minha saída do CRAS, continuaram torcendo para a conclusão dessa pesquisa. Obrigada **Vanessa, Evelyne, Daniela, Mariane, Rosane e Suelen**. Agradeço a Escola do Mar, em São José, na qual cheguei como doutoranda, perto de qualificar, e recebi muito apoio. Agradeço especialmente a minha parceira **Lisiane**, a diretora **Carina**, a supervisora **Carol**, o secretário escolar **Gilberto**, e meu colega **Ederson**, obrigada pela compreensão e carinho que tiveram comigo! E agradeço, meus colegas de trabalho do IFSC/Garopaba, no qual cheguei no finalzinho da tese, angustiada com o tempo para a escrita, encontrando acolhimento dos que convivo no dia a dia, obrigada a vocês, principalmente a **Ana Paula**, companheira diária qual teve muita empatia com a minha situação acadêmica. Agradeço, ainda, as colegas de projeto do IFSC, **Ivani, Priscila, Karla e Luciana**, pelo encontro e apoio de vocês nesse finalzinho.

E registro aqui também, meu agradecimento as colegas de trabalho do período que fui professora no Atendimento Escolar Hospitalar, no Hospital Joana de Gusmão, período que ideias dessa pesquisa já permeavam meu imaginário. Um agradecimento especial a minha grande parceira **Carla**, a minha ex chefe **Claudia**,

a queridona **Rosangela**, a professora **Graciela**, a professora **Jennifer**, a professora **Grace**, muito obrigada meninas, por tudo!

Como disse no início desses agradecimentos, muitas pessoas foram importantes na construção desse percurso. Agradeço, a minha orientadora, **Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva**, por aceitar o projeto, por me dar liberdade de seguir com a temática, pelos conhecimentos compartilhados e por compreender a minha condição de trabalhadora e concurseira, obrigada, Cris! Agradeço também a professora **Patrícia Pereira Mendes**, por me aceitar em sua disciplina para realização de estágio de docência.

Agradeço especialmente a **Tania Maria Fiorini Geremias**, servidora da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, que foi incansável na participação de todo o processo para comitê de ética, bem como, nas etapas de coleta de dados. Além disso, sua dissertação serviu como base teórica para a pesquisa, muito obrigada por tudo, Tania. E, claro, agradeço às **professoras** que se disponibilizaram a participar da pesquisa, dedicando seu tempo e conhecimento para contribuir com o desenvolvimento do estudo, conhecimentos esses, que foram indispensáveis para a realização da pesquisa. Muito obrigada a todas vocês!

Agradeço imensamente aos membros que compõe a banca de defesa, alguns que estiveram comigo também na qualificação do projeto, ajudando a estruturar a pesquisa da melhor forma. Muito obrigada, **Prof.^a Dr.^a Lilane Maria de Moura Chagas; Prof.^a Dr.^a Priscila Anversa; Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia; Prof.^a Dr.^a Roselaine Ripa; Prof. Dr. Ivan Dourado e a Prof.^a Dr.^a Neide da Silveira Duarte de Matos**. Obrigada pelo tempo e partilha do conhecimento de vocês durante esse processo.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa Artes e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos (UDESC/Cnpq) e ao Grupo LUTE — Lutas sociais, Trabalho e Educação (LUTE), pelos estudos, trocas e aprendizados compartilhados. Em especial, agradeço minhas colegas **Yasmin, Isadora e Ana Karina**, com quem compartilhei estudos e angústias.

Registro aqui também, meus agradecimentos, a minha analista, **Soraya Valerim**, que me ajudou e continua ajudando a encontrar significados para as palavras que compõe a minha história. E um agradecimento ao **Gentil Neto**, professor da performe, que com seus treinos intensos, me ajudou a cuidar do corpo,

principalmente da coluna, liberando muitas tensões. O trabalho desses profissionais foram indispensáveis para me manter focada nos estudos.

Por fim, agradeço a Universidade do Estado de Santa Catarina e o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), especialmente a linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação (PEF), por oferecessem as condições para o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço aos trabalhadores que diariamente possibilitam o funcionamento da universidade. Quero agradecer especialmente as servidoras da secretaria acadêmica **Scharlene Clasen** e **Rita de Cássia de Almeida Souza** pela atenção e carinho no atendimento.

Muito obrigada a todas e todos vocês!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o trabalho pedagógico com literatura infantil e juvenil como mediador da experiência estética no Atendimento Escolar Hospitalar-AEH. O AEH objetiva assegurar a continuidade dos processos escolares para crianças e adolescentes hospitalizados durante seu afastamento da escola regular, bem como, promover a sua reinserção à escola após a alta hospitalar. É importante destacar, que o percurso de um tratamento de saúde pode ser desafiador para as crianças e adolescentes que passam por esse processo. Nesse contexto, o AEH enfrenta o desafio de dar continuidade ao processo escolar da criança e do adolescente durante o seu tratamento e, concomitantemente, contribuir para esse período que ela enfrenta. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, tendo como aporte teórico a Pedagogia Histórico-Crítica-PHC e a Psicologia Histórico-Cultural. A partir dessas teorias, buscou-se desvelar o objeto de estudo e desenvolver análises sobre a educação estética e a vivência estética com literatura infantil e juvenil como possibilidade para a emoção estética. As elaborações teóricas (Vigotski, 1999) indicam que a literatura, em especial a infantil e juvenil, pode contribuir significativamente para a formação humana, atuando como mediadora de experiências estéticas e ampliando o repertório cultural das crianças e adolescentes. Porém, para se compreender o efeito educativo da arte — seja seu valor cognitivo, moral, emocional ou de prazer — primeiro é necessário entendermos sua natureza como catarse, ou seja, como adverte Vigotski (2018), como uma libertação do espírito diante das paixões que o afligem. Além disso, foram entrevistadas professoras que atuam no AEH de Santa Catarina para compreender como a literatura está inserida em suas práticas pedagógicas. Concluiu-se que a literatura está frequentemente presente nas práticas pedagógicas das professoras, e que elas compreendem sua importância para o trabalho pedagógico no AEH. No entanto, as professoras ressaltaram problemas como a precariedade de seus contratos de trabalho, que gera insegurança financeira e compromete a continuidade dos projetos desenvolvidos. Além disso, apontaram a falta de formação continuada para temas recorrentes no espaço hospitalar e a ausência de um acervo organizado especificamente para o AEH, o que dificultaria o acesso a livros literários que abordem temáticas sensíveis com um aprofundamento estético. Por fim, o estudo visou produzir conhecimentos relevantes ao espaço escolar, explorando como o trabalho pedagógico com a literatura infantil e juvenil pode possibilitar a mediação de experiências estéticas para crianças e adolescentes no contexto do AEH, contribuindo assim, para a formação humana.

Palavras-chave: Atendimento Escolar Hospitalar — AEH. Experiência estética. Literatura infantil e juvenil.

ABSTRACT

This research aimed to investigate pedagogical work with children's and youth literature as a mediator of the aesthetic experience in Hospital School Services-HSS. The HSS aims to ensure the continuity of school processes for hospitalized children and adolescents during their absence from regular school, as well as promoting their reintegration into school after hospital discharge. It is important to highlight that the journey of health treatment can be challenging for children and adolescents who go through this process. In this context, HSS faces the challenge of continuing the school process of children and adolescents during their treatment and, at the same time, contributing to this period they face. The research was based on the theoretical-methodological assumptions of historical-dialectical materialism, having as theoretical support Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. Based on these theories, we sought to reveal the object of study and develop analyzes on aesthetic education and the aesthetic experience with children's and youth literature as a possibility for aesthetic emotion. Theoretical elaborations (Vygotski, 1999) indicate that literature, especially children's and youth literature, can contribute significantly to human formation, acting as a mediator of aesthetic experiences and expanding the cultural repertoire of children and adolescents. However, to understand the educational effect of art — be it its cognitive, moral, emotional or pleasure value — it is first necessary to understand its nature as catharsis, that is, as Vygotsky (2018) warns, as a liberation of the spirit from passions that afflict him. Furthermore, teachers who work at HSS in Santa Catarina were interviewed to understand how literature is inserted into their pedagogical practices. It was concluded that literature is frequently present in the teachers' pedagogical practices, and that they understand its importance for the pedagogical work at HSS. However, the teachers highlighted problems such as the precariousness of their employment contracts, which creates financial insecurity and compromises the continuity of the projects developed. Furthermore, they pointed out the lack of continued training for recurring themes in the hospital space and the absence of a collection organized specifically for the HSS, which would make access to literary books that address sensitive themes with aesthetic depth difficult. Finally, the study aimed to produce knowledge relevant to the school space, exploring how pedagogical work with children's and youth literature can enable the mediation of aesthetic experiences for children and adolescents in the context of HSS, thus contributing to human formation.

Keywords: Hospital School Services — HSS. Aesthetic experience. Children's and young adult literature.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atendimento Escolar Hospitalar nos municípios e respectivos hospitais.....	29
Gráfico 2 - Demonstração do tempo de atuação das professoras no AEH.....	119
Gráfico 3 - Uso de recursos tecnológicos no trabalho pedagógico.....	134
Gráfico 4 - Frequência que a literatura está presente no planejamento.....	138
Gráfico 5 – Critérios adotados para a seleção dos livros utilizados.....	139
Gráfico 6 - Critérios adotados para inserção dos livros utilizados.....	142
Gráfico 7 - Elementos que consideram ser influenciados pelo trabalho com literatura.....	143
Gráfico 8 - Consideração em relação às práticas pedagógico com literatura infantil e juvenil.....	144
Gráfico 9 - Origem do acervo.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tempo disponível para a organização do planejamento.....	125
Quadro 2 - Elementos considerados importantes para os planejamentos.....	126
Quadro 3 - Principais desafios enfrentados no trabalho pedagógico.....	127
Quadro 4 - Materiais e recursos disponíveis no AEH.....	133
Quadro 5 - Justificassem sobre a importância atribuída à literatura no trabalho pedagógico.....	144
Quadro 6 - Outras fontes que disponibilizam literatura.....	149

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa do estado de Santa Catarina–SC, com a marcação dos AEH...	30
Imagem 2 - Capa do Livro “Um Belo Lugar.....	165
Imagem 3: Capa do Livro “Kaxinjengele e o Poder; uma fábula angolana.....	167
Imagem 4 - O guarda-chuva do vovô.....	170
Imagem 5 - Capa do Livro “O Passeio.....	171

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AEH	Atendimento Escolar Hospitalar
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CH	Classe Hospitalar
FMP	Faculdade Municipal de Palhoça
GT	Grupo de Trabalho
HIJG	Hospital Infantil Joana de Gusmão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
SC	Santa Catarina
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SED	Secretaria de Estado da Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. Introdução: Palavras, Histórias e Afetos.....	17
1.1 A Metodologia e os Sujeitos da Pesquisa.....	21
1.1.2 Procedimentos metodológicos na coleta de dados em ambiente virtual.....	26
1.1.3 Os sujeitos da pesquisa.....	27
1.2 Etapas de realização da pesquisa.....	31
2. Contribuições Teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para o Trabalho Pedagógico.....	36
2.1 Aproximações ao conceito de mediação no processo de desenvolvimento humano	37
2.2 Processos de Mediação para a Formação Humana.....	46
2.3 Educação Escolar como Mediação para o Desenvolvimento Humana.....	51
2.4 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho pedagógico.....	60
2.5 Atendimento Escolar Hospitalar: considerações para trabalho pedagógico.....	66
3. Educação Estética: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural.....	74
3.1 A Educação Estética sob a perspectiva de Vigotski: aproximações.....	77
3.2 A Reação Estética como atividade de percepção e criação.....	82
3.3 Educação e Arte: o desenvolvimento do juízo estético.....	90
3.4 A vivência e o desenvolvimento de necessidades e possibilidades.....	92
4. Palavras, Imaginação e Criação: a mediação pedagógica com literatura infantil e juvenil como possibilidade para a vivência estética.....	97
4.1 Palavra e pensamento: entrelaçando significados.....	98
4.2 Imaginação e Criação: necessidades fundamentais do ser humano.....	102
4.3 A Literatura Infantil e Juvenil e a formação do Juízo Estético: ampliando, pela palavra, a imaginação e a criação.....	109
5. A Literatura no Atendimento Escolar Hospitalar: desafios e possibilidades para a educação estética.....	117
5.1 Caracterização do Trabalho Pedagógico no Contexto do Atendimento Escolar Hospitalar de Santa Catarina.....	118
5.2 A literatura Infantil e Juvenil no AEH: dimensões estéticas da formação escolar....	137
5.2.1 Literatura Infantil e Juvenil na Escola: entre a arte e a educação.....	150
5.2.2 Literatura Infantil e Juvenil no Contexto do Atendimento Escolar Hospitalar: experiências em relatos.....	157
5.2.3 Descobertas nas Literaturas Infantis e Juvenis: conhecendo-as.....	163
6. Considerações Finais.....	173
7. Referências.....	181
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	187
APÊNDICE B: Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações.....	189
APÊNDICE C: Questionários das Entrevistas.....	190
ANEXO - Parecer Consubstanciado do CEP.....	192



Beatriz lendo, 1965, Tarsila do Amaral.²

Dedico esta tese a Sofia, menina
sábia, que diante da brevidade da
vida, fez da literatura antídoto para
suportar a dor de deixar de ser.

² Peregrinacultural's. **Onde está o leitor ou a leitora nas artes plásticas brasileiras?**, 2008.

Disponível em:

<<https://peregrinacultural.com/2008/10/03/onde-esta-o-leitor-ou-a-leitora-nas-artes-plasticas-brasileiras/>> Acessado em: 31 de agosto de 2024.

1. Introdução: Palavras, Histórias e Afetos

*“O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída”
(Espinosa, 2011).*

Na epígrafe que inaugura este texto, Espinosa (2011), destaca a capacidade do corpo humano de ser afetado, influenciando assim o aumento ou a diminuição de sua potência de agir. Ao compreender a linguagem como uma produção cultural que afeta e constitui o ser humano, a literatura, e mais especificamente, a literatura infantil e juvenil, emerge como uma temática significativa para a formação humana. Isso é especialmente relevante ao considerar os afetos que contribuem para o desenvolvimento humano, pois, podemos dizer que a produção cultural literária, assim como as outras diversas manifestações da arte, possibilita, em muitas circunstâncias, aumento da potência humana de ser, estar e agir.

A delimitação desta pesquisa está profundamente vinculada às minhas experiências de vida, que precedem minha trajetória como pesquisadora, por isso, nesse primeiro momento, peço licença para falar na primeira pessoa. Como leitora de textos literários, experimento os afetos que a literatura proporciona desde que aprendi a ler obras desse gênero. Durante o processo de pesquisa, tive a oportunidade de relembrar minhas experiências com os livros, as quais são relativamente recentes, pois na infância e adolescência ainda estava distante das obras literárias. Nas primeiras etapas da escola, as lembranças em relação à literatura são pouquíssimas, nos anos finais, lembro-me especialmente das resenhas das leituras obrigatórias na disciplina de Língua Portuguesa.

Entretanto, ao explorar minhas memórias, recordei as histórias que meu pai costumava compartilhar com meus irmãos e comigo. Nesse processo, reconheci que essas lembranças despertaram minha afinidade pelas ficções e pela habilidade delas em nos afetar. As histórias “de boca”, contadas pelo pai, foram os primeiros contatos afetivos que tive com a literatura. Assim, compartilho aqui, uma das histórias mais frequentemente narradas por meu pai, cujas imagens permanecem vivas em minha memória — tanto os acontecimentos da história quanto as cenas dele contando-a com um sorriso no rosto, entre outras expressões que me

capturavam na cena narrada. Essas lembranças continuam presentes em minhas memórias até hoje, como tempo de escuta, presença e bons afetos.

A história é de Pedro Malasartes, e conta sobre uma panela mágica: Pedro, conhecido por suas artimanhas, encontrava-se à beira da estrada preparando sua refeição quando avistou um grupo de viajantes se aproximando a cavalo. Ágil, ele apagou o fogo e cobriu as cinzas com areia, enquanto a panela continuava a ferver a comida. O grupo parou, intrigado pela cena, e questiona Pedro sobre como a panela fervia mesmo sem o uso de fogo. Pedro afirmou ao grupo que se tratava de uma panela mágica, um presente deixado por sua falecida mãe, um utensílio indispensável em suas jornadas na estrada. Fascinados, os viajantes fizeram uma oferta para comprar a panela, inicialmente recusada por Pedro, que insistia em não se desfazer de um presente tão valioso dado por sua mãe. Ao atingir uma quantia irresistível, Pedro então cedeu, deixando o grupo alegre por acreditar terem adquirido uma panela mágica, enquanto Pedro, personagem de destinos inusitados, continuou sua trajetória rumo a mais peripécias.

Essa narrativa e outras histórias de Pedro Malasartes eram frequentemente contadas por meu pai. Mesmo tendo ouvido várias vezes, sempre pedíamos para ele repetir, na expectativa de estarmos ali, imaginando, pelas palavras, as cenas narradas, e, é claro, pela presença de nosso pai. A partir dos estudos realizados nesta pesquisa, consigo agora compreender que aquilo que anteriormente me parecia “mágico” — ou seja, a habilidade das palavras em criar mundos — é, na verdade, a capacidade humana de imaginação, de fabulação, de atribuição de significados, significantes e, em última análise, de criação pela palavra. Estas recordações são aqui compartilhadas para destacar que, além das experiências de formação e profissionais que serão apresentadas, essa experiência com a literatura também teve um papel na delimitação temática da pesquisa.

No entanto, é evidente que a temática se desenvolveu e se expressou ao longo da minha trajetória formativa e profissional, ganhando corpo em palavras no decorrer dessa travessia, assim, apresento de maneira breve os passos fundamentais que percorri. Em 2007, finalizei o curso de magistério em uma escola pública no município de Palhoça—Santa Catarina—SC, minha cidade natal. Destaco aqui, que foi durante esses primeiros anos de minha formação que tomei conhecimento do Atendimento Escolar Hospitalar-AEH. Uma colega mais jovem do que eu, precisou passar por uma cirurgia no Hospital Infantil Joana de

Gusmão-HIJG, em Florianópolis–SC, e ficou internada por um longo período. Durante essas semanas, visitei o hospital algumas vezes, e foi durante uma dessas visitas que fui apresentada ao Setor de Pedagogia presente na instituição.

O curso de magistério foi ponto de partida para minha trajetória profissional na área da educação, seguida pela conclusão do curso de Pedagogia em 2014 na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Durante minha formação, tive a oportunidade de integrar grupos de estudo e pesquisa, o que me introduziu ao universo da pesquisa acadêmica. Além disso, ao longo o curso, também realizei estágio no Setor de Pedagogia do HIJG, trabalhando na Brinquedoteca do hospital, e após formada, iniciei meu trabalho como professora no AEH.

Durante esses primeiros anos de minha formação, fui me envolvendo com a temática da literatura, o que inicialmente gerou algumas inquietações. Uma questão que me intrigava era como eu poderia ensinar a ser leitor sem ainda ser uma leitora? Esse questionamento me impulsionou bastante, e sentia-me em uma corrida contra o tempo, como se tivesse a obrigação de ler tudo o que ainda não havia lido. Sempre que uma professora mencionava uma grande obra clássica da literatura, eu corria até a biblioteca em busca do livro, mas, no começo, enfrentei dificuldades, iniciando muitas vezes uma obra e não conseguindo concluí-la. Lembro-me de que levei um período significativo no meu processo educacional para desenvolver a habilidade de leitura do gênero literário. A literatura infantil e juvenil, mesmo na minha fase adulta, desempenhou um papel importante nesse percurso. Com o tempo também fui compreendendo que “Quem lê poesia, romances, peças de teatros, crônicas, de fato está lendo a vida. Aprender a ler, então, é como aprender a viver: não termina nunca (Konder, 2005, p.10).

Continuei com minha formação e concluí, em 2016, uma pós-graduação em psicopedagogia na Faculdade Municipal de Palhoça-FMP. Nesse intervalo, exercia a função de professora no Atendimento Escolar Hospitalar. Portanto, a temática abordada em meu trabalho de conclusão de curso envolveu a literatura infantil e o conceito de imaginação no contexto do AEH.

A vida, assim como uma boa narrativa ficcional, não se desenrola de maneira linear. Durante o mestrado, transitei da área educacional para o serviço social, com o propósito de investigar a interdisciplinaridade nas políticas públicas, uma temática que também emergiu da minha experiência profissional. Essa experiência expandiu consideravelmente minha compreensão acerca das políticas públicas, abrangendo

tanto a área do serviço social quanto a área da educação. Após a conclusão do mestrado, continuei minha atuação como professora no Atendimento Escolar Hospitalar, e a temática literatura infantil e juvenil passou a ser uma questão cada vez mais presente em meu dia a dia profissional. Principalmente, questões relacionadas à possibilidade dessa produção cultural em contribuir para a formação humana no espaço e no tempo do AEH.

Em meu trabalho docente, a temática da literatura foi provocando algumas tensões, especialmente em situações de internações prolongadas que envolviam complexidades emocionais dos estudantes. Fui percebendo que a inserção de livros literários nas mediações com os estudantes era importante, especialmente para aqueles que permaneciam por longos períodos no hospital e enfrentavam demandas emocionais complexas. Durante esse período, tive a oportunidade de consultar o livro “Atendimento Escolar Hospitalar: o trabalho pedagógico-educacional no ambiente hospitalar, a criança doente também estuda e aprende” (2001)³. Essa obra representa o registro do 1º Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, cujo objetivo foi compartilhar experiências, promover debates e divulgar produções acadêmicas relacionadas ao tema. Alguns textos presentes nessa publicação chamaram minha atenção, por dialogarem diretamente com as questões sobre literatura e AEH, ou arte e AEH. Textos como: *Poesia no hospital: o texto poético no atendimento educacional de crianças hospitalizadas*; *Contos e Encontros na enfermaria e*; *Projeto Arte de Despertar nos hospitais*.

Nesse período, também realizava algumas buscas de produção acadêmica para compreender como a literatura integrava a organização do trabalho docente no Atendimento Escolar Hospitalar. Muitos dos relatos de experiência que encontrei apresentavam projetos de literatura que nem sempre eram organizados pelas professoras, mas eram frequentemente realizados por estagiários, voluntários e psicólogos que trabalhavam com as crianças. Isso me levou a novas reflexões sobre a literatura e o trabalho pedagógico em Atendimento Educacional Hospitalar. E diante de todo esse percurso, surgiu o interesse e a necessidade de um trabalho mais sistemático sobre a mediação pedagógica com literatura infantil e juvenil,

³ Este livro é o resultado dos trabalhos do 1º Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, realizado de 19 a 21 de julho de 2000 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação da professora Eneida Simões da Fonseca.

visando uma intencionalidade para educação estética. Assim, são as experiências no Atendimento Escolar Hospitalar, com crianças e adolescentes, entrelaçadas com minha trajetória de vida, que despertaram o interesse no aprofundamento desta temática no âmbito do doutorado em educação, visto que os questionamentos que se consolidaram no contexto das práticas pedagógicas indicavam a exigência de uma investigação mais sistemática sobre o tema. E para atender essas exigências, se tornou necessário um aprofundamento teórico.

1.1 A Metodologia e os Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa é fundamentada nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, método que foi inicialmente desenvolvido por Karl Marx (1840). Esse método foi apropriado por Marx, pois, para avançar em sua pesquisa sobre o capitalismo, ele precisou basear-se no conhecimento científico-filosófico mais avançado de seu tempo. Essa apropriação permitiu a Marx avançar qualitativamente em seu processo de estudo e pesquisa. Ao transcender teoricamente aqueles que o precederam, Marx concebeu um método que não apenas defende a possibilidade de compreender o mundo, mas também oferece instrumentos para esse processo de conhecimento e transformação do mundo.

Além de afirmar a possibilidade do conhecimento da realidade, o materialismo histórico dialético, reconhece que a realidade é tanto o ponto de partida como o ponto de chegada para a elaboração do conhecimento. Por isso, o fenômeno a ser conhecido existe independente do processo de apropriação do mesmo, não incumbindo a ciência criar o fenômeno, mas, tomá-lo de maneira crítica. E o que seria tomá-lo de maneira crítica?

Primeiro é importante ressaltar que para Marx (2001), “[...] o ideal não é mais que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (Marx, 2001, p.28). Em outras palavras, o conhecimento é a capacidade humana de pensar abstratamente o real, já que a realidade não se apresenta em sua singularidade imediata, necessitando, assim, da mediação abstrata (conceitos) para se chegar ao real concreto.

Para Marx (2001), o real concreto está na essência, ou seja, no fenômeno pensado (abstraido). É superando a imediatez do fenômeno que se apreende a sua essência, e isso é compreendê-lo de maneira crítica. Nos perguntamos,

então, como chegar a essência de um fenômeno? Segundo Marx (2001), para se chegar à essência:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de pesquisar a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhado, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (Marx, 2001, p.28).

Dessa forma, para “*apoderar-se da matéria*”, não basta a identificação dos fatos, sua descrição detalhada, a exposição dos dados, ou seja, a apresentação fenomenológica da realidade, esse percurso constitui o ponto de partida da construção do conhecimento. Isso porque, a representação é a relação humana com o real, que se dá de maneira sensível e imediata, já o conceito é a relação humana com o real que se dá de maneira inteligível e mediada. Para apreender a realidade é preciso que o fenômeno seja compreendido em sua “[...] processualidade e totalidade, isto é, como sínteses de múltiplas determinações instituídas no transcurso histórico e que se formam e transformam no esteio das contradições engendradas na relação entre o homem e a natureza” (Pasqualini; Martins, 2015, p.363).

A busca por compreender o fenômeno em sua processualidade é o que caracteriza o materialismo histórico dialético, justamente porque a dialética visa apreender a realidade em sua dinâmica, em seu movimento histórico, em sua contradição. Por isso podemos dizer que a dialética é materialista porque apreende o mundo como matéria em movimento. A dialética é histórica porque apreende o mundo como história, como um processo em constante movimento e transformação.

Sendo assim, podemos dizer que, o conhecimento elaborado sobre a realidade é um conhecimento aproximativo da mesma, demarcado por um tempo histórico resultante de processos e movimentos anteriores e por suas condições materiais. E, portanto, o conhecimento está em constante relação com o real, e com as novas transformações e capacidade de apropriação do mesmo.

O conhecimento é resultado, então, de um processo histórico de apropriação de experiências, de formação de conceitos, de elaboração de teses,

de análise das relações sociais e de suas contradições, que conduz ao desenvolvimento do pensamento crítico, do conhecimento científico. E por isso, o conhecimento é entendido como produto de um conjunto de fatores históricos, sociais, psicológicos, culturais e políticos, que interagem entre si. Isso porque, os fenômenos são produtos da complexidade da realidade, que inclui a interação entre forças singulares e universais.

A partir desta perspectiva, os fenômenos são entendidos como resultantes das contradições que envolvem essas interações, sendo fundamental para o desenvolvimento do método materialista histórico-dialético a relação dialética entre singular, particular e universal (Pasqualini; Martins, 2015). Pois, como dito anteriormente, para se chegar a essência do fenômeno, é preciso superar a imediatez do mesmo, visto que a compreensão do fenômeno não se dá na relação imediata, ou seja, na relação singular que se tem com os fenômenos. A singularidade trata-se justamente da manifestação imediata do fenômeno, ou seja, de sua aparência.

No entanto, “O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo” (Pasqualini; Martins, 2015, p.365). O singular é o que permite que o todo seja criado e mantido. Cada parte singular é única e possui características específicas que contribuem para a formação do todo. E como dito, elas são interdependentes entre si, o que significa que o funcionamento de uma parte depende do funcionamento das outras. O singular é o que dá sentido e estabelece o próprio todo.

Poderíamos pensar então que a essência estaria no universal, porém, o próprio universal “[...] não existe senão no singular e pelo singular [...]” (Pasqualini; Martins, 2015, p.366), visto que se trata de um conceito abstrato que não possui existência em si, mas é expresso através do singular. É o singular que dá forma ao universal e o materializa em experiências reais. A singularidade é o resultado da interconexão entre as partes, e a universalidade é o resultado de todas as partes. Por isso, a singularidade se torna parte da universalidade, e a universalidade se torna parte da singularidade.

E desse modo:

Singular e universal coexistem no fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente: são os pólos opostos da unidade dialética que dão vida ao fenômeno. Existe entre singular e universal uma tensão dialética. Como opostos, se identificam à mesma medida que se contrapõem, e a contínua tensão entre singular universal manifesta-se na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade, sob determinadas condições, de modo específico — porém, não completo, não universal (Pasqualini; Martins, 2015, p.365).

No fenômeno, o singular e o universal se manifestam como polos opostos que coexistem, e segundo a lógica dialética, “[...] existe entre polos opostos de uma unidade uma relação de mediação”. Essa mediação facilita a relação entre os dois polos opostos, ao mesmo tempo, em que os mantém e os transforma (Pasqualini; Martins, 2015, p.366). Neste sentido, a mediação entre o singular e o universal é um processo dinâmico e complexo que implica na relação entre dois extremos, permitindo o desenvolvimento de cada um em conjunto. Por meio desta mediação, o singular pode ser preservado e, simultaneamente, modificado conforme as necessidades do universal. O mesmo acontece ao universal, que também pode ser preservado e modificado conforme as necessidades do singular. Esta mediação, portanto, é o que permite a relação entre os dois, criando uma relação entre o que é “único” e o que é “universal”.

As mediações realizadas para compreensão de um fenômeno são compreendidas como particularidades. Sendo que o particular representa o modo como o universal se expressa na singularidade e inversamente, tornando-se, assim, um importantíssimo instrumento de compreensão de um fenômeno. Podemos dizer ainda que “[...] o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade [...]” (Pasqualini; Martins, 2015, p.366).

Portanto:

Em síntese, temos que: (a) a expressão singular do fenômeno é irrepetível e revela sua imediatividade e definibilidades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular (Pasqualini; Martins, 2015, p.366).

Portanto, para apropriação de um fenômeno, é importante considerar suas particularidades e como elas influenciam a natureza da singularidade, uma vez que essas particularidades representam mediações que possibilitam a compreensão do processo de concretização da universalidade na singularidade. A prática da abordagem particular-universal possibilita a compreensão das complexidades e dinâmicas da realidade, composta por elementos singulares inter-relacionados.

Desse modo, percebemos que:

[...] captar a essência da realidade natural e social implica abstrair momentaneamente — ou suspender — as formas fenomênicas e decodificar as leis explicativas que regem o desenvolvimento do fenômeno. Isso significa que todo fenômeno singular contém em si determinações universais. A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno [...] (Pasqualini; Martins, 2015, p.364).

Baseando-se nas categorias históricas do materialismo histórico dialético, tais como abstrato/concreto, fenômeno/essência, análise/síntese, e nas categorias específicas do conteúdo em questão, esta pesquisa teve como objetivo capturar a essência da realidade do objeto em análise.

Cabe ressaltar, que para o desenvolvimento dessa atividade de conhecimento, é necessário que o pesquisador, na tarefa analítica de desvelar o fenômeno, desenvolva um papel:

[...] essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais especificamente para aprendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimento, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (Netto, 2011, p.25).

Como parte do desenvolvimento imaginativo, o pesquisador, enquanto sujeito ativo, em seu processo de pesquisa, usará “[...] instrumento e também técnicas de pesquisa [...] desde análise documental, até as mais diversas observações, recolha de dados, qualificação, etc” (Netto, 2011, p.26).

Diante do que foi dito, vale esclarecer que para o materialismo histórico dialético, o conhecimento científico é uma forma específica de conhecimento, construída no processo de interrelação entre a humanidade e a realidade, de forma

sistemática e racional. O conhecimento científico é a expressão mais avançada do conhecimento humano, já que poderá atingir o nível mais elevado da elaboração conceitual, uma vez que apresenta maior precisão, maior abrangência, maior capacidade de explicar os fenômenos sociais, de prever os seus desdobramentos, de analisar e compreender os processos sociais, de formular previsões científicas, de elaborar generalizações e de formular leis.

1.1.2 Procedimentos metodológicos na coleta de dados em ambiente virtual

Essa pesquisa iniciou em meados de 2020, ano marcado pelo início da pandemia de COVID-19, provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que causou impactos profundos e multifacetados no Brasil, afetando diversos aspectos da vida social, econômica e, sobretudo, de saúde pública. Segundo o Ministério da Saúde⁴, até o presente ano (2024), o número de mortes já ultrapassa os 700 mil. A pandemia incluiu períodos prolongados de isolamento social, durante os quais houve restrições à circulação em diversos espaços. Considerando que o lócus de estudo desta pesquisa foram os Atendimentos Escolares Hospitalares realizados em ambiente hospitalar, os quais permaneceram submetidos a restrições impostas pela pandemia mesmo após os momentos de pico, este estudo foi realizado por meio de ambiente virtual. Discorreremos sobre os procedimentos metodológicos empregados para a coleta de dados nesse contexto.

Para coleta e organização dos dados, utilizamos o Google Forms e o Google Meet, assim, conseguimos um canal de comunicação com as professoras atuantes no AEH, sem precisar adentrar os hospitais. Para tanto, foi criada uma conta no Google específica para a pesquisa. Essa plataforma, apresenta recursos de criptografia tanto para os documentos como para a senha de acesso, garantindo assim, sigilo e confiabilidade no armazenamento dos dados. Iniciamos a coleta de dados realizando contato via e-mail com as gerências de cada AEH, convidando as professoras para participar da pesquisa, respondendo primeiramente o formulário de pesquisa (Google Forms), e posteriormente, participando da entrevista de vídeo (Google Meet).

No primeiro formulário, buscou-se dados mais pontuais, com questões mais objetivas sobre o trabalho pedagógico com literatura infantil e juvenil, já nas

⁴ Brasil. Painel Coronavírus, Disponível em <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 01/09/2024.

entrevistas de vídeo, tivemos em vista desenvolver questões mais específicas da pesquisa, bem como esclarecer dúvidas oriundas do formulário. Esses instrumentos possibilitam uma coleta de dados eficiente, a qual viabilizou a realização da pesquisa.

1.1.3 Os sujeitos da pesquisa

O Estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Educação, oferta o Atendimento Escolar Hospitalar às crianças e adolescentes matriculados na Educação Básica, internados em Hospitais mantidos pelo Estado. Segundo o documento “Orientações referentes ao Atendimento Escolar Hospitalar-AEH para o ano letivo de 2022” disponibilizado no sítio da Secretaria de Educação, o:

Atendimento Escolar Hospitalar compreende a abordagem pedagógica realizada em sala de aula e/ou em leito às crianças e adolescentes, matriculados na Educação Básica, internados em ambiente hospitalar de Instituições mantidas pelo Estado de Santa Catarina (Secretaria de Estado de Educação, 2022, p.01).

O atendimento⁵ pedagógico à criança e adolescente hospitalizado iniciou no Hospital Infantil Joana de Gusmão em 1970. Nessa época, foi implementada a Estimulação Precoce, posteriormente denominada Estimulação Essencial. Atualmente, esse programa foi extinto. A Estimulação tinha como foco crianças com problemas de desnutrição e estava vinculada à Fundação Catarinense de Educação Especial (Cardoso; Melo, 2007). As autoras mencionam que, em 1980, o programa foi expandido e introduziu o atendimento ambulatorial para crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

É por meio dessas ações que o Atendimento Escolar Hospitalar se estabelece no Estado de Santa Catarina, com duas tentativas de implementação da classe hospitalar. A primeira ocorreu no HIJG em 1995, por meio do programa “Escola Aberta”, não se concretizando por falta de recursos. A segunda foi em 1999, em parceria com a então Secretaria Estadual de Educação e do Desporto, que

⁵ Não foi nossa intenção realizar um levantamento histórico do AEH em SC, mas, apresentar fatos importantes para a sua caracterização. Há trabalhos acadêmicos que detalham melhor sobre esse caráter histórico, como: a dissertação mestrado de Maristela Silva Darela, intitulada “Classe Hospitalar e Escola Regular” (2007) e; a dissertação de Tania Maria Fiorini Geremias, intitulada “O contexto da educação hospitalar nas narrativas das crianças” (2010). Ambas as dissertações são do Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC, com orientação da professora Dr.^a Terezinha Maria Cardoso.

oficialmente organizou o funcionamento da Classe Hospitalar (Cardoso; Melo, 2007).

Com a Portaria n.º 30, SED, de 05/03/2001, que “Dispõe sobre a implantação de atendimento educacional na Classe Hospitalar para crianças e adolescentes matriculados na Pré-Escola e no Ensino Fundamental, internados em hospitais”, o estado de Santa Catarina, pela Secretaria de Estado da Educação (SED), formaliza o atendimento em Classes Hospitalares. Nesta portaria, são organizados atendimentos escolares em outros hospitais pediátricos. E em 2006, é aprovada a Lei n.º 13.843, de 14 de setembro de 2006, que “Dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao Atendimento Pedagógico e Escolar na internação hospitalar em Santa Catarina”, no qual, em seu Art.2º, diz:

Aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em qualquer de suas modalidades, incapacitados de presença às aulas devido à internação hospitalar, e que mantenham condições físicas, intelectuais e emocionais para realizar aprendizagem, aplicar-se-á o regime de classe hospitalar, em caráter complementar (Santa Catarina, 2006).

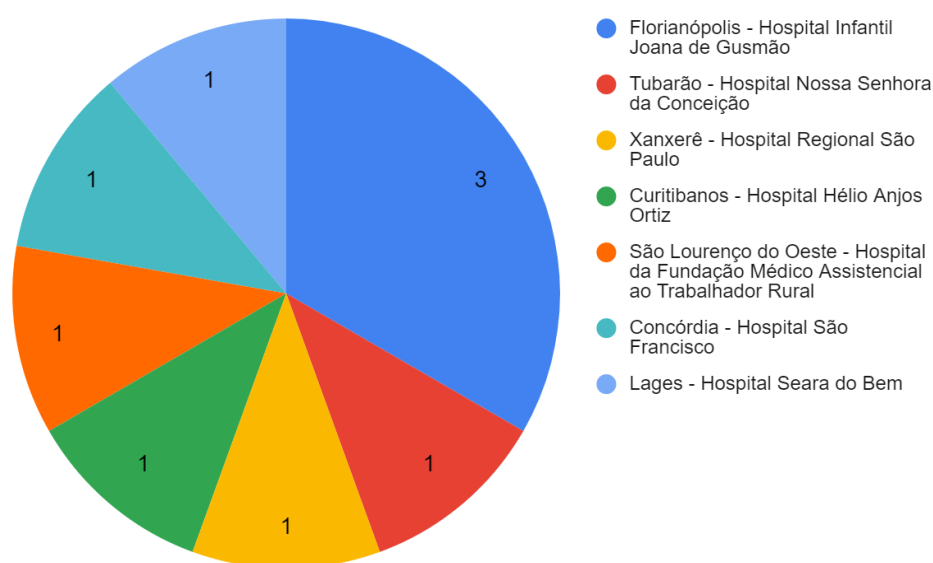
Observa-se que o caráter da classe hospitalar é complementar, pois a realização não deve ocorrer sem a colaboração da escola de origem do estudante. Entretanto, o Art. 4º ressalta que o “[...] atendimento pedagógico ministrado em classe hospitalar possui equivalência às classes comuns de ensino regular” (Santa Catarina, 2006). O que reforça a validade das atividades escolares realizadas no AEH. Essa lei específica também que os professores em classe hospitalar devem manter registros detalhados para identificar adequadamente os procedimentos adotados, incluindo avaliações e controle de frequência. Além disso, deve-se comunicar com a instituição de ensino à qual o estudante está vinculado e, quando necessário, com a Secretaria de Estado da Educação.

A legislação em questão reconhece o Hospital Infantil Joana de Gusmão — HIJG em Florianópolis, como instituição responsável pela orientação do corpo docente em classes hospitalares em todo o estado de SC. As unidades de saúde que contam com classes hospitalares devem fornecer o suporte necessário para facilitar o desenvolvimento de atividades pedagógicas, lúdicas e de escolarização (Santa Catarina, 2006). À Secretaria de Estado da Educação, cabe “[...]”

acompanhar e avaliar o desenvolvimento da atenção integral à educação das crianças e dos adolescentes hospitalizados” (Santa Catarina, 2006).

Em relação ao número de classes hospitalares, é importante destacar que segundo dados de (Geremias, 2010, p.77), em 2010, o Estado chegou a ter doze (12) classes, organizadas pelo estado. Dados de (Fonseca, 2015), em 2015, o número já havia se reduzido para nove (9). Conforme as informações da Secretaria de Estado da Educação (SED) em 2023 e a coleta de dados realizada, no respectivo ano, o estado está com sete (7) classes em funcionamento. Assim, os sujeitos participantes desta pesquisa foram as nove professoras atuantes no Atendimento Escolar Hospitalar no ano de 2023 no Estado de Santa Catarina. Abaixo, apresentamos um gráfico que mostra a distribuição dessas professoras nos respectivos hospitais e municípios que atuam:

Gráfico 1 - Atendimento Escolar Hospitalar nos municípios e respectivos hospitais:

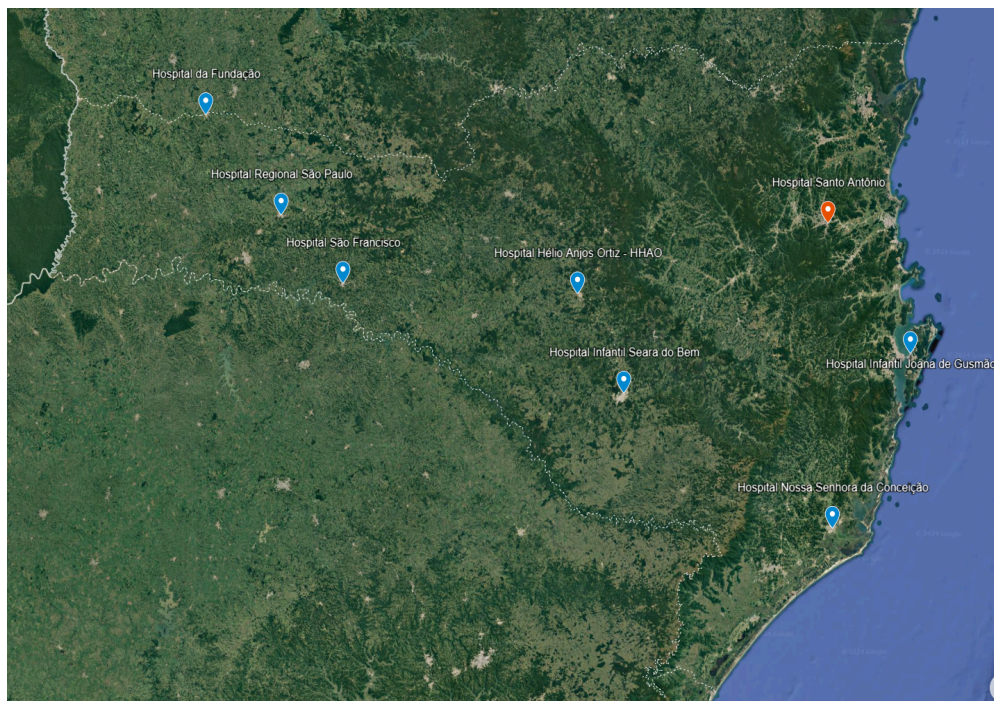


Fonte: Elaboração da autora (2024).

É importante mencionar que, em Santa Catarina, há uma classe hospitalar sob a gestão municipal, situada no Hospital Santo Antônio, em Blumenau, e vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. E dessa maneira, ressaltamos que, por questões de organização da pesquisa, incluindo a aprovação do comitê de ética, optamos por trabalhar apenas com as classes gerenciadas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, totalizando assim sete (7)

Atendimentos que constituíram o objeto de estudo desta pesquisa. Na imagem abaixo, podemos observar como as classes estão distribuídas pelo estado.

Imagem 1 - Mapa do estado de Santa Catarina, com a marcação dos AEH:



Fonte: Elaboração da autora (2024).

No que se refere à estrutura física, a configuração é praticamente idêntica em todos os Atendimento Escolares Hospitalares do estado, ocorrendo em uma sala de aula no hospital. Contudo, no Hospital Infantil Joana de Gusmão — HIJG, que possui um Setor de Pedagogia, o espaço físico disponível é mais amplo⁶. Além disso, no HIJG, as professoras também recebem assessoria do Setor de Pedagogia, nos outros hospitais, os professores são vinculados exclusivamente à escola referência do Atendimento e utilizam uma única sala no espaço hospitalar. A escola estadual de referência geralmente é aquela localizada mais próxima ao hospital. Todos os Atendimento citados estão em hospitais pediátricos ou com alas pediátricas, atendendo pacientes de 0 a 15 anos. No entanto, é importante enfatizar que esses Atendimento não incluem a Educação Infantil, focando-se unicamente nos estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Apenas no HIJG que há

⁶ As professoras do HIJG, informaram que o espaço físico do Setor de Pedagogia estava em disputa. Além disso, com a aposentadoria da única pedagogia que pertencia ao quadro funcional da saúde, o setor estava sendo gerenciado pelo Setor de Psicologia.

uma brinquedoteca, ou sala de recreação, como é denominada pelo hospital, a qual realiza atendimento à todas as crianças.

Sobre o corpo docente, com exceção do HIJG, todos os Atendimentos contam com apenas um professor em regime de 40 horas. Já no HIJG, o Atendimento dispõe de três professoras, cada uma também trabalhando em regime de 40 horas. As professoras que atuam nos Atendimentos em 2023 são contratadas temporariamente por dois anos e trabalham 40 horas semanais. Entre elas, 44,4% têm uma experiência de cinco a dez anos no Atendimento, enquanto 22% estão na função há menos de um ano. As atividades escolares nos Atendimentos são orientadas pelo “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense” de 2019, bem como, pelas escolas de origem das crianças e dos adolescentes internados.

1.2 Etapas de realização da pesquisa

Diante da metodologia exposta e do objeto apresentado, nos dedicamos ao exercício de conhecê-lo. Para tanto, inicialmente, objetivando apresentar um retrato do que vem sendo produzido sobre a temática proposta por essa pesquisa, realizamos (em agosto de 2021), um levantamento bibliográfico sobre trabalho pedagógico com literatura infantil e juvenil em Atendimento Escolar Hospitalar. O levantamento realizado abrangeu o período de 2016 a 2021, totalizando cinco anos de produção acadêmica. Para a pesquisa, foram utilizados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD, uma vez que o foco foi em teses e dissertações, produções as quais esses bancos de dados possuem uma ampla cobertura da produção acadêmica no Brasil.

Os marcadores usados foram: “educação hospitalar” OR “pedagogia hospitalar” OR “atendimento escolar hospitalar” OR “classe hospitalar” OR “hospital education” OR “hospital pedagogy” OR “hospital pedagogical attendance” OR “hospital class”. E aqui é necessária uma ressalva, já que os marcadores utilizados não revelam o objeto de estudo da pesquisa. Nas primeiras buscas realizadas nas plataformas, colocávamos, além dos marcadores já apresentados, também os relacionados diretamente com nosso objeto, como “literatura infantil e juvenil”, “educação estética” ou ainda, “experiência estética”. No entanto, com esses

marcadores, perdíamos a relação com o Atendimento Escolar Hospitalar. Assim, optamos por fazer uso apenas dos marcadores gerais, e a partir desses, buscar nos trabalhos encontrados a relação direta ou indireta com o objeto proposto.

O resultado da busca totalizou cinquenta e quatro (54) trabalhos, sendo que no Catálogo de Teses e dissertações CAPES, obtivemos trinta e cinco (35), dos quais cinco (5) não faziam relação alguma com o tema do AEH. Na Biblioteca Digital Brasileira Teses e Dissertações — BDTD, o resultado da busca foi de vinte e nove (29) resultados, e novamente cinco (5) produções não correspondiam à temática. Ao analisarmos as produções encontradas, a partir da leitura de seus resumos, não encontramos nenhum trabalho que fizesse relação com a literatura infantil e juvenil ou com a educação estética. Ciente dessa configuração, resolvemos realizar buscas também em periódicos, selecionando como banco de dados os Periódicos CAPES e o Scielo — Brasil. No primeiro banco encontramos trinta e dois (32) artigos e no segundo sete (7), lembrando que usamos os mesmos marcadores, primeiro associando os marcadores gerais aos específicos e depois, buscando separadamente. Porém, mais uma vez não foram encontradas produções que correspondessem diretamente com o tema, sendo que estamos considerando que essa correspondência seria correlacionar Atendimento Escolar Hospitalar com literatura infantil e juvenil e educação estética numa mesma produção ou, correlacionar com uma das duas, porém em produções diferentes. Aqui queremos deixar claro que nossa busca focou em trabalhos que abordassem o AEH e a literatura infantil e juvenil e devido à especificidade do tema, não encontramos produções correspondentes.

Foi realizado também uma busca em todos os GTs das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPEd, durante o recorte temporal que vai de 2000 a 2021, período de trabalhos disponibilizados pelo site da ANPEd. Entre as 18 reuniões mapeadas no recorte delimitado, 07 envolviam a temática, e dos 23 grupos presentes em cada reunião, somente 04 abordaram o tema do Atendimento Escolar Hospitalar. Porém, nenhum artigo fazia correlação direta com a temática desta pesquisa⁷.

⁷ Este trabalho foi utilizado como base para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O estudo intitulado “O Atendimento Educacional de Crianças e Adolescentes em Tratamento de Saúde: Análise de Trabalhos Apresentados na ANPEd (2000 a 2021)”, de autoria de Eliane Breseghello Guerreiro de Lima, foi orientado pela professora Jocemara Triches e co-orientado pela professora Cláudia Teles da Silva, sendo defendido em 2023.

Os temas que constituíam os trabalhos encontrados manifestam preocupações com políticas educacionais para a classe hospitalar, práticas educativas em ambiente hospitalar, direitos dos educandos hospitalizados, tecnologias para a educação em classe hospitalar, etc. Esses temas conversam indiretamente com a temática proposta por essa pesquisa, afinal, abordam o mesmo campo escolar. Assim, contribuiriam tanto no aprofundamento da temática, bem como para a criação de um referencial teórico específico do AEH. Porém, não localizamos nessas buscas, trabalhos que abordssem a literatura infantil e juvenil ou a educação estética no Atendimento Escolar Hospitalar.

Além dos levantamentos já citados, realizamos também uma busca no acervo de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, e não foram encontradas nenhuma produção sobre Atendimento Escolar Hospitalar. Sendo assim, esta pesquisa constituirá a primeira produção sobre essa temática do programa.

Nesse contexto, esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de explorar e aprofundar a discussão sobre essa temática, sendo seu objetivo geral: analisar o trabalho pedagógico com literatura infantil e juvenil como mediador da experiência estética desenvolvido em AEH, tendo como recorte os atendimentos públicos em funcionamento no Estado de Santa Catarina. Com base nos objetivos específicos, visamos caracterizar as atividades com a literatura infantil e juvenil presentes no trabalho pedagógico desenvolvido no AEH. Além disso, procurou-se compreender, fundamentado em bases teóricas, a importância da dimensão estética na formação humana, para então, refletir sobre a organização da educação estética por meio da mediação com a literatura infantil e juvenil. Destacando nesse percurso como as experiências literárias podem enriquecer e potencializar as práticas pedagógicas, desenvolvendo a percepção, a imaginação, a criação e a fruição no processo escolar de crianças e adolescentes. Tivemos em vista evidenciar, assim, as contribuições da experiência estética com a literatura infantil e juvenil para o trabalho pedagógico realizado em AEH.

Para apresentar a pesquisa desenvolvida, a tese está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, a introdução, visamos posicionar o leitor no contexto do estudo, abordando desde o envolvimento da pesquisadora com o tema até as principais características dos sujeitos envolvidos. Nessa seção introdutória, são descritos a metodologia que orientou o percurso da pesquisa, os procedimentos

realizados para a coleta de dados em ambiente virtual, bem como a apresentação da organização de exposição da pesquisa.

No segundo capítulo, abordamos a categoria de mediação no processo de desenvolvimento humano, enfatizando principalmente a educação escolar como um complexo social mediador, que foi criado e complexificado ao longo do processo histórico da humanidade. O foco deste capítulo foi também destacar o caráter social do ser humano, apresentando como as interações sociais direcionam o desenvolvimento individual. Para tanto, buscamos nas produções teóricas dos autores Vigotski (1996), Luria (1996), Engels (2004), Marx (2013), Saviani (2012), Lukács (2013) e Leontiev (1978) compreender a mediação como atividade social humana. Além disso, com base em autores específicos no debate sobre o Atendimento Escolar Hospitalar, apresentamos algumas reflexões importantes sobre o tema.

No terceiro capítulo, para compreender sobre a educação estética, buscamos nas obras de Vigotski (1999) destacar suas contribuições para pensarmos a organização da educação estética no espaço escolar. Assim, trabalhamos conceitos importantes como o de emoção estética, juízo estético e vivência. Nosso objetivo foi compreender as contribuições da educação estética para a formação humana, de modo a orientar o fazer pedagógico nos espaços escolares.

No quarto capítulo, discorremos sobre a palavra e a literatura infantil e juvenil para o desenvolvimento da imaginação, da criação e do juízo estético. Com base nas obras de Vigotski (1999), bem como de autores da literatura infantil como Lajolo e Zilberman (2022), tecemos considerações para compreender a literatura infantil e juvenil como produção cultural artística que apresenta possibilidades para a educação estética. Analisamos como a produção literária, por meio de sua linguagem simbólica, pode possibilitar o desenvolvimento da imaginação, estimulando, assim, a criatividade e apresentando potencial para a educação estética.

No quinto capítulo, realizamos a análise dos dados coletados, caracterizando o trabalho pedagógico desenvolvido no Atendimento Escolar Hospitalar de Santa Catarina e destacando como a literatura infantil e juvenil está sendo inserida pelas professoras em suas práticas pedagógicas. Além disso, desenvolvemos um diálogo a partir das falas das professoras, buscando aprofundar o debate sobre a temática proposta por essa pesquisa.

Nas considerações finais, retomamos o objetivo norteador da pesquisa e os principais conceitos teóricos que fundamentaram a análise, como a mediação e sua importância na dimensão da formação humana, a educação estética e o papel da literatura infantil e juvenil no desenvolvimento da imaginação, criação e juízo estético. Além disso, sintetizamos os principais aspectos destacados na análise dos dados coletados, evidenciando como as professoras do AEH inserem a literatura infantil e juvenil em suas práticas pedagógicas e as contribuições dessas atividades para a organização da educação estéticas com essa literatura.

Esperamos que o leitor possa encontrar neste trabalho as reflexões que pudemos extrair do caminho percorrido, desde o início desta pesquisa até sua apresentação final. Almejamos que o texto suscite as reflexões propostas e, sobretudo, evidencie o potencial da literatura infantil e juvenil para a organização da educação estética.

2. Contribuições Teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para o Trabalho Pedagógico

“Mas devo avisar. Às vezes começa-se a brincar de pensar, e eis que inesperadamente o brinquedo é que começa a brincar conosco. Não é bom. É apenas frutífero” (Clarice Lispector, 2004).

Para iniciarmos a discussão sobre o trabalho pedagógico com literatura infantil e juvenil como mediadora da experiência estética, começaremos nossa fundamentação com a exploração do conceito de mediação, visando construir uma base frutífera para nossas reflexões. A mediação em nosso objeto de estudo se apresenta em mais de uma face, pois investigaremos o trabalho pedagógico com literatura como mediador da experiência estética e, simultaneamente, estaremos pensando sobre a mediação da experiência estética realizada pela própria literatura. Além disso, é importante destacar que o próprio processo escolar, em sua totalidade, constitui um processo de mediação⁸.

A mediação é uma relação que perpassa toda a história humana, primeiro diretamente para satisfazer necessidades biológicas, depois, já em formas mais complexas, para satisfazer necessidades sociais. Ao longo da história, foram muitos os elementos que serviram no processo de mediação para o desenvolvimento do ser humano, ampliando cada vez mais a cultura humana, como, por exemplo, os primeiros instrumentos de manipulação da natureza, vara, pedra lascada, etc., bem como, as primeiras formas de simbolização e comunicação.

Mas, diante de tantas formas de mediação, há uma atividade mediadora regente, o trabalho, e dessa forma, “[...] a centralidade da categoria de mediação deriva diretamente da centralidade do trabalho, o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza, entra em contradição com ela, necessitando negá-la para afirmar sua humanidade” (Saviani, 2015, p.33). E a partir dessa atividade regente, que visamos compreender a categoria de mediação.

Para tanto, neste capítulo, objetivamos apresentar a mediação no processo de desenvolvimento humano, caracterizando, principalmente, como um complexo social mediador, criado e complexificado no processo histórico do gênero humano. Não é nossa intenção aqui desenvolver a gênese da categoria mediação, mas

⁸ O conceito de mediação será desenvolvido aqui com base no materialismo histórico dialético, o qual tem Karl Marx como seu principal expoente.

compreendê-la em sua relação direta com o trabalho, entendido aqui como trabalho, em geral. Justamente porque é a partir desta atividade, o trabalho, entendido aqui, como a relação primária entre o homem e a natureza, que possibilitou a humanidade se apropriar e superar sua relação direta com a natureza, desenvolvendo uma relação mediada, tanto por instrumentos materiais, como por aqueles psicológicos. É a partir do trabalho, como agir humano, como primeiro processo de relação mediatizada que emerge o processo de educação, linguagem, memória, consciência, ou seja, o desenvolvimento das formas mais complexas do desenvolvimento humano.

2.1 Aproximações ao conceito de mediação no processo de desenvolvimento humano

Para compreender a mediação enquanto processo histórico humano, partiremos dos estudos de Vigotski (1996) e dos demais psicólogos vinculados às suas pesquisas, como Luria e Leontiev. Esses pesquisadores se debruçaram rigorosamente sobre a compreensão do desenvolvimento do comportamento, desde as suas formas mais simples, em animais, como nas formas mais complexas observadas nos humanos.

Luria e Vigotski (1996), concluem ser possível observar no processo de desenvolvimento do comportamento, sua passagem por três estágios principais. O primeiro estágio é reconhecido como de caráter hereditário, são os comportamentos inatos, as reações instintivas, que satisfazem as necessidades básicas de um organismo, proporcionando a esse sua produção e reprodução, comuns em todos os animais. É importante destacar que os instintos não são apreendidos, por mais que existam instintos com tempos diferentes de maturação no desenvolvimento, ainda assim, são comportamentos diretos e imediatos. Algo importante dos comportamentos inatos é que eles contribuem para os processos de adaptação ao meio ambiente, assim, basicamente sua função é manter as necessidades básicas do organismo, promovendo sua autopreservação e a reprodução.

O segundo estágio, que nasce sobre o primeiro, é chamado de estágio de treinamento, ou reflexos condicionados. Está inteiramente ligado ao primeiro e sua possibilidade de complexificação do comportamento. Na relação de adaptação dos reflexos inatos ao meio ambiente, esses vão se condicionando ao ambiente, por

isso, são reconhecidos como reflexos condicionados. Sendo resultado de um processo de aprendizagem, esta “[...] segunda classe de reações difere da anterior por não ser hereditária, mas provir da experiência individual do animal” (Vygotsky; Luria, 1996, p.56–57). Esses reflexos não possibilitam novas reações, mas sim “[...] novas conexões entre os condicionamentos inatos e estímulos ambientais [...]”, já que os instintos se tornam mais flexíveis, possibilitando que as “reações hereditárias, instintivas, se adaptem às condições individuais da experiência de um dado animal” (Vigotski; Luria, 1996, p.56 –57).

Para os autores, o desenvolvimento completo deste segundo estágio do comportamento só pode ser identificado em animais vertebrados, sendo esses os primeiros a demonstrar essa alteração de comportamento. Porém, outras formas mais primitivas de reações condicionadas foram “[...] observadas em formigas, abelhas e caranguejos” (Vygotsky; Luria, 1996, p.57).

No entanto, mesmo com essas reações condicionadas, na maioria dos animais, predominam as reações instintivas, inatas. É somente em animais específicos, denominado pelos autores como superiores, que se observa “[...] um desvio no sentido da predominância de reflexos condicionados no sistema global de reações [...]” (Vygotsky; Luria, 1996, p.57), é nesses animais que se encontra:

[...] a plasticidade das capacidades inatas; surgem a “infância” no sentido próprio da palavra e, ligada a ela, o brinquedo “infantil”. Sendo ele próprio um tipo de atividade instintiva, o brinquedo é também um exercício para outros instintos, a escola natural do animal jovem, sua autoinstrução ou autotreinamento (Vygotsky; Luria, 1996, p.57).

Dessa forma, podemos dizer que, para alguns animais, o segundo estágio exerce uma influência contrária sobre o primeiro, pois os reflexos condicionados acabam predominando sobre os reflexos inatos. E isso proporciona uma modificação nos instintos, caracterizada por uma nova direção adotada por uma reação inata devido às circunstâncias em que surgiu, evidenciando a influência do ambiente sobre o organismo e sua capacidade de resposta. (Vygotsky; Luria, 1996, p.57).

Seguindo esse processo, é sobre o segundo estágio que se estrutura o terceiro, e para Vygotsky e Luria (1996), esse se apresenta para o reino animal como o último estágio de desenvolvimento do comportamento, porém, não para a

espécie humana. Além disso, esse terceiro estágio tem sido constatado, com certeza científica, somente no comportamento dos macacos antropóides superiores. Por isso, para desenvolver a explicação do terceiro estágio, os autores apresentam os experimentos de Kohler⁹.

Esse pesquisador “[...] considerava que a invenção e a utilização de instrumentos constituíam as características mais essenciais e distintivas do comportamento humano” (Vygotsky; Luria, 1996, p.59). Portanto, em seus estudos, demonstrou como rudimentos do comportamento com a utilização de instrumentos já podiam ser encontrados em macacos. Sua pesquisa trouxe dados interessantes para a história do desenvolvimento do comportamento, principalmente nas observações sobre brincadeiras e o uso de instrumentos por esses animais.

As observações desta pesquisa, destacam que nas brincadeiras dos macacos, facilmente encontra-se “[...] uma ligação com a experiência de vida real do animal [...]”, em que “[...] traz certos tipos e modos de comportamento das brincadeiras para as atividades que não são brinquedos, e vice-versa o animal imediatamente transfere para as suas brincadeiras algumas novas experiências de vida e algumas tarefas resolvidas” (Vygotsky; Luria, 1996, p.60). As experiências são, numa certa medida, compartilhadas pelas brincadeiras.

Durante a pesquisa, Kohler em 1887 (apud Vygotsky; Luria, 1996), observou que o brinquedo preferido dos macacos era a vara, e assim, fez várias investidas de situações com esse instrumento. Na maioria desses experimentos, que envolviam usar a vara para se aproximar ou pegar alimentos, os macacos se saíram bem. Até mesmo nos experimentos que envolveram a necessidade de caminhos indiretos na resolução da tarefa, como, por exemplo, a união de duas varas para alongar e atingir o alimento, os animais apresentavam soluções.

Porém, os experimentos de Kohler demonstraram que tudo que os macacos faziam:

[...] estava intimamente ligado à percepção do espaço. Descobrir caminhos indiretos, remover obstáculos e empregar instrumentos — tudo acabava sendo função do campo da visão dos macacos. O macaco percebia esse campo visual como uma certa entidade, uma estrutura (configuração) e, graças a isso, cada um dos elementos desse campo [...] adquiria o papel de instrumento ou funcionava como parte dessa estrutura (Vygotsky; Luria, 1996, p.69).

⁹ Wolfgang Köhler, nasceu na Estônia em 1887, mas viveu na Alemanha, sendo um dos principais teóricos da Psicologia de Gestalt.

Kohler (apud Vygotsky; Luria, 1996), chegou a conclusão, então, que, em geral, o comportamento dos macacos pode ser “definido pela lei da estrutura”. Os experimentos demonstraram que o uso dos instrumentos pelos macacos é “[...] resultado das estruturas de um campo de visão [...]”, visto que os “[...] macacos sempre enfrentavam tarefas que envolviam a necessidade de perceber e utilizar aquelas relações, formas, situações e estruturas que já haviam dadas e firmadas” (Vygotsky; Luria, 1996, p.72). Caso essas situações fossem alteradas, não apresentando algum tipo de conexão, os macacos não respondiam à resolução da tarefa.

Dessa pesquisa é importante destacar ainda, que nas brincadeiras ou nas sessões de experimentos, os macacos demonstraram, que além de recorrer a suas experiências acumuladas, também transmitiam mutuamente algumas dessas experiências já adquiridas. Porém, Buhler (apud Vygotsky; Luria, 1996), destaca que as reações apresentadas pelos macacos durante os experimentos, em sua maioria, estão relacionadas ao seu treinamento natural na floresta. Para Vigotski e Luria (1996), essa ligação entre o comportamento nos experimentos com o comportamento anterior dos macacos na floresta, é o que contribui para a explicação do terceiro estágio, reconhecido como intelecto.

No segundo estágio, os reflexos condicionados, temos uma sobreposição ao primeiro, resultando no desenvolvimento de formas de comportamento novas, no terceiro estágio segue no mesmo sentido, esse também se desenvolve a partir do segundo estágio, caracterizando-se como “[...] uma forma nova e complexa de combinações de reflexos condicionados”. O terceiro estágio — o estágio das reações intelectuais —, “[...] desenvolvendo-se a partir de uma combinação complexa de reflexos condicionados, também faz surgir uma nova forma de comportamento, caracterizado por sua função biológica específica e própria” (Vygotsky; Luria, 1996, p.75). Veremos que essa complexificação, possibilitará formas mais elaboradas de relação com o meio ambiente, possibilitando à espécie humana, por exemplo, ultrapassar a adaptação.

No comportamento dos macacos, em suas brincadeiras e no uso de instrumentos é possível constatar que o “[...] uso que fazem dos instrumentos não é acidental, mas extremamente consequente de um ponto de vista psicológico” (Vygotsky; Luria, 1996, p.85). Porém, por mais próximos que os macacos antropoides estejam da inteligência humana, há uma característica importante que

nos permite particularizar o comportamento humano, demonstrando o avanço deste no desenvolvimento do comportamento. É justamente a “[...] ausência de sequer os começos da fala no sentido mais amplo da palavra — a falta de capacidade de produzir um signo, ou introduzir alguns meios psicológicos auxiliares [...]”, sendo esses comportamentos marcantes da cultura humana, “[...] que traça a linha divisória entre macaco e o ser humano” (Vygotsky; Luria, 1996, p.86).

Assim, podemos dizer que:

Todos os fatores que distinguem o comportamento do macaco do homem podem ser resumidos e expressos numa afirmação geral neste sentido: a despeito do fato de que o macaco manifesta uma capacidade para inventar e utilizar instrumentos — o pré-requisito de todo o desenvolvimento cultural humano —, a atividade de trabalho, baseada nessa capacidade, não se desenvolveu ainda no macaco, nem mesmo minimamente. O uso de instrumentos na ausência do trabalho é o que mais aproxima o comportamento do homem e o do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais os afasta (Vygotsky; Luria, 1996, p.87).

Cabe destacar, então, que para os macacos o uso de instrumento não se caracterizou como a principal necessidade para a sua adaptação ao meio ambiente. Demonstrando assim, que “[...] o que pode existir como forma rudimentar em um animal pode tomar-se signos proeminentes (em outras espécies)”, sendo isso esclarecedor para a compreensão do uso de instrumentos entre os animais (Vygotsky; Luria, 1996, p.87).

Podemos observar pelos experimentos realizados, que:

Na vara usada pelo macaco já podemos ver o protótipo não só de um instrumento em geral, mas de toda uma série de instrumentos diferenciados: pás, lanças e assim por diante. Porém, mesmo no caso dos macacos que, no mundo animal, encontram-se no ponto mais elevado quanto ao uso de instrumentos, esses instrumentos ainda não desempenham papel decisivo na luta pela sobrevivência. Na história do desenvolvimento do macaco, ainda não houve aquele salto para diante que constitui o processo de transformação do macaco em homem, e isso, do ponto de vista que nos interessa, termina no fato de que os instrumentos de trabalho tornam-se a base de adaptação à natureza. No processo de desenvolvimento do macaco, esse salto para diante teve início, mas não se completou. A fim de que se complete, é preciso que se desenvolva uma nova forma especial de adaptação à natureza, estranha aos macacos — ou seja, **o trabalho** (Vygotsky; Luria, 1996, p.88, grifo nosso).

Vimos, então, que há no desenvolvimento do comportamento do macaco princípios para o desenvolvimento humano, sobretudo, é preciso reconhecer, que é,

a partir da diferenciação das mãos, dos pés, que se abre a possibilidade da manipulação da natureza. Essa separação e o desenvolvimento de funções específicas para as mãos, se inicia por uma espécie coberta de pelos, que tinham barbas, orelhas pontiagudas e viviam em árvores formando manadas.

Essa espécie, por:

[...] consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés, esses macacos foram se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem (Engels, 2004, p.12).

Com as mãos livres os macacos puderam manipular e produzir instrumentos, porém, como já demonstrado, não desenvolveram a partir disso uma forma específica de adaptação à natureza. Diferentemente das mãos dos macacos, as mãos humanas, ao manipularem a natureza, desenvolvem, além dos instrumentos rudimentares mediadores, uma forma específica de adaptação, de mediação com a natureza, o trabalho. E o trabalho, em milhares de anos, aperfeiçoou de tal maneira a mão humana que “[...] a mão do selvagem mais primitivo é capaz de executar centenas de operações que não podem ser realizadas pelas mãos de nenhum macaco” (Engels, 2004, p.13). A mão humana foi capaz, e segue sendo criadora de diversas formas de mediação com o meio, complexificando e ampliando as objetivações humanas no mundo.

Além disso, através do trabalho, esse aperfeiçoamento das habilidades manuais é transmitido de geração em geração, acumulando conhecimentos e transformando continuamente as operações das mãos.

Podemos, assim, dizer que:

[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela ampliação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pode dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (Engels, 2004, p.14).

A capacidade de transmissão e o aperfeiçoamento de suas capacidades, fez com que a espécie humana tornasse suas habilidades cada vez mais complexas. É por isso que Engels (2004) diz que o trabalho criou a própria humanidade, já que possibilitou sua condição social de adaptação, sendo que:

[...] a partir do momento de sua transição para o trabalho como forma básica de adaptação, o desenvolvimento do homem consiste na história do aperfeiçoamento de seus órgãos artificiais e progride “a despeito da bíblia”, isto é, não na linha do aperfeiçoamento de seus órgãos naturais, mas na linha do aperfeiçoamento dos instrumentos artificiais (Vygotsky; Luria, 1996, p.90).

É certo que o trabalho nasce pela elaboração de instrumentos, assim, estes se tornam meios e produtos do trabalho, constituindo mediadores dessa atividade fundante do ser social. Mas, como demonstrado acima, diferentemente dos demais animais, a elaboração de instrumentos modifica não só a natureza externa, mas também, a natureza interna do comportamento humano, constituindo-se como a única espécie na qual os instrumentos determinam uma forma especial de adaptação à natureza, caracterizando o trabalho.

Com “[...] a liberação das mãos e o ato de manipulação, isto é, o trabalho sobre a natureza, emerge também a consciência, ou seja, a percepção do uso de certos meios para se chegar a determinado resultado” (Saviani, 2015, p.34). Isso porque, como já dito, o trabalho, essa atividade de transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas, na qual objetiva suas necessidades, é uma atividade que, por um lado, possibilita a satisfação de suas necessidades e, por outro, imprime em si mudanças. A humanidade transforma a natureza com intenção de saciar suas necessidades primárias, ao saciar essas necessidades, simultaneamente, se transforma, e transformada, consegue criar, novas e mais elaboradas necessidades.

Para Marx (2011), é a capacidade teológica do trabalho que diferencia o ser humano dos demais animais, visto que nessa atividade criadora, esse ser “[...] imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (Marx, 2011, p.212). Enquanto atividade de objetivação, o trabalho possibilita a humanidade a criação de uma realidade humanizada, ao passo que supera sua relação imediata com a natureza a partir de uma relação mediada.

Segundo Marx (2013, p.258):

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com a ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concedida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser.

Ainda nas palavras do próprio Marx, “[...] trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]” (Marx, 2013, p.255). Daí nasce o ser social, já que o trabalho, por ser o marco da relação humana com natureza, constitui o complexo, o nexos fundante para os demais complexos sociais.

Como esclarecido por Marx (2013), o ser humano em sua própria ação, “medeia”, sua relação com a natureza, ou seja, o trabalho é relação de mediação entre a humanidade e a natureza, tanto numa relação com a sua própria natureza (corporeidade), quanto com a natureza externa a si (meio). Visto que pelo trabalho cada ser humano “[...] põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio deste movimento, ele modifica, em simultâneo, sua própria natureza” (Marx, 2013, p.255).

O trabalho, essa relação entre a humanidade e natureza é compreendido então:

[...] como a atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através da qual — transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidade — se cria a riqueza social; estamos afirmando mais: que o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constitui como tal. É preciso que nos detenhamos, mesmo que brevemente, nessa questão essencial. [...] (Marx, 2011, p.149).

É a intervenção consciente sobre a natureza que proporcionou à espécie humana se constituir em sua forma social, para Lukács¹⁰, esse salto de desenvolvimento:

[...] mostra um novo traço essencial da genericidade-não-mais-muda frente àquela muda. Esta última está fundada biologicamente, por isso age imediatamente, sem necessidade de uma consciência mediadora. A genericidade humana supera desde o início essa imediatidade, por isso necessita sempre de atos mediadores conscientes, para em geral poder funcionar. Essa separação do novo ser da objetividade natural se apresenta desde o início. Mesmo o mais insignificante instrumento, produto, etc. do trabalho, desde logo possui um ser essencialmente social.[...] No próprio homem, o salto — mediado pelo trabalho e pela linguagem — para além da genericidade muda (apenas biológica) não mais é reversível (Lukács, 2010, p.115).

Diante disso, é que afirmamos que o trabalho constitui a atividade originária do ser social, ou seja, o ser social é fruto do desenvolvimento histórico do trabalho, essa atividade criadora da relação humana com a natureza. Além disso, para Lukács, “[...] no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo ser social [...]” (Lukács, 2013, p.44), e por isso o “[...] trabalho se torna o modelo de toda práxis social, em que, com efeito — mesmo que através de mediações muito complexas —, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material” (Lukács, 2013, p.47).

Sendo assim, as relações sociais humanas se constituem a partir das possibilidades históricas de cada época, considerando que as formas de produção da vida humana se modificaram e se modificam ao longo da história. Essas mudanças na forma de produção, ou seja, no trabalho, trazem transformações aos demais complexos sociais, como, por exemplo, a linguagem, a educação, o direito, a política, etc.

A complexificação dos processos de mediação na história da espécie humana, vai lhe diferenciando e afastando cada vez mais da sua forma animal e da própria relação imediata com a natureza, porém sem jamais se extinguir. Desde as coisas mais simples às mais complexas, embora aparentemente não reconhecidas, está presente uma relação com a natureza. Contudo, a partir do trabalho, essa atividade de transformar a natureza conscientemente, essa espécie não só

¹⁰ Georg Lukács foi um filósofo, crítico literário e historiador literário húngaro, sendo considerado um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX.

desenvolveu instrumentos que possibilitaram sua produção e reprodução, mas também criou, por meio dos signos, símbolos e significados, ou seja, por meio da linguagem, um mundo humanizado, sendo a cultura simbólica humana.

2.2 Processos de Mediação para a Formação Humana

Vimos acima que a mediação é parte constitutiva da humanidade, sendo que a partir do trabalho, essa relação mediatizada entre humanidade e natureza, vai complexificando-se e tornando o ser humano cada vez mais social. A existência humana não é dada somente pela natureza, mas é processo e produto da sua capacidade de criação.

Sendo a espécie humana produto do seu próprio trabalho, conclui-se que esta, diferente das demais espécies que se adaptam ao meio ambiente, precisa reproduzir a humanidade existente, se apropriando do processo de desenvolvimento humano em curso. Pois, a consciência, equipada com a memória, possibilitou à espécie humana a criação e o acúmulo da sua criação, oportunizando a essa memória sua condição histórica e coletiva.

E dessa forma, o desenvolvimento humano, diferentemente do desenvolvimento das demais espécies animais, não está atrelado à “[...] ação das leis biológicas”, mas sim, aos fatores das “leis sócio-históricas” (Leontiev, 1978, p.264). A passagem ou “salto” apresentado na seção anterior, onde a humanidade, tendo o trabalho como base, cria a vida social, lhe coloca sobre os desígnios do desenvolvimento histórico, o que nos leva a concluir que: para o ser humano, não basta nascer para viver, ou seja, não basta seu aparato biológico, é necessário a mediação com a cultura acumulada pelas gerações anteriores.

Podemos dizer então que:

[...] cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 1978, p.267).

Ao chegar no mundo, cada geração se depara com um mundo já objetivado pelas gerações precedentes. Para que cada ser também possa se objetivar no mundo, precisará apropriar-se “[...] das riquezas deste mundo, participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo”. Porém, é importante ressaltar que o processo de apreensão do mundo não é, algo “automático” (Leontiev, 1978), visto que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (Leontiev, 1978, p.07).

No processo de mediação estão presentes também os processos de ensino-aprendizagem, já que educação em seu sentido amplo é justamente a atividade contínua de apropriação e reprodução da cultura humana. Pois, “[...] o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (Saviani, 2015, p.34). O fato da existência humana não ser limitada a uma existência natural, exigindo dessa espécie sua própria produção, e sendo essa produção fruto do trabalho, faz com que a produção humana seja também a sua formação, ou seja, um processo educativo.

Porém, é importante destacar que esse processo é sempre ativo, já que para aprender os objetos ou fenômenos resultantes do desenvolvimento histórico “[...] é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto [...]” (Leontiev, 2004). A mediação pode ser concebida como um processo dialético, isto é, como um processo de interrelações entre o sujeito do conhecimento e o objeto do conhecimento, no qual o sujeito do conhecimento atua

sobre o objeto do conhecimento, modificando-o e, simultaneamente, é por ele influenciado, constituindo-se também por esse conhecimento.

Podemos dizer, então, que a cultura do gênero humano, e a humanidade é conseqüentemente:

[...] um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (Saviani, 2015, p.34).

Sendo pela mediação que os seres humanos se apropriam da acumulada experiência humana, a formação de cada indivíduo singular dependerá tanto da apropriação da experiência cultural humana, quanto da reprodução dessas experiências. Por isso que para Vigotski (1999), o conceito de mediação é de grande importância para compreendermos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que a relação humana se dá na forma mediada, tanto pelos instrumentos materiais como pelos instrumentos psicológicos. Assim como os instrumentos são extensões materiais do corpo (força, dimensão, etc.), os signos são a extensão da consciência, e a combinação dessas extensões possibilitam o desenvolvimento cada vez mais complexo das funções psicológicas superiores.

A consciência se revela como a expressão interna da linguagem, sendo que, por meio da internalização da cultura, ocorre o desenvolvimento de funções como memória, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, emoções, entre outras. Essas funções estabelecem relações entre si, configurando assim o sistema psicológico, conceituado por Vigotski (1998) como funções psicológicas superiores. Conforme o autor, esses processos psicológicos superiores estão vinculados à Lei da Dupla Formação, na qual “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico) e depois, no interior da criança (intrapsicológico)” (Vigotski, 1998, p.75).

Nas palavras de Vigotski (1999, p.70):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar

coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Compreendemos que a mediação na relação de trabalho se manifesta de duas formas principais: por meio da produção de instrumentos que ampliam, fortalecem e especificam as capacidades humanas, permitindo ao corpo manipular a natureza; e pelos signos, que possibilitam ao corpo humano simbolizar, planejar, intencionalizar, memorizar, entre outras modificações internas de ordem cognitiva e psicológica. Assim, os instrumentos, como ferramentas e tecnologias, atuam como mediadores externos que expandem as possibilidades de intervenção humana sobre o meio natural, ampliando e aprimorando a atividade laboral. Por outro lado, os signos, como a linguagem, os símbolos e os sistemas de representação, medeiam internamente os processos psíquicos superiores, permitindo o planejamento, a intencionalidade e a memória necessários para o trabalho. Dessa forma, a mediação no trabalho ocorre tanto externamente, por meio dos instrumentos que potencializam a ação humana sobre a natureza, quanto internamente, pelos signos que possibilitam a regulação consciente e a transformação das funções psicológicas. Isso porque, o trabalho é composto pela unidade funcional das mãos, cérebro e linguagem, a qual, “[...] conduziram o aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre homem e suas condições de existência marcada em definitivo pela mediação da consciência” (Martins, 2015, p.28).

Para Martins (2015), Vigotski ao introduzir o conceito de mediação:

[...] não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre as coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidades socialmente construídas e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (Martins, 2015, p.46).

A educação é mediação intencional que “provoca transformações”. É por meio das mediações que se torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores historicamente humanas. Enquanto ser social, o ser humano só poderá se objetivar por meio da mediação, tanto as materiais,

realizadas pelos instrumentos, como as intelectuais, realizadas pelos signos, pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por isso é importante destacarmos que o signo possibilita à espécie humana uma atividade para si, ampliando suas capacidades de ação e transformação sobre o meio. No entanto, como observado, para ser possível essa atividade para si, se faz necessário apreender a ser, aprendizado que só é possível na relação com a humanidade existente, ou seja, na relação com o *outro* em suas diversas formas, sendo que:

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (Leontiev, 2004, p.288).

Diante do exposto, ressaltamos que a educação é condição essencial para o desenvolvimento humano. Além disso, reproduzir-se enquanto humano só é possível numa relação de mediação com a cultura. Essa mediação, ou seja, a educação ao longo da história já se manifestou de muitas maneiras, dada sua relação com as transformações de produção e reprodução da vida. A escola, enquanto espaço de educação, faz parte dessas transformações e exigências, e por isso, só é possível compreendê-la pensado-a dialeticamente, no qual se considera seus processos contraditórios, e neles buscam-se possibilidades de avanço para a história humana, considerando que “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (Leontiev, 2004, p.07).

Assim, a educação em seu sentido amplo é a compreensão/apropriação das novas gerações dos processos de produção da vida em cada tempo histórico. Podemos dizer, ainda, que educação é a apropriação, reprodução e produção contínua da cultura. Esta, também entendida amplamente, sendo que sua essência consiste “[...] no processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias e técnicas [...]” (Saviani, 2013, p.68), ou seja, a reunião de tudo que a humanidade produz na sua relação com a natureza.

Consequentemente o conhecimento é:

[...] resultado do processo humano de domínio, apropriação e transformação da natureza. Ao entrar em relação com a natureza e, por meio do desenvolvimento cada vez mais apurado da consciência, organiza conteúdos de pensamentos cada vez mais complexos sobre a realidade, em um processo crescente e interminável (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.54).

É a partir da mediação, ou seja, da educação que o “processo crescente e interminável” do conhecimento se desenvolve. Sendo assim, compreendemos a educação “[...] como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 2013, p.66). A educação é ação de mediação intrínseca à prática social, e garante a continuidade e desenvolvimento dos aprendizados humanos.

Essa prática social se organizou de diferentes formas no processo histórico da humanidade, cabe então, compreendermos a educação em sua forma escolar. Para tanto, na seção a seguir, daremos continuidade a esse estudo, buscando desenvolver uma compreensão da escola como espaço de transmissão intencional dos conhecimentos historicamente desenvolvidos e sistematizados para a formação humana.

2.3 Educação Escolar como Mediação para o Desenvolvimento Humana

Nas seções anteriores, nos valem dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para compreendermos as questões voltadas ao desenvolvimento do comportamento humano, chegando à educação como mediação essencial para a objetivação humana. Isso porque, “[...] o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o social, mas do social para o individual”. (Vygotsky, 1987, p.18). Nesta seção, buscaremos, seguindo as contribuições dessas teorias, compreender o processo escolar como um complexo da educação.

Vimos que a educação em sentido *lato* é intrínseca ao processo histórico humano, ao passo que, na própria produção da vida humana, se estabelecem relações educativas, essencialmente necessárias ao cultivo e desenvolvimento da cultura humana. E é justamente com a complexificação da produção da vida, que também se complexifica as necessidades educativas. A escola, tal qual conhecemos hoje, é resultado desse processo.

A escola tem seu surgimento:

A partir do momento em que a apropriação da terra-que era, então, o meio de produção fundamental-assume a forma privada, surge a classe dos proprietários; estes, por deterem a propriedade da terra, colocavam para trabalhar aqueles não proprietários. Sobre essa base, constitui-se o modo de produção antigo ou escravista, no qual os escravos trabalhavam para produzir a sua existência e a dos seus senhores. Esta propriedade privada da terra, que ocorre tanto no modo de produção antigo ou escravista quanto no modo de produção medieval ou feudal, propicia o surgimento de uma classe ociosa, que não precisa trabalhar para sobreviver porque o trabalho de outros garante também a sua sobrevivência. É aí que podemos localizar a origem da escola (Saviani, 2011, p.82).

É por isso que para os gregos a escola era vista como o tempo do ócio, do entretenimento, do livre saber (Saviani, 2011). Essa educação escolar era para poucos afortunados, sendo a escola entendida como uma forma de educação secundária, complementar. O trabalho ainda se constituía como relação educativa predominante, sobretudo porque a grande massa não se educava por meio da escola, mas sim, no – e pelo – trabalho

Com o surgimento da modernidade, ou do capitalismo, por volta do século XI, onde os meios de produção começaram a se manifestar em forma de capital, a terra deixa de ser a centralidade da produção por surgirem vários outros instrumentos de trabalho, como as máquinas. Essas mudanças também acarretaram novas demandas para o complexo da educação. A burguesia, classe nascente desse período, não é mais uma classe do ócio, como as classes dominantes anteriores, mas:

Ao contrário, é uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital. Em consequência, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria (Saviani, 2011, p.82).

Para a sua forma de produção, a burguesia necessita do conhecimento aprofundado da realidade, visto que o desenvolvimento industrial precisa da produção intelectual. Mas, o conhecimento não se faz necessário somente para o desenvolvimento dos novos instrumentos de trabalho e para a organização das novas formas de produção capitalista, um conjunto de conhecimento torna-se instrumento determinante também para a nova dinâmica social.

Essa nova dinâmica, trouxe para as cidades a centralidade da produção da vida, e:

Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático — a expressão letrada, a expressão escrita — generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos (Saviani, 2011, p.83).

Esse conjunto de conhecimentos que envolvem a cultura letrada, torna-se também necessário para a inserção nos mecanismos básicos da vida na cidade, na qual é preciso que todos dominem, ao menos, os conhecimentos básicos que possibilitam a participação na nova dinâmica de produção da vida.

E é por isso que:

Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais (Saviani, 2011, p.83).

No entanto, essa generalização não se concretiza linearmente, e talvez podemos dizer que ela de fato nunca se concretizou em sua totalidade. Isso porque há na sociedade capitalista uma contradição de classes, existindo assim, interesses contraditórios entre as classes. Se para a burguesia a generalização do conhecimento é necessário para os trabalhadores poderem operar os meios de produção, para os trabalhadores — os proletários — os conhecimentos são necessários para a superação da sua condição de classe explorada ou ainda expropriada.

E é justamente quando a burguesia se depara com essa contradição que irá questionar o conhecimento e a socialização do mesmo. A escola torna-se, então, campo de disputa, e a contradição existente na sociedade de classes perpassa todo o seu desenvolvimento, em consequência disso:

A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é

sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante — uma vez consolidada no poder — não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente (Saviani, 2011, p.86).

Essa ambiguidade que marca o início da generalização da escola atravessa toda a sua história e permanece até hoje, já que ainda não superamos a organização social capitalista, e suas contradições se apresentam cada vez mais acirradas. Além disso, essa ambiguidade despertou muitos estudos, que buscavam a superação das consequências dessas contradições, ou ainda, a superação da marginalidade escolar.

Saviani (2012), em seus estudos sobre o processo de educação escolar no Brasil, apresenta em seu livro “Escola e Democracia” (2012), um aparato teórico importante para compreendermos as contradições da instituição escolar no modo de produção capitalista. O autor analisou as teorias que se empenharam em formular investidas na superação da marginalidade escolar, para tanto, classificou essas teorias em dois grupos.

O primeiro grupo foi denominado de “teorias não críticas”, já que essas teorias compreendem a educação como autônoma, e por considerar a educação autônoma, buscavam entendê-la a partir dela mesma. O segundo grupo foi denominado de “teorias críticas — reprodutivista”, visto que esses buscaram compreender a educação em seu complexo social, ou seja, na estrutura socioeconômica. Porém, são reprodutivistas, porque limitam como função básica da educação, a reprodução, desconsiderando assim, o movimento dialético da realidade (Saviani, 2012, p.05).

Saviani (2012) demonstra que muitas foram as consequências para a educação a partir do ideário disseminado por essas teorias. Não apresentaremos aqui todas as contribuições elaboradas pelo autor nessa obra, mas para compreendermos a escola como espaço de possibilidade do desenvolvimento humano a partir dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, consideramos importantes apresentar algumas dessas consequências, principalmente, as consequências para a escola pública destinada à classe trabalhadora.

Antes dos movimentos educacionais voltados à superação dos problemas escolares, tínhamos, assim como foi denominada, a “escola tradicional”, que certamente apresentava muitos problemas verídicos de críticas. Podemos destacar que no tempo da “escola tradicional”, poucos tinham acesso ao ensino escolar. Além disso, tínhamos as manifestações violentas de relações com os estudantes, que passavam desde humilhações a agressões físicas. Esses fatos demonstram que a escola tradicional precisava ser superada por uma forma pedagógica mais democrática e coerente com os estudos do desenvolvimento humano já consolidados.

Porém, o movimento “Escola Nova”, um dos movimentos que se constituiu como propósito para essa superação, como destaca Saviani (2012), não conseguiu efetivar seu projeto de educação escolar. Isso porque, com esse movimento, nascem as pedagogias do “aprender a aprender”, marcadas pelo deslocamento de foco no processo de ensino-aprendizagem, no qual, na escola tradicional, era o professor, e na escola nova, é o estudante. É importante dizer, ainda, que a escola nova não apresentou avanços na organização escolar, sobretudo, porque a estrutura proposta por suas ideias exigia um custo muito alto. Mas, isso não impediu que seu ideário tomasse grandes proporções, sendo massivamente difundido, ganhou espaço nas ideias dos professores, mesmo aqueles atuantes em espaços tradicionais de educação, e:

Cumprasse assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimento, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinados às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida a “escola nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (Saviani, 2012, p.10).

Assim, a “Escola Nova”, além de contribuir para a qualificação das escolas destinadas às elites, também contribuiu para um projeto de ampliação do acesso à escola atrelado aos interesses da burguesia, se concretizando a ampliação do acesso, mas nos “[...] limites suportáveis pelos interesses dominantes” (Saviani, 2012, p.11). E, é a partir da justificativa que o movimento “Escola Nova” não havia dado conta de superar a marginalidade escolar, que aparecem outras teorias para “solucionar” os problemas escolares. A pedagogia tecnicista nasce nesse sentido,

apresentando a prática como solução, porém, seu ideário se destinava à transposição do funcionamento fabril para a escola, e assim:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor — que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório — e se na pedagogia nova a iniciativa base desloca para o aluno — situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva — na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são as condições de executores de um processo cuja concepção, planejamento e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (Saviani, 2012, p.13).

Vejamos que ao tomar a educação escolar como autônoma dos processos de produção e reprodução da vida, essas teorias educacionais foram se afastando cada vez mais da especificidade da educação, e contrariamente aos seus objetivos, foram se afastando também da possibilidade de superação da marginalidade escolar. É por isso que Saviani (2012), conclui que quanto menos se falou em democracia no espaço escolar, mais democracia se teve, e, quanto mais se falou, menos democracia se teve. Justamente porque, quando o foco era “aprender”, que envolve o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a relação professor-aluno com o conhecimento, estava-se sendo democrático com o acesso ao conhecimento, e garantido assim, que a especificidade da escola se realizasse. No momento que o foco passa ao “aprender a aprender” ou ao “aprender a fazer”, se desloca o conhecimento, ou melhor, a transmissão de conhecimento como especificidade da escola, e isso tem sérias consequências para a classe trabalhadora.

Essas teorias não tiveram tantas repercussões efetivas na organização da escola, sobretudo, nas escolas públicas, que seguem ainda com muitos aspectos tradicionais. Porém, essas teorias trouxeram incompreensões vividas até hoje nos ideários dos professores, incompreensões essas que comprometem o acesso ao conhecimento elaborado pela classe trabalhadora, visto que a escola se constitui, ou deveria se constituir, como espaço por excelência a esse acesso.

As “teorias crítico-reprodutivistas” são apresentadas por Saviani (2012), como aquelas que apreendem a escola em sua relação complexa com a produção e reprodução da vida, ou seja, com as relações econômicas. E, considerando a

dependência da escola aos interesses capitalistas, essas teorias desacreditam na possibilidade de uma educação escolar voltada para a classe trabalhadora, vendo a escola apenas como um espaço a serviço exclusivo do capitalismo, sem apresentar uma teoria pedagógica que permita a superação e transformação do próprio sistema capitalista.

Diante dessas questões, e buscando uma superação das teorias crítico-reprodutivistas, que Saviani desenvolve a Pedagogia Histórico-crítica. Pedagogia essa que considera urgente resgatar a especificidade da escola, sendo essa, a socialização, pelo trabalho educativo, do conhecimento sistematizado. Afinal, é o conhecimento que poderá contribuir na compreensão das contradições sociais e na construção de possíveis alternativas para o seu enfrentamento.

Com base nessa exposição, compreendemos nesse estudo a escola a partir da Pedagogia Histórico-crítica, sendo que essa perspectiva é consciente dos limites socialmente colocados ao espaço escolar, sabendo-se assim, que a revolução não acontecerá na escola. Contudo, compreende-se a escola como possibilidade de acesso ao conhecimento, instrumento indispensável para a transformação, visto que, só é possível transformar aquilo que conhecemos e compreendemos.

A escola, em sua origem, se configura como instituição capaz de, por meio dos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, do trabalho pedagógico, colocar o indivíduo singular em mediação com o gênero humano, possibilitando, então, que o mesmo também se aproprie da produção histórica da humanidade e seja parte dela. A pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma pedagogia revolucionária e crítica, e:

[...] por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (Saviani, 2012, p.53).

Essa perspectiva pedagógica propõe um resgate da função essencial da escola, sendo a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. E diante disso, conclui que como tarefa central, essa pedagogia implica-se, primeiro, na “[...] identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo [...]”, reconhecendo que estes foram produzidos historicamente, há de se admitir, além de suas manifestações, as suas tendências, e transformações. Segundo, é preciso a “[...] conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares [...]”. E por fim, é necessário a organização dos meios “[...] para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (Saviani, 2011, p.08 – 09).

A identificação, a conversão e o provimento dos meios necessários para os estudantes assimilarem a produção cultural humana, se dá por meio da mediação exercida no e pelo trabalho pedagógico, sendo que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p.13).

Por isso, a transmissão e a assimilação do conhecimento elaborado deve ser a questão central da escola, e para a PHC, essa é uma questão clássica para a escola, compreendendo o clássico como aquilo que se faz necessário e presente independente do tempo, ou seja, que resiste ao tempo. Para Saviani (2011, p.14), clássico na escola é justamente isso, “[...] a transmissão-assimilação do saber sistematizado”, se configurando como o objetivo fim da escola.

Daí a importância da elaboração dos métodos de ensino-aprendizagem, ou seja, a organização das atividades escolares, no tempo e espaço escolar, ou ainda, a constituição do currículo, entendendo este último, em seu sentido amplo, como a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 2011, p.17).

É importante destacar que para o saber sistematizado ser assimilado ele precisa ser organizado pela escola em processos gradativos. O currículo, portanto, é o meio pelo qual a escola disponibiliza aos estudantes os conteúdos que se considera importantes para a formação humana, distribuindo esses no tempo e espaço escolar. Sendo nessa mediação que se realiza a “passagem do saber espontâneo” ao “saber sistematizado”, da “cultura popular” a “cultura erudita”. Cabe ressaltar, que esse movimento se dá de forma dialética, no qual, a apropriação da cultura erudita possibilita, não só que a cultura popular se mantenha, mas, também, o enriquecimento da cultura popular, permitindo que essa, manifeste seus conteúdos em novas formas (Saviani, 2011, p.20).

A educação escolar é um processo contínuo de aprendizagem, de tomada de consciência e de transformação, que pode permitir a cada indivíduo singular a apropriação do gênero humano, bem como sua participação na vida social. Nesse sentido, a escola deve criar, por meio do trabalho pedagógico, mediações com a cultura erudita, compreendendo que esta pode qualificar a expressão da própria cultura popular, possibilitando sua manifestação de forma mais elaborada.

Saviani (2011), em suas elaborações, sugere que a superação da dicotomia entre cultura erudita e cultura popular pode ser alcançada quando o povo tem acesso à cultura erudita. Isso significa que, à medida que o povo se apropria dos conhecimentos da cultura erudita, essa cultura passa a ser compreendida como parte integrante da cultura popular. Com isso, o conhecimento erudito se torna parte constituinte da cultura popular, ao invés de ser visto como um conhecimento distinto e separado. Dessa forma, supera-se a dicotomia entre cultura popular e erudita, possibilitando que ambas sejam vistas como partes integrantes da cultura humana em sua totalidade.

Portanto, a questão que se apresenta para a escola e para o trabalho pedagógico é: “[...] como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares?” (Saviani, 2011, p.22). Sabemos que essa não é uma questão de resposta simples, visto que a educação escolar é um complexo social que envolve muitos outros complexos, como questões de interesse econômico, cultural, entre outros. No entanto, por meio de pesquisas, realizam-se aproximações que possibilitam reflexões importantes sobre esse questionamento, colocando-nos em movimento na história de luta pelo acesso à educação escolar.

Ao longo deste texto, buscamos apresentar a função social da escola, pois entendemos que o AEH deve estar alinhado a essa função, uma vez que seu objetivo é reproduzir, no ambiente hospitalar, os processos escolares. Conforme demonstrado pelas contribuições teóricas até aqui, a questão da pedagogia é a questão da transmissão de conhecimento e como colocar as novas gerações em interrelação com o conhecimento humano. Na próxima seção, discorreremos sobre a compreensão de didática na PHC.

2.4 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho pedagógico

Podemos dizer que o trabalho pedagógico destaca um elemento central: a relação entre forma e conteúdo, ressaltando, assim, a importância de uma compreensão mais aprofundada da didática. Para desenvolver sobre essa questão, destacamos a compreensão didática a partir da Pedagogia Histórico-Crítica-PHC. Dermeval Saviani (1979), estabeleceu os fundamentos teórico-pedagógicos da PHC, conceituando a didática como a ciência dedicada ao estudo dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, como apresentado no primeiro capítulo, a PHC se caracteriza como uma pedagogia contra-hegemônica. E desse modo, pertence ao conjunto de abordagens pedagógicas que procuram de maneira intencional e sistemática compreender a educação como ferramenta para as forças empenhadas na transformação da ordem estabelecida, possibilitando o desenvolvimento de uma nova organização social (Saviani, 2008). Conforme também mencionado anteriormente, a PHC fundamenta-se em aspectos filosóficos, históricos, econômicos e políticos da teoria social de Karl Marx.

E sendo assim, segundo o autor, o compromisso fundamental da PHC é proporcionar aos filhos da classe trabalhadora os meios para a apropriação e elaboração do acervo cultural da humanidade, para tanto, se compreende como:

Uma pedagogia articulada, com os interesses populares, [que] valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem: portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor: favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente: levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o seu

desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão/assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2008, p.56).

Para a PHC, a escola é por excelência o espaço dedicado ao conhecimento científico, uma questão da qual não pode prescindir. Portanto, o trabalho pedagógico deve ser estruturado de tal forma que permita a cada indivíduo singular se apropriar do acervo cultural da humanidade, sendo que, ao:

[...] nos referirmos ao acervo cultural da humanidade, ao acervo histórico da produção humana, nós estamos nos referindo às formas elaboradas, as expressões mais avançadas, e aí, por uma economia de linguagem, nós temos nos referido a três grandes campos que são: a filosofia, a ciência e a arte. Então, as expressões mais avançadas, aquilo que se traduz no conceito de clássico abrange os campos da filosofia, da ciência e da arte que, de certo modo, formam um conjunto. (Saviani, 2015, p.176).

É essencial ressaltar que, na perspectiva da PHC, o clássico é entendido como algo que transcende o tempo, mantendo-se necessário e relevante independentemente da época, ou seja, que possui resistência temporal dado sua importância na história da humanidade. Reafirmando o que foi dito, podemos dizer ainda que:

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (Saviani. Duarte, 2012, p.31).

Baseando-se nessa definição de clássico, ao pensarmos na função social da escola, compreendemos que:

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. É o fim o atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. (Saviani, 2008, p.18).

Para efetivar a transmissão e assimilação do acervo cultural da humanidade, permitindo que cada indivíduo se humanize, Saviani (2008) propõe um método pedagógico com cinco momentos fundamentais. É importante salientar que esses momentos são entendidos como “[...] momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (Saviani, 2008, p.60). Para a nossa compreensão sobre a estruturação desse movimento, detalharemos os cinco momentos propostos pelo autor.

O método sugerido inicia-se, com a **prática social**, com professor e aluno ocupando a mesma realidade, porém em posições diferentes, uma vez que o professor possui uma compreensão mais aprofundada e experiente dessa prática. Segundo o método, ocorre primeiro a **problematização** da prática social, seguida pela **instrumentalização**, que dispõe e instrumentaliza para a compreensão da realidade, e, finalmente, a **catarse**, que permite um retorno à **prática social**, porém sob uma nova perspectiva. Isso porque:

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização (Saviani, 2005, p.77).

O desenvolvimento do conhecimento implica na assimilação do saber científico, de sua produção social, que se acumula ao longo da história. Essa tarefa é atribuída à escola, cujo objetivo é viabilizar a apropriação do conhecimento, já que este tem o potencial de possibilitar a ação transformadora sobre a realidade. A didática apresentada pela PHC, articulando a relação entre estudante, professor e o conhecimento, objetiva superar a carência de conhecimento sobre a realidade e a limitação de intervenção nela. Portanto, essa didática objetiva também refletir sobre a complexa interação entre forma e conteúdo, onde o professor se empenha em organizar atividades e procedimentos coerentes para efetivar o processo de ensino de um determinado conteúdo, ou seja, realizar a mediação pedagógica.

Passemos, então, a explorar os movimentos sugeridos por essa abordagem didática. No primeiro passo, referente à **prática social**, tanto o aluno quanto o professor estão igualmente inseridos, no entanto, eles operam em níveis distintos de compreensão (experiência/conhecimento), pois enquanto o professor detém uma

“síntese precária” da realidade, o aluno possui uma compreensão sincrética da mesma realidade (Saviani, 2008, p.56), sendo, que:

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos, a inserção de sua prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer no ponto de partida, se não de forma precária (Saviani, 2008, p.56,57).

Afirmar que professor e aluno possuem diferentes níveis de compreensão da mesma realidade implica dizer que o professor detém o domínio em sua área de atuação, enquanto o estudante, estando em processo de formação e apropriação de conhecimento, ainda não dispõe dos instrumentos científicos necessários para elaborar a realidade. A compreensão do professor é precária, pelo fato de não conhecer previamente o estágio de desenvolvimento do estudante em relação a um conhecimento específico, algo que só pode ser compreendido durante o processo de ensino-aprendizagem.

No segundo passo, o professor mobilizará o estudante no processo de aprendizagem, apresentando uma **problematização**, a qual em discussão se buscará “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2008, p.57). Aqui, espera-se que o estudante desenvolva a compreensão dos motivos para aprender, ou seja, da necessidade dos conteúdos a serem apropriados, e, uma vez que essa percepção seja assimilada, a aprendizagem ganhará significado, mobilizando o aluno para o aprendizado.

No terceiro passo, por meio da **instrumentalização**, os alunos passam pelo processo de apropriação dos “[...] instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 2008, p.57). Nesse contexto é importante enfatizar o papel do professor enquanto mediador, visto que:

Como tais conhecimentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode

transmiti-los diretamente, como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar (Saviani, 2008, p.57).

Aqui se destaca um ponto central para a PHC, a saber, a compreensão dialética da relação entre forma e conteúdo. Saviani (2008), ao tratar desta questão, diz que:

Trabalhei várias vezes a prioridade dos conteúdos sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos fica-se com a pura forma. Aí neste sentido que os conteúdos são incorporados. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos (Saviani, 2005, p.144,145).

O que se evidencia a partir da citação anterior é a impossibilidade de considerar a forma independentemente do conteúdo, visto que, para PHC, é o conteúdo que determina a forma. O conteúdo determinará as formas adequadas para sua transmissão, e, com base nisso, podem ser desenvolvidos procedimentos criativos de transmiti-lo. Neste processo, no qual, pela prática social, se destaca a problematização, podemos dizer que por meio da instrumentalização, se possibilitará a realização da **catarse**, que representa o quarto passo, concretizando o processo pedagógico, visto que:

[...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. **Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano** (Duarte, 2019, p.3, grifo nosso).

A catarse é compreendida como o “[...] momento em que a hominização da relação entre o indivíduo e uma objetivação genérica eleva a consciência do indivíduo ao nível de uma consciência para si” e, sendo assim, a catarse está em todos os campos da atuação humana, na “relação entre indivíduo e a obra de arte, entre o indivíduo e a ciência, entre o indivíduo e os valores morais, entre o indivíduo e as práxis política-social” (Duarte, 2007, p.69–70). Segundo o autor, conforme Lukács e Gramsci, a catarse transcende o domínio artístico, abarcando uma dimensão mais abrangente que inclui elementos psicológicos, éticos, estéticos,

políticos e educacionais, assim a catarse se manifesta tanto na vida individual quanto na história social humana.

Ao se perguntar o que poderíamos chamar de catarses “clássicas”, Duarte (2019) diz que “[...] são aquelas em que há uma transformação profunda das relações entre os seres humanos e a realidade social” (Duarte, 2019, p.6), pois:

Os indivíduos só podem realmente assumir a tarefa de forjar seus próprios destinos, quando reconhecem as determinações objetivas que delimitam o campo de possibilidades de ação, fazem escolhas a partir dessas possibilidades, tomam atitudes e lidam com as consequências (Duarte, 2019, p.6).

A catarse é compreendida como o momento em que a consciência eleva-se a um patamar superior de entendimento da prática social. O saber transmitido sistematicamente ao estudante pelos processos escolares não se incorpora de modo mecânico à sua consciência, mas a modifica em diferentes níveis. Com isso, o estudante passa a ter a possibilidade de compreender o mundo, transcendendo, mesmo que em parte, o estágio do pensamento cotidiano (Duarte, 2019, p.15).

Portanto, é possível afirmar que o movimento final é a **prática social**, agora entendida através da incorporação dos instrumentos culturais, o que nos leva a compreender que a abordagem didática apresentada acima amplia as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas, incluindo aqui também, o trabalho desenvolvido no Atendimento Escolar Hospitalar.

E isso inclui considerações sobre a inserção da literatura infantil e juvenil nos processos de mediação pedagógica nos espaços escolares. Na próxima seção, apresentaremos dados sobre a inserção da literatura no AEH e exploraremos mais essa questão.

Neste texto, abordamos a compreensão da didática na PHC, pois acreditamos que ela também pode contribuir para o trabalho pedagógico no Atendimento Escolar Hospitalar. Isso porque o AEH oferece uma alternativa escolar no ambiente hospitalar para crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Portanto, na próxima seção, apresentaremos algumas considerações sobre o Atendimento Escolar Hospitalar.

2.5 Atendimento Escolar Hospitalar: considerações para trabalho pedagógico

O Atendimento Escolar Hospitalar, ou a Classe Hospitalar, nomenclatura utilizada pela legislação específica, objetiva possibilitar o acompanhamento pedagógico e a manutenção do vínculo escolar de crianças e jovens e adultos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola por conta de tratamento de saúde. Esse acompanhamento é realizado tanto em salas de aulas específicas no hospital, quanto em leito hospitalar nos ambulatorios de tratamento (Brasil, 2002).

O trabalho pedagógico em AEH tem sua origem em hospitais de Paris nos anos 1935, nos quais os hospitais destinados ao tratamento de crianças com deficiência, iniciaram os processos pedagógicos com seus pacientes. Após o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, houve um processo de expansão e intensificação dessas iniciativas, devido ao grande número de crianças e jovens mutilados durante a guerra e, junto ao ideário de reconstrução social projetado para a época.

No Brasil, em 1950, segundo Fonseca (1999), iniciavam-se as primeiras práticas pedagógicas em hospitais, sendo no Hospital Municipal Jesus, no Estado do Rio de Janeiro, onde, crianças e adolescentes internados recebiam o atendimento pedagógico escolar. Essas iniciativas já traziam consigo a questão da importância dos conhecimentos sistematizados, ou seja, o conhecimento escolar, tanto para o enfrentamento do processo de tratamento de saúde, como também para a futura reinserção ao cotidiano social. Estas questões norteiam ainda hoje as preocupações em torno das práticas escolares em espaços hospitalares.

As garantias legais vieram mais tarde, em 21 de outubro de 1969, foi sancionado o Decreto-lei n.º 1044, que instituiu o direito de “tratamento excepcional” aos estudantes de “[...] nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados”. O objetivo do documento era garantir a esses estudantes, como “[...] compensação da ausência às aulas, exercício domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento” (Brasil, 1969). Essa não é uma legislação voltada especificamente para a garantia de educação escolar no espaço hospitalar, mas, demarca a preocupação com o processo de educação escolar das crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Com a Constituição Federal, a qual em seu Art. 205 garante o direito à educação para todos (Brasil, 1988, p.136), podemos inferir que se reforça o direito à educação escolar em espaço hospitalar. Porém, é em 1995, que se estabelece a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados, instituída através do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, através da Resolução n.º 41, em 13 de outubro. Essa Resolução, apresenta as garantias legais das crianças e adolescentes hospitalizados, sendo uma delas o “[...] direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (Brasil, 1995, p.319 – 320). Nesse documento, trata-se de maneira mais direcionada a garantia de acesso aos processos escolares para crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

No que tange a legislação educacional, o Atendimento Escolar Hospitalar, conquistou um certo reconhecimento somente a partir da década de 1990, onde se inicia no país um período de reformas na educação. A partir desta década, documentos em âmbito internacional tais como Declaração de Educação para Todos (Unesco, 1990); Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e, na esfera nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), entre outras legislações, enfatizam outros contornos para a Educação como um todo e, para a Educação Especial.

Na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases para Educação, o AEH, ou como conceituado no próprio documento, a classe hospitalar, compõe a modalidade de educação especial, compreendida como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”¹¹ (Brasil, 1996). A referida lei categorizou a classe hospitalar como “[...] um ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar” (Brasil, 1996, p.20).

A partir da LDB, o AEH, passa a ser orientado pelos documentos da política de educação especial, porém, sempre brevemente, sem muito detalhamento do que constitui o AEH, ou seja, marginalizado. As referências elaboradas nos documentos,

¹¹ Pessoa com deficiência, conforme A Convenção Sobre Direito das Pessoas com Deficiência (2008).

não deixam claro se o atendimento educacional se refere a qualquer estudante doente ou apenas aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos como público alvo da Educação Especial. É importante ressaltarmos aqui, que reconhecemos as disputas enfrentadas pela Política de Educação Especial nas últimas décadas, principalmente, no que tange a “[...] definição de público alvo, concepção de serviços e atendimentos, dimensões formativas para professores e demais profissionais [...]”, sabendo assim, que essas disputas “[...] foram travadas entre forças conservadoras de diferentes matizes — autoritárias ou democrático popular — igualmente hegemonizadas pela ideologia do capital e alinhadas ao pensamento liberal” (Garcia, 2017, p.39).

Entre essas disputas, pesquisadores da área do Atendimento Escolar Hospitalar, questionavam a “localização” do Atendimento na política educacional. Essa localização não correspondia com o trabalho pedagógico desenvolvido nos hospitais, onde o Atendimento é realizado a todas as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, não apenas ao público definido como o público alvo da política de educação especial.

Em 24 de setembro de 2018, a partir do decreto-lei n.º 13.716, se altera a LDBN, para assegurar, em seu art.4º, o “atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado” (Brasil, 2018). Diferente da primeira referência, nessa alteração o texto não compõe mais a modalidade de educação especial, e sim o Título III, que diz respeito ao “Direito à Educação e do Dever de Educar”. Nesse sentido, observa-se, que a garantia torna-se na lei o que já ocorria na prática, sendo o AEH ofertado para todos os estudantes da educação básica que estejam em tratamento de saúde prolongado. Além disso, o serviço é denominado agora como Atendimento Educacional, porém, na redação, não há maiores esclarecimentos sobre as especificidades desse Atendimento. Dessa forma, questionamos se essa mudança realmente permitiu que o AEH fosse retirado das margens das políticas educacionais, conquistando um espaço de reconhecimento político e, consequentemente, o direito de acesso a recursos para o seu desenvolvimento.

O documento de maior referência sobre o AEH ainda é o “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar” (Mec; Seedf, 2002), que apresenta uma

organização do Atendimento Educacional Hospitalar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar. Essa referência aborda as especificidades desses serviços, apresentando a necessidade de adequações físicas como também adequações de recursos e instrumentos didático-pedagógicos. O documento foi elaborado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial, e denomina como classe hospitalar-CH, os atendimentos pedagógicos que acontecem “[...] em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia¹² e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental” (Brasil, 2002, p.13). Ressalta ainda que esses atendimentos devem estar “[...] vinculados aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias de Educação”. Cabe a essas secretarias “[...] atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos” (Brasil, 2002, p.15).

Sobre o trabalho do professor, esse documento apresenta a necessidade desse profissional estar capacitado para “trabalhar com a diversidade humana”; com “diferentes vivências culturais”; “estratégias de flexibilização e adaptação curriculares”; “práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem”; “trabalho em equipe”; “assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos, que estiverem afastados do sistema educacional”, etc. (Brasil, 2002).

O documento destaca que o professor, preferencialmente, deve ter formação em Educação Especial, cursos de Pedagogia ou licenciaturas. Além disso, o documento ressalta a importância de conhecimentos referente às enfermidades enfrentadas pelas crianças, bem como suas condições psicossociais. Para essa normativa, “[...] compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido (Brasil, 2002, p.22).

Vimos, até aqui, que há uma garantia legal dos processos de escolarização em espaço hospitalar. Porém, a oferta desse serviço ainda sofre resistência em sua garantia, tanto na formulação de documentos oficiais que subsidiem a concretude desse direito, como também, na elaboração de propostas pedagógicas que tratam

¹² O Hospital Dia é uma modalidade de atendimento médico para pacientes que precisam permanecer sob cuidados por até 12 horas no máximo.

da especificidade desse espaço escolar. O que nos remete a necessidade de “[...] formular propostas e aprofundar conhecimentos teóricos e metodológicos, visando em atingir o objetivo de dar continuidade aos processos de desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças e jovens hospitalizados” (Ceccim; Fonseca, 1999, p.117).

Sendo assim, reafirmamos que ao falarmos de Atendimento Escolar Hospitalar estamos nos referindo à garantia de acesso ao processo escolar para crianças e jovens em tratamento de saúde, ou seja, estamos falando da relação de ensino-aprendizagem, de apropriação dos bens culturais necessários à produção e reprodução da vida. Por isso consideramos importante reforçar que nossa abordagem refere-se ao conhecimento sistematizado e organizado intencionalmente para a formação humana, ou seja, do conhecimento escolar.

Cabe dizer ainda, no âmbito do Estado de Santa Catarina, pela legislação, o termo empregado para designar o atendimento escolar implementado em hospitais pediátricos é o **Atendimento Escolar Hospitalar**. No entanto, vale salientar que essa denominação não é unânime em todo o Brasil; sendo que **Classe Hospitalar**, é a denominação histórica, utilizada em algumas políticas educacionais até 2018. Ainda é possível identificar diversos outros termos, como, por exemplo, **Escola Hospitalar**, **Educação Hospitalar** e **Pedagogia Hospitalar**. Dessa forma, julgamos relevante, realizar, mesmo que sumariamente, algumas considerações acerca da variação dos termos empregados para designar os atendimentos escolares implementados no ambiente hospitalar, visto que esses termos também expressam as disputas políticas em torno desse Atendimento.

A variação das expressões é influenciada por diversos elementos, incluindo políticas educacionais locais, estaduais e nacionais, estudos teóricos em desenvolvimento e a evolução histórica do campo. Portanto, por meio das publicações, podemos acompanhar essas alterações, as quais refletem os debates e as lutas travadas em torno da garantia do direito à educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Para elucidar essa questão, trabalharemos com as considerações da professora Eneida Simões da Fonseca, em duas publicações, sendo a primeira intitulada “*Atendimento escolar no ambiente hospitalar*” (2003) e outra, “*A escola da criança doente*” (2012). No primeiro texto, a professora, reconhecida como uma das

primeiras e mais persistentes pesquisadoras no campo do atendimento escolar em hospitais, faz a seguinte consideração:

[...] refletindo sobre o que consta no paradigma de inclusão e nas iniciativas oficiais em relação à promoção de uma escola para todos, considera ser a expressão **escola hospitalar (atendimento escolar no ambiente hospitalar)** mais abrangente do que a terminologia **classe hospitalar** que, embora definida pelo MEC/SEESP como o atendimento escolar que se dá no hospital, possa parecer segregativa como se a escola para as pessoas doentes tivesse que ser essencialmente diferente da escola que qualquer indivíduo frequenta (Fonseca, 2003, p.7, grifo nosso).

De acordo com Fonseca, a alteração na nomenclatura visa enfatizar a necessidade de concretização de uma escola para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, reforçando, assim, o princípio da educação para todos conforme estabelecido na legislação. Essa ênfase é importante, pois em diversos estados, o atendimento escolar em hospitais é muitas vezes conduzido por meio de projetos de humanização, não integrando efetivamente a estrutura da rede municipal ou estadual da região. O que revela as disputas em torno do acesso aos conhecimentos escolares.

Isso gera várias repercussões para a realização efetiva do atendimento escolar a crianças e adolescentes hospitalizados, abrangendo questões materiais, como espaço, recursos humanos, materiais didáticos, bem como na própria prática pedagógica. Nesse contexto, observam-se situações em que professores utilizam eventos culturais promovidos por voluntários como atividades de ensino, levando às crianças a associação entre entretenimento e aprendizado formal (Fonseca, 2012).

Dessa forma, a ênfase na nomenclatura busca, acima de tudo, reforçar a necessidade de que cada hospital com internação pediátrica tenha uma escola, com o intuito de garantir o direito à continuidade da escolarização de crianças e adolescentes hospitalizados e assim:

O que conhecemos hoje como classe hospitalar ganharia autonomia e estrutura administrativa própria e também o nome de escola — escola hospitalar. E, assim, a escola no hospital teria condições de competir de igual para igual com as demais escolas da rede de ensino no que se refere à disponibilidade de professores e de recursos necessários ao adequado funcionamento do serviço. A grande maioria das escolas em hospitais funcionam como anexos de escolas regulares e, nesse sentido, dependem destas para solicitar o que precisam para um adequado funcionamento no ambiente hospitalar (Fonseca, 2012, p.21)

Nas considerações fornecidas pela autora, constatamos uma busca pela autonomia na implementação do Atendimento Escolar Hospitalar, assim como a necessidade de um espaço mais consolidado nas políticas educacionais que forneçam respaldo legal e recursos financeiros. Isso ocorre também porque até 2018, a classe hospitalar, terminologia adotada pela política, integrava a modalidade de educação especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, dividindo espaço e recursos com as demandas da educação especial.

Podemos observar até este ponto que, a alteração na nomenclatura, está vinculada à luta política para assegurar o direito à educação. No entanto, Fonseca (2012) destaca que, já no conceito de *pedagogia hospitalar*, há uma ligação com a atuação do pedagogo e suas atribuições, no qual, “[...] vincula-se a atuação do pedagogo a uma série de atividades que não necessariamente seriam atribuições dele” (Fonseca, 2012, p.16).

Fonseca, no texto “Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes” de 2015, ao discutir as terminologias para o atendimento escolar em hospitais, apresenta novamente o problema da expressão pedagogia hospitalar. Para a autora, a expressão cunhada mais efetivamente por Matos e Mugiatti (2001), “[...] muitas vezes confunde a atuação do professor com propostas de humanização da assistência hospitalar (terapêuticas, artísticas e de educação para a saúde, dentre outras), negligenciando o direito de escolaridade da criança doente” (Fonseca, 2015, p.14).

Ressalta, ainda, que isso não é uma exclusividade do atendimento hospitalar, mas algo encontrado em diversas áreas da pedagogia, sendo importante compreender que:

Os desdobramentos da pedagogia, como empresarial, lúdica, hospitalar, das emoções, da fé, entre outras, não parecem fortalecê-la nem melhor qualificá-la com ciência ou área de conhecimento. Para não confundirmos a atuação profissional dos interessados nas práticas educacionais no hospital ou nelas engajados com as práticas desenvolvidas pelos demais profissionais do ambiente hospitalar, temos de ter clareza quanto ao significado das terminologias que defendemos (Fonseca, 2012, p.17).

Nesse contexto, Fonseca (2012) destaca a importância de enfatizar que na escola hospitalar ocorrem os mesmos processos de ensino-aprendizagem

presentes na escola convencional. E assim, cabe ao professor organizar e avaliar os processos de desenvolvimento e aprendizado das crianças e adolescentes hospitalizados. Para isso, é preciso estar “[...] alicerçada nos interesses e nas necessidades de seus alunado, princípio que deve (ou pelo menos deveria) valer para todas as escolas” (Fonseca, 2012, p.17).

Para Fonseca (2012), essa atenção é fundamental para conferir significado à aprendizagem, e com isso, se pode dizer que “Em linhas gerais, [...] não há necessidade de currículos diferenciados para as crianças hospitalizadas”. Portanto, segundo a autora, a criação de metodologias ou termos específicos não colabora para o avanço do trabalho pedagógico em ambiente hospitalar. Ainda para a mesma autora (2012), é mais válido o esforço de documentar o trabalho de ensino-aprendizagem realizado pelos professores nos Atendimentos Escolares Hospitalares, para:

[...] por meio da atividade de documentação do trabalho cotidiano, mostrar como ele pode alterar positivamente o interesse da criança em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem e como contribui para um retorno bem-sucedido do aluno à sua escola de origem (Fonseca, 2012, p.24).

Demonstrar como as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes hospitalizados, torna-se mais eficaz, tanto para demonstrar o quanto essas práticas vem possibilitando o desenvolvimento desses sujeitos, como também, para se refletir e avançar nas particularidades dessas práticas pedagógicas.

3. Educação Estética: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis meu porto de chegada (Clarice Lispector, 1999).

“[...] é através dos outros que nos tornamos nós mesmos” (Vigotski, 1981, p.161).

Como discutido no capítulo anterior e enfatizado pelas epígrafes que precedem este texto, é por meio do encontro com o outro sempre através de uma relação mediada, que nos constituímos como seres humanos, e por meio desta relação entre e com o outro, (entendendo este outro também como o mundo dos objetos e dos signos), que nos apropriamos da cultura humana.

Neste capítulo, buscaremos, a partir da produção intelectual de Vigotski, principalmente nas obras “Psicologia da Arte” (1999), e “Psicologia Pedagógica” (2018), compreender, sumariamente, qual a influência da arte na formação humana e, conseqüentemente, quais são as contribuições da educação estética para o desenvolvimento humano. Para tanto, cabe, inicialmente, introduzirmos, mesmo que brevemente, quem foi Vigotski.

Lev Seminovitsch Vigotski¹³ (1896–1934), é um teórico bielorrusso¹⁴, e seu trabalho influenciou profundamente as teorias da aprendizagem, da educação e da psicologia, tendo reverberações ainda na atualidade. Nasceu em Orsha, umas das cidades mais antigas do país, porém, ainda pequeno, mudou-se para Gomel, a segunda maior cidade do país.

Vigotski, teve pouco tempo de vida, falecendo ainda jovem, com apenas 37 anos. No entanto, sua produção teórica é consideravelmente volumosa, e traz muitas elucidações para o campo do desenvolvimento humano.

É importante dizer que sua produção teórica se dá em um momento conturbado da história humana, já que o mesmo enfrentou o czarismo soviético, a revolução socialista russa e o stalinismo. Períodos desafiadores, que exigiam análises profundas da realidade social. É nesse cenário de revoluções, guerras,

¹³ O nome deste autor é grafado de várias maneiras na literatura. Nesta produção textual, optamos por utilizar a grafia Vigotski, enquanto nas referências, seguimos a grafia adotada pela obra mencionada.

¹⁴ A Bielorrússia é um país do Leste Europeu sem saída para o mar, tem limites com a Rússia a nordeste, Ucrânia ao sul, Polônia a oeste, Lituânia e Letônia a noroeste.

insatisfações e revoltas populares, que a existência de Vigotski se constitui, e é também em meio a tantos acontecimentos, que Vigotski se forma nos cursos de Direito, Filosofia e História.

Suas formações iniciais foram realizadas em Moscou, e ao concluí-las, Vigotski, retorna para Gomel, onde é exposto às novas ideias democráticas e socialistas, que estavam sendo discutidas na época. Além disso, também se depara com as ideias do desenvolvimento humano para uma sociedade comunista. Por isso, é possível dizer que o ambiente de mudanças e instabilidade social e política vivido durante o início da revolução teve grande influência na formação intelectual de Vigotski, como também em suas teorias. Visto que, é nesse caldo cultural, de muitas contradições, que o autor desenvolve seus estudos, buscando compreender o desenvolvimento humano em sua gênese.

Além de pesquisador, Vigotski também lecionou, e assim, muitos de seus escritos, são elaborações de aulas e seminários. Em suas experiências como professor, as questões dos distúrbios de aprendizagem foram se manifestando, e marcaram assim, as investigações desse pesquisador, que realizou muitas pesquisas em torno dessa temática.

Para o desenvolvimento de seus estudos, o autor se apropriou das ideias de Karl Marx (1818–1883). Vigotski se interessou pelo método de pesquisa de Marx, que considerava a história, a cultura e a contradição como categorias essenciais para análise e compreensão do objeto a ser estudado. Assim, em Marx, se apropriou do materialismo histórico-dialético, como possibilidades de apreender os fenômenos em sua essência, buscando, dessa forma, “[...] compreender a gênese, a função e a estrutura das funções psíquicas superiores” (Pederiva; Oliveira; Miranda; Pederiva, 2022, p.6). Perspectiva considerada inovadora para as pesquisas da psicologia, já que, anteriormente, a grande maioria delas estava baseada na psicologia experimental e apresentava uma perspectiva positivista.

Ao analisar as produções teóricas de sua época sobre o desenvolvimento humano, Vigotski (1995), criticou sobretudo a ênfase biológica dada a esse processo, na qual, desconsideravam a ampliação de possibilidades do desenvolvimento cultural. Para Vigotski (1995), a cultura se apresenta como uma possibilidade infinita de relações, tanto da pessoa com a natureza externa, como desta com o outro e consigo mesmo, ressaltando, então, que é a cultura que possibilita por meio da atividade mediadora a constituição humana.

Como já demonstrado no capítulo anterior, a psicologia histórico-cultural, diferencia o desenvolvimento biológico do cultural. Para tanto, elucida que a história humana tem base no desenvolvimento biológico da espécie humana, porém, no ser humano, o desenvolvimento biológico é parte constitutiva do seu desenvolvimento que devido às apropriações na e da cultura se modificam e se desenvolvem de forma ampla e profunda. As funções psíquicas elementares (biológico — orgânicas e inorgânicas) se ampliam, modificam-se e ganham novas formas, desenvolvendo-se e dando origem as funções psíquicas superiores.

Vigotski (1995), compreende que o ser humano é um ser histórico cultural, que se desenvolve em sua interrelação com outros seres humanos, relações estas, mediadas pelos signos, instrumentos e pela atividade do trabalho, entendido aqui como o agir humano.

Portanto, a partir desta relação inicial, do agir humano, da presença e formação dessas funções psíquicas elementares e superiores, através da mediação, irá se constituindo a formação da consciência, cuja base, ocorre a partir dessa interrelação entre os seres humanos e suas culturas. Cabe lembrar, que a consciência também necessita de um órgão físico para se desenvolver — o cérebro. Sua formação é anterior ao nascimento, e seu desenvolvimento acontece até o fim de nossos dias, não se constituindo, desse modo, algo pronto, acabado e isolado da experiência individual.

Assim sendo, podemos entender que a formação do psiquismo envolve, a formação das funções psíquicas superiores, a consciência, e esse desenvolvimento se daria, para Vigotski, (1995), por meio de um movimento, que não é linear e progressivo, mas, sim, dialético entre objetivação, apropriação e a produção histórica e cultural da humanidade. Para a psicologia histórico-cultural, o psiquismo humano se constitui na dimensão social das relações humanas.

A partir dessas primeiras aproximações, neste capítulo, apresentamos as contribuições deste teórico sobre arte e educação estética e, conseqüentemente, sobre a influência das manifestações artísticas no desenvolvimento do psiquismo humano.

3.1 A Educação Estética sob a perspectiva de Vigotski: aproximações

Para iniciarmos as aproximações sobre a compreensão de Vigotski, tanto sobre a arte, como sobre as possíveis contribuições da arte para o desenvolvimento humano, ou seja, para a formação do psiquismo humano, em primeira ordem, recorreremos a uma repetida citação do autor. Nesse pensamento, Vigotski (1999), expressa que compreende a arte como “o social em nós”, para ele, a mesma “[...] é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (Vigotski, 1999, p.315).

Destacamos então que a arte emerge como um fenômeno humano, desenvolvendo-se por meio de interações diretas ou mediadas com o ambiente e a cultura. E mesmo que as manifestações artísticas sejam singulares e individuais e que “[...] o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes essenciais sejam individuais” (Vigotski, 2018, p.315). Assim, um sentimento que em princípio é individual, torna-se pela arte social, se generalizando, visto que o homem, em suas objetivações e apropriações, afeta e, é afetado pelo mundo que o constitui.

Em *Psicologia da Arte* (1999), Vigotski faz um exercício para desenvolver uma psicologia objetiva da arte. Para tanto, inicia sua exposição apresentando três princípios centrais de sua época sobre os estudos da estética, ideias essas que para o autor precisam ser superadas.

A primeira ideia trata-se da separação entre psicologia individual e psicologia social. Para Vigotski, essa separação não faz sentido, visto que “tudo em nós é social”. Assim, as psicologias que fazem essa separação, “[...] não admitem a ideia de que, no movimento mais íntimo e pessoal do pensamento, do sentimento, etc., o psiquismo de um indivíduo particular seja efetivamente social e socialmente condicionado” (Vigotski, 1999, p.14).

O segundo equívoco, para Vigotski (1999), estaria na incapacidade dos estudos sobre estética identificarem o que é específico na emoção estética, ou seja, o que, da emoção estética, se diferencia da emoção comum. Aqui é importante mencionar que, segundo o autor, todas as funções psicológicas superiores são fundamentadas nas funções elementares. O conhecimento sensorial é a base de todos os conhecimentos, assim, o “[...] processo de conhecimento começa com a

sensação e a percepção, ou seja, com os graus sensoriais, e se eleva ao nível do pensamento lógico abstrato, o qual parte da sensorialidade, ultrapassando seus limites [...]” (Spirkin, 1966, p.22, tradução nossa). O conhecimento seria, então, o saber científico das sensações e percepções, ou seja, a consciência da experiência sensorial. Essas sensações e percepções desenvolvem diferentes graus de elaboração, e a emoção estética representa uma das formas de elaboração dessas sensações e percepções. Cabe dizer ainda, que “A percepção humana é a percepção de objetos reais, algo que difere da percepção animal. Quando percebemos algo [...] não o fazemos apenas por meio de suas cores e formas, mas o percebemos com sentido e significado” (Cisne, 2014, p.164). Além disso:

[...] a percepção é um processo que acompanha o desenvolvimento humano desde o início de sua vida e de sua espécie. Os dados sensoriais iniciais são constitutivos do processo perceptivo, ocorre em processos ativos (de diferenciação, análise, síntese e generalização) por parte do sujeito e se transformam gradativamente em conceitos por meio da palavra (CISNE, 2014, p.165).¹⁵

A terceira falha destacada pelo autor refere-se à “[...] falsa premissa de que a emoção estética complexa seria o resultado da soma de pequenos prazeres estéticos particulares” (Vigotski, 1999, p.19). Essa perspectiva reduz e limita a profundidade e as possibilidades da emoção estética, desconsiderando a complexidade das experiências artísticas.

Diante dessas ideias, para o autor, a psicologia no mundo enfrentava uma crise, que dividia os pesquisadores em dois grandes campos, sendo um grupo que se aprofundou ainda mais no subjetivismo, e num outro lado, em diferentes países, como nos Estados Unidos e na Espanha, surgiam diversas tentativas de desenvolver uma psicologia objetiva. (Vigotski, 1999, p.19). E, para Vigotski (1999), a criação de um método objetivo e o desenvolvimento de um sistema da psicologia da arte era essencial para esse campo de conhecimento, pois, somente a partir de um estudo da psicologia objetiva, que se poderia compreender quais leis regem os sentimentos numa obra de arte. Daí a importância, da psicologia da arte, compreender a essência do problema psicológico da arte e seus limites.

Vigotski (1999) destaca que os estudos sobre psicologia da arte até aquele momento (1925) tinham se dedicado ora a analisar a psicologia do criador, em sua

¹⁵ O conceito de palavra será abordado com mais detalhes no terceiro capítulo deste estudo.

forma e sentido, ora a compreender a emoção do receptor. No entanto, para ele, “[...] é necessário tomar por base não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte” (Vigotski, 1999, p.25), já que nunca saberemos porque aquela e não outra obra despertou emoções em ambos.

No entanto, é preciso saber que a obra de arte:

[...] por si só, ela não é, de modo algum, objeto da psicologia, e nela o psiquismo como tal não é dado. Contudo, se tivermos em mente a posição do historiador que do mesmo modo estuda, digamos, a revolução Francesa por materiais em que os próprios objetivos da sua pesquisa não estão dados nem inseridos, ou o geólogo, veremos que toda uma série de ciências está diante da necessidade de antes recriar o seu objeto de estudo com o auxílio de métodos indiretos, isto é, analítico (Vigotski, 1999, p.25).

O método analítico, para o autor, garante a objetividade dos resultados das pesquisas, já que sempre parte de fatos postos na objetividade, presentes na realidade e na possibilidade de captura deste real pelo indivíduo. Vigotski (1999), explica, ainda, que o sentido geral do método pode ser “[...] expresso na seguinte fórmula: da forma da obra de arte, passando pela análise funcional dos seus elementos e da estrutura, para a recriação da resposta estética e o estabelecimento das suas leis gerais” (Vigotski, 1999, p.27). Portanto, é a partir desse método que o autor desenvolve uma série de análises sobre diversas obras literárias, desde fábulas, a novelas e tragédias.

Vigotski (1999) ressalta, porém, que o psicólogo que se dedica a compreender a arte, se depara com três fórmulas majoritariamente difundidas em seu tempo. A primeira compreensão seria a da arte como conhecimento, na qual a obra de arte seria uma fonte de conhecimento e compreensão da realidade social. A segunda compreensão é a de que a arte provocaria um tipo de contágio e disseminação de sentimentos. Por meio da experiência estética, as emoções e sensações vivenciadas pelo artista em sua criação podem ser transmitidas e compartilhadas com o espectador. Por fim, a terceira compreensão é a de que a arte representaria uma economia das emoções. Ao proporcionar experiências emocionais por meio do imaginário e da representação artística, a arte permitiria a vivência de emoções de forma mais econômica, demandando menos energia do que as emoções reais.

No decorrer de suas análises, Vigotski (1999), vai demonstrando que essas dimensões estão na experiência estética, porém, estas não definem a especificidade da arte enquanto produção social humana. Para o autor, é necessário, ao se pensar a educação estética, superar essas compreensões e chegar a verdadeira essência da experiência estética. O autor ressalta que se o fim da arte fosse o contágio, o conhecimento ou a economia de emoções, em nada essa produção se diferenciaria das demais produções humanas. A arte está para além do contágio, ou seja, da disseminação de emoções, também não se restringe à apropriação de conhecimentos sociais, bem como, não se limita a proporcionar uma economia das emoções ao proporcionar vivências emocionais por meio da fantasia. A arte, enquanto atividade humana, apresenta, além dessas possibilidades, um papel importante na formação humana, daí seu estreitamento com a educação.

No livro *Psicologia Pedagógica* (2018), Vigotski traz mais elementos para o campo da educação estética. Nesse texto, o autor retoma algumas críticas já desenvolvidas em *Psicologia da Arte* (1999), principalmente as já citadas, sobre as compreensões da arte como conhecimento, contágio e economia. E aprofunda sua compreensão do papel da arte na formação humana, sobretudo, na formação escolar, visto que, em um dos capítulos, denominado “A Educação Estética”, sua questão norteadora é justamente, qual seria o papel da estética na vida da criança.

Vigotski (2018), inicia esse capítulo, dedicado à educação estética, desconstruindo, segundo ele, três equívocos que, até aquele momento da história, só haviam atrasado o avanço nas compreensões da educação estética.

O primeiro, trata-se da compreensão da arte na educação a serviço da moral, já que “[...] costuma-se supor que uma obra de arte tenha um efeito bom ou mau, mas indiretamente moral” (Vigotski, 2018, p.324). Vigotski (2018) alerta para a necessidade de superação dessa compreensão, da qual o objetivo da arte na educação se encerraria numa relação direta com as morais, e assim, um impulso para o comportamento. Isso, na análise do autor, seria impossível, pois, como já dito em seus outros escritos, “[...] nunca podemos estar certos do tipo de efeito moral que esse ou aquele livro irá exercer [...]” (Vigotski, 2018, p.325). Desse modo, essa compreensão em nada acrescenta na realização de uma educação estética efetiva, reforçando a necessidade da sua superação.

Outro equívoco que acomete a educação estética, agora não de ordem moral, mas cognitiva e social, é a utilização da arte para a transmissão de conhecimentos, crítica essa já realizada em Psicologia da Arte (1999). Nesse aspecto, se admite que a arte seria meio para os alunos adquirirem conhecimentos da organização social. Vigotski (2018), ressalta que esse equívoco pode trazer sérios problemas para a formação, já que:

Antes de mais nada, a organização social estudada segundo os modelos literários é sempre assimilada em formas falsas e deturpadas: a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real, mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela. Em suma, quem vem a conhecer a história da intelectualidade russa apenas através de Oniéguin e Tchatski corre o risco de ficar com uma concepção inteiramente equivocada dessa história (Vigotski, 2018, p.329).

Além do fato da arte não revelar a realidade, ou melhor, revelá-la em formas deturpadas, Vigotski (1999), chama a atenção para o fato da arte não se reduzir aos seus processos de conhecimento, ou seja, a um trabalho apenas do pensamento racional. Isso porque a emoção é determinante tanto na produção da arte, como em sua fruição. O autor ressalta, no entanto, que em tudo que criamos, as emoções manifestam influência, porém, a emoção manifestada na arte, “[...] pode ser separada com absoluta precisão das emoções secundárias que surgem no processo de criação científica, filosófica [...]” (Vigotski, 1999, p.37). Assim:

Ao analisarmos, por exemplo, a psicologia da criação matemática, encontramos sem falta uma específica ‘emoção matemática’. Contudo, nem o matemático, nem o filósofo, nem o naturalista concordam com que sua tarefa se resuma à criação de emoções específicas, ligadas a sua especialidade. Não denominamos atividades emocionais nem a ciência, nem a filosofia. As **emoções** desempenham imenso papel na criação artística-*por imagem*. Aqui elas são suscitadas pelo próprio **conteúdo** e podem ser de qualquer espécie: emoções de dor, tristeza, compaixão, indignação, condolência, comoção, horror, etc. [...] (Vigotski, 1999, p.37).

Claro que a emoção em si não é produtora da manifestação artística, adiante desenvolveremos mais sobre essa questão. Até aqui afirmamos que, ao tomar a arte como conhecimento social, “[...] nós nos arriscamos não só ficar com uma concepção falsa da realidade como também a excluir inteiramente os momentos

puramente estéticos no ensino” (Vigotski, 2018, p.330). Se o processo de educação escolar tomar a arte somente como meio para conhecimento de fatos sociais, além de arriscar um ensino equivocado da realidade, esse processo também perde a chance de possibilitar vivências estéticas, experiências particulares da arte, da educação estética.

O terceiro equívoco apresentado pelo autor em educação estética, trata-se da compreensão da arte como objetivo em si, ou seja, como prazer. Para o autor, a pedagogia tradicional “[...] reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz todo o sentimento das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança” (Vigotski, 2018, p.331). Essa redução da arte em “momentos prazerosos”, também, acarreta consequências a educação estética, principalmente porque:

Quem pensa em implementar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes. Uma peculiaridade da fase infantil consiste em que a força imediata da vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária (Vigotski, 2018, p.331).

Diante dos equívocos apresentados, a pedagogia tradicional, segundo o autor, teria caído num impasse sobre as questões da educação estética. Isso porque, quis impor a essa educação, objetivos estranhos à sua natureza. E assim, não só perdeu os propósitos da educação estética, como também obteve resultados adversos aos esperados. No entanto, o autor esclarece que esses equívocos não estavam apenas condicionados ao desconhecimento dos pedagogos, “[...], mas a um erro bem mais profundo da própria ciência psicológica nas questões da estética” (Vigotski, 2018, p.331). Na seção a seguir, desenvolveremos sobre a reação estética e os equívocos de compreensão da ciência psicológica.

3. 2 A Reação Estética como atividade de percepção e criação

Para Vigotski, até aquele momento histórico, meados dos anos 1924, a teoria pedagógica ainda não havia resolvido a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética. Com essa incompreensão, se manifestava

uma tendência a exagerar o sentido da emoção estética, esperando dela uma solução para todos os problemas educacionais. E, quando apresentavam um sentido mais sério para a educação estética, como, por exemplo, a arte como fonte de conhecimento, esse não tratava da educação estética como um objetivo em si, mas, como meio para outros resultados pedagógicos.

Vigotski (2018), compreende, que a “[...] estética a serviço da pedagogia sempre cumpre funções alheias e, segundo os pedagogos, deve servir de via e recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral” (Vigotski, 2018, p.324). E essas compreensões impediram que o sentido da educação estética se materializasse na educação, compreensões que atualmente ainda reverberam nos processos educacionais. Segundo ele, compreender esses equívocos e, conseqüentemente, essas distorções do verdadeiro sentido da educação estética, revela que o erro estaria na incompreensão da própria ciência acerca da essência da reação estética. Por muito tempo, entendeu-se que a percepção estética seria uma vivência passiva, “[...] uma entrega a impressão é a sensação de qualquer atividade do organismo” (Vigotski, 2018, p.332). O autor complementa não haver dúvida de que certa passividade e certo desinteresse são condições psicológicas indispensáveis para o ato estético, no entanto:

Pode-se julgar isto realmente assim, ao menos pelos fatos de que a obra de arte é acessível nem de longe a qualquer um e a percepção de tal obra é um trabalho difícil e cansativo do psiquismo. É evidente que uma obra de arte não é percebida estando o organismo em completa passividade e não só pelos ouvidos e os olhos, mas através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual ou contemplar e ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico (Vigotski, 2018, p.332).

Isso porque, a emoção estética se baseia em um modelo que supõe a existência de três momentos, sendo, uma *estimulação*, uma *elaboração* e uma *resposta*. Assim, “O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética (Vigotski, 2018, p.333).

É importante dizer que para o autor uma obra de arte “é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interfaces sensoriais sobre o organismo” (Vigotski, 2018, p.333), no qual:

[...] essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética (Vigotski, 2018, p.333).

Essas interferências, exercidas pela obra de arte, para Vigotski (2018), desenvolvem uma atividade extremamente complexa, já que, a partir da percepção externa, capturada por meio dos sentidos, o “[...] próprio receptor constrói e cria o objetivo estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações” (Vigotski, 2018, p.333). Essa reconstrução se dá primeiro na criação interna da imagem externa, ou seja, no trabalho psíquico do receptor. Um trabalho que envolve correlações, memória, associações, análises, sínteses, abstrações, etc.

Vigotski (2018), compreende que todo esse trabalho pode ser chamado de:

[...] “síntese criadora secundária”, porque requer de quem percebe reunir em um todo e sistematizar os elementos dispersos da totalidade artística. Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora. Há muito tempo os psicólogos vêm dizendo que todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com o objeto da arte não estão contidos nela, mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens da arte, e os psicólogos denominaram empatia o próprio processo de percepção (Vigotski, 2018, p.334).

No entanto, é importante dizer que essa tarefa requer uma série de habilidades, como percepção, imaginação, compreensão e consciência. Essas reações internas, constituirão uma elaboração criadora do objeto. Para Vigotski (2018, p.334), “[...] essa atividade é o que constitui o dinamismo estético básico que, por sua natureza, é um dinamismo do organismo que reage a um estímulo externo”.

Para entender melhor essa atividade de recepção, é necessário compreender, também, o sentido biológico da atividade estética. Esse sentido é, inclusive, um fator determinante para a superação da teoria do contágio, da superação da arte como simples multiplicação e disseminação dos sentimentos e, sobretudo, da compreensão de que esta trata-se de um meio significativamente importante para a humanidade.

A arte tem sua origem no trabalho, atividade extremamente importante para a humanidade em sua organização. Assim, por sua origem, é possível compreender o verdadeiro papel e a função da arte. Para o aprofundamento dessa questão,

Vigotski (1999), traz as elaborações de Bucher, que expressou ser o trabalho a origem da arte. O autor apresenta como exemplo desse processo, a música e a poesia, que surgem, em seu sentido geral, do trabalho físico, o qual, encontra na música, principalmente, o ritmo para o trabalho, estímulos, reflexões, apelos, vazões para suas angústias. De acordo com Bucher (apud Vigotski, 1999, p.310), “Os povos da Antiguidade consideravam os cantos um acompanhamento necessário de qualquer trabalho pesado”, e assim, comumente embalava suas atividades laborais com cantos que ritmavam os movimentos do corpo.

Vigotski (1999, p.310), compreende que nessa atividade originária, “[...] já estão presentes ambos os elementos da arte e sua solução; a única peculiaridade desses cantos consiste em que o angustiante e o difícil que a arte deve resolver estão contidos no próprio trabalho”, uma vez que:

[...] o canto organizava, era um trabalho coletivo, e, em segundo, dava razão à tensão angustiante. Veremos que nos seus níveis mais elevados à arte, pelo visto já separada do trabalho e tendo perdido a relação direta com ele, conservou as mesmas funções, uma vez que ainda deve sistematizar ou organizar o sentido social e dar solução e vazão a uma atenção angustiante (Vigotski, 1999, p.310).

Porém, o sentido biológico da arte, na modernidade, parece ter sido esquecido, como também, sua relação com o trabalho. Cabe, restaurar essa compreensão e apreender a arte em seu surgimento, “[...] como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduz a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (Vigotski, 1999, p.310). Em razão que:

[...] é essa possibilidade de superar na arte as maiores paixões que não encontraram vazão na vida normal o que, pelo visto, constitui o fundamento do campo biológico da arte. Todo o nosso comportamento não passa de um processo de equilíbrio do organismo com o meio. Quanto mais simples e elementar são as nossas relações com o meio, tanto mais elementar é o transcorrer do nosso comportamento. Quanto mais complexa e delicado se torna a relação entre o organismo e o meio, tanto mais ziguezagueantes e confusos se tornam os processos de equilíbrio. Nunca se pode admitir que essa equilibração se realize até o fim de maneira harmoniosa e plana, sempre haverá certas oscilações na nossa balança, sempre haverá certa vantagem da parte do meio ou do organismo (Vigotski, 1999, p.311).

Nesse processo de equilibração com o meio, que a todo tempo estimula o organismo, há uma certa quantidade de energia que não é utilizada, a qual, encontra na arte, seu escape. E essa, constitui a função biológica da arte, ou seja, dá caminho para aquilo que não foi possível de se realizar na vida cotidiana. Vigotski (2018), diz ainda, que para compreender esse curso, basta olharmos para as crianças, pois nelas, há muito mais possibilidade de vida do que se realiza. Isso, porque, para o autor, “[...] o homem é mais rico do que sua vida” (Vigotski, 2018, p.339).

Seguindo suas exemplificações, Vigotski (1999, p.312), compara o sistema nervoso do ser humano, a uma estação de trem, que “[...] confluem cinco ferrovias, mas da qual só por uma há partida; de cada cinco trens que ali chegam apenas um consegue irromper para fora, e assim mesmo depois de uma luta cruel, pois os outros quatro permanecem na estação”. Os trens que não partem, precisam encontrar vazão para a sua energia parada, e nesse sentido:

[...] o sistema nervoso lembra um campo de batalha permanente, e nosso comportamento realizado representa apenas uma ínfima parte do que existe em forma de possibilidade, que foi acionado mas não encontrou vazão. Como na natureza a parte realizada da vida representa uma parcela ínfima de toda a vida que poderia ter surgido, como cada vida que nasce deve-se a milhões de vidas que não nascem, assim, no nosso sistema nervoso, a parte da vida realizada suponha a parte menor da realmente contida em nós (Vigotski, 1999, p.312).

Assim, as “milhões de vidas que não nascem”, no processo de equilibração com o meio, precisam encontrar formas para serem eliminadas, já que nelas há uma significativa quantidade de energia nervosa. Esse excedente, ou seja, “[...] o resíduo que fica entre as possibilidades e a realização, o potencial e o real na nossa vida” (Vigotski, 2018, p.337), precisa encontrar caminho, para o comportamento seguir se equilibrando, e a arte se apresenta como atividade humana adequada para o encontro desse equilíbrio e organização do comportamento. Por isso, “[...] há muito tempo se externa a ideia segundo a qual a arte parece completar a vida e ampliar as suas possibilidades” (Vigotski, 1999, p.312,313).

Diante dessas compreensões, Vigotski (2018, p.337), propõe que antes de perguntarmos “[...] para quê lemos é necessário perguntar para quê as pessoas escrevem”. O autor se refere à capacidade e necessidade de criação humana, já

que a arte se constitui como um ato criador. No entanto, é preciso esclarecer, que o ato criador na arte, não se realiza apenas por meio de intensos sentimentos, já que:

Por isso só nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só *então* a arte se realiza. Eis porque a percepção da arte também exige criação, porque parece a percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade e sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria arte é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (Vigotski, 1999, p.314).

Vigotski (1999, p.314, 315), destaca com isso, que diferente das compreensões idealista, que apreendem a arte como uma economia de energia, aqui fica claro, que muito diferente disso, a emoção estética “[...] ao contrário, consiste num dispêndio tempestuoso e explosivo de forças, num dispêndio de psique, numa descarga de energia”. No entanto, mesmo assim, a arte “[...] estrutura e ordena os nossos dispêndios psíquicos, os nossos sentimentos”.

Desse modo, Vigotski (2018, p.337), diz não haver mais dúvida na tese a qual a criação é umas das necessidades mais profundas do psiquismo humano, sobretudo, no que diz respeito à sublimação de energias. Portanto, é válido considerar a “concepção da criação como sublimação”, isto é, como a transformação de formas inferiores de energia psíquica, que não foram utilizadas ou canalizadas através das atividades normais do organismo, em formas superiores.

É relevante refletir sobre a relação entre os atos de criação e a percepção, uma vez que essa conexão constitui uma premissa fundamental para a arte. Isso ocorre porque:

O leitor deve ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre criamos de forma nova. É legítimo definir os processos de percepção como processos de repetição e recriação do ato criador. Sendo assim, impõe-se inevitavelmente à conclusão de que eles são o mesmo tipo biológico de sublimação de alguma espécie de energia psíquica como o são os processos de criação (Vigotski, 2018. p.338).

A reação psicossocial de sublimação e criação por meio da emoção estética é denominada, por Vigotski (1999, p.269), de catarse, sendo essa a especificidade da arte e seu fim. Em seus estudos, sobre obras de arte, observou que todas as obras analisadas, se encerravam em uma “contradição emocional”, ou seja, as obras apresentavam uma série de sentimentos contraditórios, que, no fim, provocavam um “curto-circuito”, uma “destruição”. Constituindo esse, o verdadeiro efeito da arte e, o que podemos chamar, de catarse. O autor ressalta que:

Ainda sabemos muito pouco de fidedigno sobre o próprio processo de Catarse, mas mesmo assim conhecemos o essencial. Isto é, sabemos que a descarga de energia nervosa, que constitui a essência de todo o sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual, e que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes (Vigotski, 1999, p.270).

Podemos dizer, com isso, que a especificidade da reação estética é a catarse, onde se experimenta uma “[...] complexa descarga de sentimentos, a sua transformação mútua, e em vez de emoções angustiantes suscitadas pelo conteúdo da narrativa temos diante de nós a sensação elevada e classificadora de leve alento” (Vigotski, 1999, p.271). A arte tem como princípio os sentimentos vitais, no entanto, ela realiza uma elaboração complexa dos mesmos, sendo essa a catarse, ou seja, a “[...] transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, a suas soluções” (Vigotski, 1999, p.309). E dessa forma:

A contradição, a repulsão interior, a superação e a vitória são constituintes obrigatórios do ato estético. É necessário ver o feio em toda a sua força para depois colocar-se acima dele, no riso. É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o couro elevar-se sobre ela. A arte implica essa **emoção dialética** que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse (Vigotski, 2018, p.345).

Dada essa especificidade da arte, Vigotski (1999, p.309), insiste na superação das ideias que reduzem a arte a um simples meio de contágio de sentimentos, para o autor, ela é “[...] um meio infinitamente mais importante para o homem”. Uma vez que, “[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, é um meio de equilibrar o

homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (Vigotski, 1999, p.328,329).

Mas, além de equilibrar nossos sentimentos, organizando nossos comportamentos, a arte também apresenta possibilidades de influenciar em nossa vontade, já que, o princípio da vontade está no sentimento e:

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, fórmula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e móvel (Vigotski, 1999, p.316)

No entanto, essas modificações em nossas vontades, não são ações imediatas da experiência estética, não estão na percepção sensorial das estimulações, mas, na complexidade de todo o ciclo de percepção e criação da reação estética. E por isso, podemos dizer que a arte é “[...] uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (Vigotski, 1999, p.320). Essa possibilidade de organização do nosso comportamento e alteração da nossa vontade faz que “[...] desde a remota Antiguidade, a arte é considerada um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo”. O autor, diz ainda, que as explanações realizadas sobre a especificidade da arte, e seu fim na catarse, só confirmam o efeito educativo da arte. Em razão disso, “Todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte veem inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica” (Vigotski, 1999, p.321).

Todavia, Vigotski (2018, p.340), ressalta que, para compreender o efeito educativo da arte, sendo o valor cognitivo, moral, emocional, e de prazer, antes se faz necessário compreendê-la enquanto catarse, ou seja, enquanto “[...]liberação do espírito diante das paixões que o atormentam”. Pois, “[...] é indubitável que estes podem existir, mas apenas como momento secundário, como certo efeito da obra de arte que não surge senão imediatamente após a plena realização da ação estética”. Fora da compreensão de arte como catarse, não há caminho para a compreensão da arte como possibilidade educativa.

3.3 Educação e Arte: o desenvolvimento do juízo estético

Como demonstrado nas seções anteriores, a relação que podemos destacar entre arte e educação em sua dimensão ampla é justamente a sua possibilidade de organização das emoções e comportamentos por meio da catarse, além do potencial de modificação da vontade. Visto que “Uma observação bastante breve da reação estética já nos permite observar que o seu objetivo final não é repetir alguma reação real, mas superá-la e vencê-la” (Vigotski, 2018, p.339).

Superar e vencer os sentimentos que desorganizam muitas vezes o comportamento, impedindo de objetivar-se, é a especificidade da emoção estética, pois, como destaca Vigotski (2018):

Se um poema sobre a tristeza tivesse por objetivo final nos comunicar apenas tristeza, isso seria triste demais para a arte. Logo, a tarefa da lírica não é simplesmente nos contagiar, segundo a expressão Tolstói, com os sentimentos de outra pessoa, nesse caso com a tristeza alheia, mas nos colocar acima dela, nos forçar a vê-la, a superá-la (Vigotski, 2018, p.339).

Assim, para o autor, a arte é uma consequência da superioridade do homem frente a vida, sua atividade, ou o “milagre” como expressa o mesmo fazendo alusão a textos bíblicos, lembra:

[...] a transformação da água em vinho, e por isso, toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo. Mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo (Vigotski, 2018, p.340).

Esse potencial de criação que se revela na arte, estende-se também para a reação estética. A vivência estética também possibilita a superação, bem como, a elaboração de novos sentidos e a possibilidade de perceber o mundo por outras formas.

Refletindo o potencial da arte para a educação escolar, Vigotski (2018), apresenta três questões particulares a essa educação, sendo: “As tarefas de educar a criação infantil, de ensinar profissionalmente as crianças essas ou aquelas habilidades técnicas da arte e educar nelas o juízo estético, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar obras de arte” (Vigotski, 2018, p.346). Aqui, destaca-se a arte em sua forma de conteúdo escolar, dado que sua produção, também se

constitui como acúmulo histórico humano importante para o desenvolvimento do psiquismo, portanto:

O sentido estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais, só que em formas específicas. Do mesmo ponto de vista cabe enfocar também o ensino profissionalizante da técnica dessa ou daquela arte. O sentido educativo dessa técnica é excepcionalmente grande, como o sentido de qualquer atividade complexa de trabalho. Entre outras coisas, ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio a técnica da sua linguagem. Por isso o mínimo conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra deve integrar forçosamente o sistema de educação geral, e nesse sentido agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna condição indispensável da formação (Vigotski, 2018, p.350).

No entanto, Vigotski (2018, p.350), coloca em destaque o desenvolvimento do juízo estético, ou seja, o desenvolvimento da percepção da criação. Para ele, o ensino da técnica deve ser introduzido a prática educativa com “certos limites”, e principalmente, combinado aos conhecimentos técnicos deve estar a “[...] própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas”. Pois, “[...] só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar, ou de perceber”.

Esse destaque dado ao juízo estético, se dá, porque, segundo o autor:

[...] até bem recentemente a questão da cultura das percepções artísticas continuou sendo a menos elaborada, porque os pedagogos nem suspeitavam de toda a sua complexidade e nem imaginavam que era aí que estava o problema. **Observar, ouvir e sentir prazer** parecia um trabalho psíquico tão simples que não necessitava de nenhuma aprendizagem especial. **E não obstante é aí que está o objetivo principal e o fim da educação geral** (Vigotski, 2018, p.35, grifo nosso).

Para desenvolver essas habilidades, aparentemente simples, e possibilitar o desenvolvimento do juízo estético é preciso considerar que:

O sistema geral de educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética. A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que

qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima em comparação com ela (Vigotski, 2018, p.351).

Desse modo, a organização de atividades educativas que coloquem as crianças em relação de aprendizagem com o acúmulo cultural artístico é o princípio básico para a educação estética, sendo que, através da inserção da arte ao cotidiano escolar, se objetiva “[...] incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo” (Vigotski, 2018, p.351, 352).

Por fim, Vigotski (2018, p.352), ressalta que “A tarefa mais importante da educação estética [é] introduzir a educação estética na própria vida”, buscando com isso, que:

De coisa rara e fútil, a beleza [...] transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebníá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. **E essa poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação de estética** (Vigotski, 2018, p.352, grifo nosso).

A criação do cotidiano deve constituir também elementos indispensáveis para a educação estética, porém, não no sentido de “[...] adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (Vigotski, 2018, p.352). Assim, a condição de ser criador deve ser desenvolvida em cada criança para que essa possa compreender, ao longo de sua trajetória escolar, que a história humana é uma criação humana, e a arte se apresenta como possibilidade para essa compreensão.

3.4 A vivência e o desenvolvimento de necessidades e possibilidades

Considerando o que discutimos até agora, acreditamos ser relevante desenvolver algumas reflexões sobre a categoria de vivência. Inicialmente, vale ressaltar que nosso objetivo não é explorar profundamente essa categoria, mas sim apresentar de maneira concisa sua essência, considerando sua contribuição para as análises realizadas neste estudo. Adicionalmente, é importante mencionar que

nossa compreensão da categoria vivência é baseada na obra *Sete Aulas de L. S. Vigotski Sobre os Fundamentos da Pedologia* (2018) e, das contribuições da professora Zoia Prestes, mais especificamente, em uma publicação conjunta com Serguei Jerebtsov¹⁶, de 2019.

Esta publicação de Vigotski (2018), transforma em texto as aulas ministradas pelo autor. Aqui, dedicamo-nos especificamente à quarta aula, intitulada “O problema do meio na pedologia”. Nessa aula, o autor visa desenvolver uma compreensão sobre a influência do meio no desenvolvimento da criança. Ele começa explicando que, para a pedologia, o meio é sempre considerado em sua relação com a criança, visto que, a cada desenvolvimento da criança, o meio se altera para ela. Para o autor, “Os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência” (Vigotski, 2018, p.75). Como uma criança vivencia uma situação ou um elemento do ambiente determinará a influência dessa situação sobre a sua personalidade. E sendo assim, é importante:

[...] esclarecer a ideia de que, de um modo diferente de outras ciências, se a pedologia não estuda o meio enquanto tal, independentemente da criança, mas o seu papel e influência no curso do desenvolvimento, então ela deveria encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança. Ou seja, ela deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. Digamos que esse seja o “prisma” que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante (Vigotski, 2018, p.77).

Vigotski (2018), destaca a importância de entender os efeitos cognitivos e emocionais do meio no desenvolvimento da criança, enfatizando a relação entre o meio e a criança como ponto importante para o seu desenvolvimento psicológico, isso porque, para o autor, a:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia — a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa —, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços

¹⁶ Título do texto: O Papel das Vivências da Personalidade na Instrução (No caso de estudos da psicologia).

constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p.78).

Na citação mencionada, o autor ressalta como as características de certas particulares que nos levam a selecionar certos aspectos do meio em relação a um acontecimento específico. Além disso, Vigotski (2018, p.78) observa que nossas características particulares não funcionam da mesma maneira em todas as situações. Em certos contextos, algumas características específicas têm um papel principal, enquanto em outros, diferentes aspectos, que poderiam não ser evidentes anteriormente, assumem essa função principal. E por isso, “[...] a vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação com uma dada situação” (Vigotski, 2018, p.78). Isto posto:

Imaginem que, pela minha constituição, eu seja dotado de certas particularidades. É claro que vou vivenciar uma situação de um determinado modo. Contudo, se sou dotado de outras especificidades, certamente vou vivenciá-la de outra maneira. Por isso falam a respeito das peculiaridades constitutivas das pessoas, diferenciando-as em agitadas, comunicativas, animadas, ativas ou mais emotivas, indolentes e obtusas (Vigotski, 2018, p.78).

O que se destaca aqui é que um mesmo acontecimento pode provocar vivências diferentes em cada sujeito. Portanto, é lógico analisar a vivência como uma unidade que combina elementos do meio e da personalidade. Isso ocorre porque existem diferentes níveis de compreensão, ou seja, diversas maneiras de interpretar o sentido e o significado de um acontecimento, e assim:

De forma breve e simples, poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece (Vigotski, 2018, p.79).

O meio influencia através da vivência da criança, isto é, baseia-se na maneira como ela processa internamente sua relação com um determinado momento ou situação. No entanto, é importante destacar que o nível de consciência que a criança possui sobre uma determinada situação influenciará sua vivência, pois, a vivência é também:

[...] o processo de organização da relação da pessoa com o seu cotidiano, com determinadas situações da vida, baseadas naquelas tomadas da cultura e para a cultura devolvida pela atividade da pessoa transformadora de formas e valores signo-simbólicas. De uma maneira mais lacônica, vivência poderia ser definida como um processo de formação do campo semântico pela pessoa, por meio do sistema de significados. Ou seja, vivência ou sempre transforma o que existe, ou gera um novo sentido (Jerebtsov; Prestes, 2019, p.680).

Para explorar a capacidade de transformação da vivência, os autores destacam cinco características-chave das vivências. A primeira característica é que a vivência está associada a mudanças ou eventos significativos que criam um descompasso entre a consciência e a existência, colocando a pessoa diante da necessidade de fazer uma escolha. E, desse modo, “A pessoa que vivencia é, antes de tudo, uma pessoa que faz escolha” (Jerebtsov; Prestes, 2019, p.680). Essas escolhas, contudo, estão situadas nos diversos níveis de necessidades e possibilidades percebidas pelo sujeito para alcançar sua satisfação, constituindo a segunda característica da vivência.

A terceira característica ressalta um aspecto importante, ao apresentar a vivência como uma unidade do afeto e do intelecto, sendo por isso também, que Vigotski (2015), compreende a consciência enquanto um sistema semântico dinâmico, no qual:

O campo semântico dá liberdade, se estrutura sobre o campo visual. O campo semântico é exatamente o plano interno da consciência; esse plano não é unicamente cognitivo, já que o que move o conhecimento é o afeto, que, por sua vez, se categoriza, vira fala, torna-se significativo, ou seja, transforma-se em um fenômeno vivenciado. É nisso que está contido o valor dos processos cognitivos e afetivos aos quais são atribuídos significados e são propiciados à pessoa (Jerebtsov; Prestes, 2019, p.682).

Sendo assim, ao possibilitar atribuir significados para si, é através da vivência que a pessoa se reconhece como pertencente a si mesma. Vale lembrar que as vivências dependem do grau de generalização do pensamento e da capacidade de cada pessoa em atribuir significado aos acontecimentos do mundo. Por conseguinte, a quarta característica é justamente a “[...] elevação à existência semântica” e assim, podemos dizer que “[...] por meio da vivência a própria vida é percebida como pertencente a mim” (Jerebtsov; Prestes, 2019, p.682).

A quinta e última característica da vivência é extremamente importante para o campo das mediações pedagógicas, ao destacar a vivência como um fenômeno interpessoal. Assim, mesmo se manifestando no mundo interno de um indivíduo específico, essas são manifestações sociais, relacionadas ao domínio de instrumentos socioculturais (Jerebtsov; Prestes, 2019, p.682), e portanto:

A vivência é necessária à pessoa, pois, nem os fatores inatos (instintos, necessidades), nem os adquiridos (hábitos, costumes, saberes), nem os normativos (regulamentadas pelo social) por si só são capazes de determinar a atividade humana. A conjugação desses fatores está endereçada ao sujeito — pessoa, que, no processo de vivência (correlação de todos os fatores), arrisca, se responsabiliza, toma decisões. A pessoa, por força de sua possibilidade (capacidade) enxerga esses fatores numa unidade, ou seja, abstrata, generalizada e, conceitualmente, define a forma e a medida da atividade necessária e possível. Como vemos, as vivências e seu caráter dependem do grau de generalização do pensamento, do grau de domínio dos conceitos, da capacidade de a pessoa ser um sujeito de sua situação de vida ou da vida como um todo (Jerebtsov; Prestes, 2019, p.683–683).

Consequentemente, podemos dizer que as mediações pedagógicas que possibilitam a aquisição de conceitos e outros instrumentos do pensamento criam oportunidades para superação das particularidades, ou seja, criam possibilidades para o desenvolvimento da consciência. E assim, “O meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento”, sendo “[...] fonte de todas as características especificamente humana” (Vigotski, 2018, p.87), e isso significa que:

[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade (Vigotski, 2018, p.90).

Isto implica dizer também que as funções psicológicas superiores, às características superiores específicas da humanidade, inicialmente emergem como comportamentos coletivos e modos de colaboração entre pessoas, para somente depois, se tornarem funções internas individuais, fato que marca a necessidade humana da interrelação e, consequentemente, da mediação.

4. Palavras, Imaginação e Criação: a mediação pedagógica com literatura infantil e juvenil como possibilidade para a vivência estética

*É em mim que tenho de criar esse alguém que entenderá.
(Clarice Lispector, 1998).*

Vimos no capítulo anterior, que a arte apresenta grandes possibilidades educativas, sobretudo quando esta, por meio da vivência estética, materializa a catarse, possibilitando com isso, a criação de novas emoções e vontades. Porém, a partir das considerações anteriores, também podemos concluir que não é possível planejar uma emoção estética, pois nunca saberemos porque determinada obra despertou uma catarse em uma pessoa. Assim como sugere a epígrafe que abre esse texto, a criação, e, mais precisamente, a criação estética, acontece de maneira subjetiva em cada um de nós, embora sempre ocorra a partir de uma base objetiva, real e existente. Vimos, também, que essa emoção estética, segundo Vigotski (2018), se desenvolve na existência de três momentos, sendo eles, a *estimulação*, a *elaboração* e uma *resposta*.

Diante disso, podemos questionar em quais desses momentos da emoção estética a educação pode intencionar e organizar o desenvolvimento. E é o próprio Vigotski (2018) quem responde a essa questão, destacando o compromisso da educação estética na formação do *juízo estético*, já que esse, por não ser inato no ser humano, deve ser adquirido por meio da educação. Sendo que, o que o autor compreende por *juízo estético* é a habilidade de perceber, ouvir, experienciar o prazer, sentir e vivenciar as obras de arte, ou seja, ter uma vivência estética. E, contrariando a aparente simplicidade dessas habilidades, enfatiza-se aqui, serem justamente essas, o cerne da questão na educação.

Ao apresentar a literatura infantil como possibilidade para a experiência estética, Vigotski (2018), questiona a orientação moral atribuída à literatura destinada às crianças. O autor critica a formatação dos livros com propósitos morais ou lições propositivamente educativas, argumentando que tais abordagens impedem o pleno desenvolvimento da verdadeira emoção estética.

Para Vigotski (2018), o “[...] leitor precisa ser congenial ao poeta”, requerendo o desenvolvimento de suas capacidades de percepção, repetição e recriação. Essas camadas constituem a transição do ato criador, um processo presente tanto no artista quanto no receptor.

Assim, neste capítulo, no qual o objetivo é explorar a literatura infantil e juvenil como possibilidade para a vivência estética, e possivelmente para a emoção estética, começaremos por compreender a relação do pensamento com a palavra. A literatura é justamente a materialização, ou melhor, umas das materializações dessa relação. Não almejamos aprofundar, nesse momento, sobre essa relação, mas sim apresentar algumas questões relevantes. Em seguida, abordaremos os conceitos de imaginação e criação, presentes no fazer criativo da produção artística humana para, posteriormente, discutirmos sobre a literatura infantil e juvenil enquanto arte e possibilidade educativa.

4.1 Palavra e pensamento: entrelaçando significados

“Procuro o sopro da palavra que dá vida aos sussurros”, essa frase foi dita por Clarice Lispector no livro “Um sopro de vida” (2015), obra que a autora apresenta justamente a questão da capacidade de a palavra expressar ou não o pensamento e o sentimento. Essa questão também foi apontada por Vigotski (2010), em seu texto “Pensamento e Palavra”, no qual o autor visa desvelar a relação interna entre pensamento e palavra.

Vigotski (2010), começa esclarecendo que, a relação entre a palavra e pensamento não é preestabelecida desde o início, ou seja, não existe um vínculo primário, mas, esse se desenvolve ao longo do próprio desenvolvimento da palavra e do pensamento. No entanto, isso não implica que essa conexão só surgirá externamente, nem que esses elementos se desenvolverão de forma independente.

Para compreendermos o desenvolvimento desse vínculo, é importante entendermos que a palavra é feita de seu significado, para Vigotski (2010, p.398), “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio [...]”, portanto, o significado é uma característica constitutiva da palavra, sendo indispensável para sua compreensão.

É importante destacar, que o significado da palavra é a sua generalização e, assim, generalização e significado da palavra são termos sinônimos. Pensemos, por exemplo, na palavra CADEIRA — ela traz um conceito de forma ampla e geral quando a pronunciamos. No entanto, o que confere sentido a essa palavra é significado compartilhado socialmente, ou seja, quando falamos cadeira a grande maioria das pessoas sabe o seu sentido e seu significado de forma ampla e geral,

portanto, uma generalização foi realizada pelo cérebro para conferir sentido à palavra CADEIRA. Formar conceitos e generalizar são maneiras específicas e autênticas do pensamento, que incluem algumas atividades importantes realizadas pelo pensamento como: análise, síntese, abstração e generalização, e assim, “[...] estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento” (Vigotski, 2010, p.398).

No entanto:

O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é uma *unidade* da palavra com o pensamento (Vigotski, 2010, p.398).

Segundo o autor, a compreensão do significado da palavra como unidade do pensamento oferece uma base para analisar o desenvolvimento do pensamento e do discurso. Vigotski (2010), destaca que, além dessa consideração, suas pesquisas revelaram outra descoberta que amplia a compreensão da relação entre a palavra e o pensamento, sendo:

[...] a descoberta que os significados das palavras se desenvolvem. **A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem** (Vigotski, 2010, p.398, grifo nosso).

A palavra adquire significado para o pensamento ao longo de uma trajetória histórica e social, na qual tanto o conteúdo específico da palavra quanto a generalização da realidade na palavra sofrem modificações. Vigotski (2010), ressalta, que nenhuma das correntes psicológicas anteriores pôde compreender a natureza psicológica da palavra, uma vez que tratavam a palavra e seu significado separadamente do processo de desenvolvimento histórico.

Portanto, para Vigotski (2010, p.408), a constatação de que o significado da palavra é inconstante representa a única maneira de superar o impasse da teoria do pensamento e da linguagem. A palavra passa por modificações em vários

processos, incluindo, sua modificação no processo de desenvolvimento da criança, como também, nos diferentes funcionamentos do pensamento.

Dessa forma, a significação da palavra assume uma dinâmica caracterizada por mutabilidades e, sendo assim, “[...] a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (Vigotski, 2010, p.409). É relevante ressaltar que essa mutabilidade ocorre principalmente porque, à medida que o significado da palavra se transforma em sua essência interna, a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica.

Vigotski (2010, p.409) recorre às palavras de Tolstói para elucidar a complexidade da relação entre a palavra e o pensamento, afirmando que “A relação da palavra com o pensamento e a formação de novos conceitos é esse processo complexo, misterioso e delicado da alma”. Refere-se a um processo complexo devido ao fato que:

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executando algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo do pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (Vigotski, 2010, p.409, 410).

Na busca pela expressão, o pensamento, ao ser convertido em linguagem, sofre reestruturação e modificações. Isso ocorre porque a linguagem não se limita apenas a ser uma expressão de um pensamento previamente existente, e assim, podemos dizer que “O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (Vigotski, 2010, p.412). A concretização do pensamento em palavras, como mencionado anteriormente, apresenta uma complexidade, pois:

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora de contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda a variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (Vigotski, 2010, p.466).

Assim, o significado de uma palavra é, em última análise, determinado pela riqueza de todos os momentos presentes na consciência e relacionados ao que está expresso por uma palavra específica. Para (Vigotski, 2010, p.478), “[...] é por isso que o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras”, visto que:

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediada. Essa vida é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado media o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (Vigotski, 2010, p.479).

Segundo Vigotski (2010, p.486), a evolução do significado da palavra se desdobra em uma trajetória histórica, destacando que a mediação, nessa trajetória, é intrinsecamente de natureza social. Portanto, podemos dizer que “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”

Em síntese, com base nas contribuições de Vigotski (2010), sobre a interação entre palavra e pensamento, destacamos a necessidade que o pensamento tem em relação à palavra e, de forma mais específica, a necessidade da consciência em relação à mediação proporcionada pelo significado da palavra. Como nos diz Clarice Lispector (1998), “O pensamento com palavras tem cores outras [...]”, pois, pensamento sem palavras é agônico, “[...] é a tortuosa criação que se debate nas trevas e que só se liberta depois de pensar — com palavras”.

Além disso, é importante destacarmos aqui ainda, que:

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento da criança a palavra penetra a percepção da criança, separando e diferenciando elementos e superando a estrutural natural do marco sensorial e, por assim dizer, constituindo novos centros estruturais artificialmente introduzidos e móveis (Vygotsky; Luria, 1996, p.38).

A partir dessas elaborações, percebemos que a ampliação da significação das palavras está vinculada à expansão da sua relação em suas diversas manifestações, incorporando inclusive sua expressão poética. Isso se fundamenta na compreensão de Vigotski (2010), que revela que o desenvolvimento do

significado da palavra ocorre ao longo de uma trajetória histórica. A literatura, especificamente a literatura infantil e juvenil, configura-se como uma expressão poética da linguagem, entrelaçando diversos significados. Isso ocorre porque essa forma de literatura é forjada através da imaginação, utilizando a habilidade humana de criar, de maneira fantasiosa, por meio da palavra, universos e experiências de vida. Na próxima seção, aprofundaremos nossa compreensão acerca da imaginação e da capacidade criativa humana.

4.2 Imagem e Criação: necessidades fundamentais do ser humano

Em Vigotski (2018), a atividade criadora no desenvolvimentismo do ser humano, é aquela que produz algo novo. No desenvolvimento humano, podemos destacar duas atividades principais de criação. A primeira, intimamente correlacionada a memória, é a atividade reprodutiva, “[...] sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (Vigotski, 2018, p.13). Nessa atividade, a base é a repetição daquilo que já existe, portanto, a reprodução é uma atividade fundamental para o aprendizado, sendo por isso, a imitação uma ação necessária para o processo educativo.

A base orgânica, dessa atividade de reprodução, ou ainda, dessa atividade da memória, é a plasticidade da substância nervosa do ser humano. Podemos chamar de plasticidade a capacidade de uma substância permitir alterações, bem como, que as marcas das alterações recebidas sejam conservadas. Isso é possível no corpo humano, porque:

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade e sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, seus estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações (Vigotski, 2018, p.14).

No entanto, graças às suas capacidades, o cérebro é capaz de se adaptar tanto às variações das condições ambientais como também às mudanças sociais, culturais e econômicas. Assim, a memória não se limita a guardar a experiência anterior, mas também ajuda a criar novas estratégias para enfrentar os desafios do presente. Isso é possível porque o cérebro, além da capacidade de conservação de

experiências, também apresenta outra função, que podemos denominar de combinatória ou criadora, e assim:

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores de sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e elabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento (Vigotski, 2018, p.15).

A capacidade de combinar e elaborar, ou seja, de criar, é o que faz o ser humano superar o passado e se voltar para o futuro, projeção essa, que exige modificações no próprio presente. Essa atividade criadora de combinação é denominada pela psicologia de imaginação ou fantasia.

No cotidiano, é comum, considerarmos imaginação ou fantasia aquilo que não é real, que não está na realidade, portanto, não pode servi-la. No entanto, a imaginação, base de toda a criação, está em todos os processos da vida, desde os mais simples, até os mais sofisticados, como a criação científica, artística e filosófica. Portanto, podemos dizer que “[...] tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem [humana], todo mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nele se baseia” (Vigotski, 2018, p.16).

A ideia estabelecida pelo senso-comum de imaginação, em nada corresponde a sua compreensão científica, e, erroneamente, costuma considerar que somente os grandes gênios são dotados de criatividade, pois, nesses, facilmente reconhecemos sua capacidade de criação. Porém, se faz importante percebermos que a criação “[...] não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (Vigotski, 2018, p.17).

Pois, é justamente, na capacidade de organizar, ou ainda, combinar os elementos velhos e novos, que se funda a base da criação. Para tanto, torna-se de suma importância compreendermos como surge a atividade criadora de combinação. E, para Vigotski (2018), essa compreensão parte do esclarecimento da relação entre a fantasia e a realidade no comportamento humano, além, do

entendimento que a imaginação se desenvolve gradativamente, partindo de formas elementares, para formas mais complexas. E sobretudo, é importante saber que a imaginação não existe isoladamente, mas é dependente de outras atividades, principalmente do acúmulo de experiências.

Vigotski (2018), apresenta quatro formas que ligam a atividade imaginativa à realidade. A primeira forma é constituída sempre de elementos retirados da realidade, ou seja, elementos da experiência, presentes e existentes na realidade objetiva. Nessa forma, a combinação, mesmo que complexa, se resume a impressões da realidade. Porém, nessa primeira forma já nos:

Deparamos, então, com a primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação. Essa lei pode ser formulada assim: **a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação.** Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (Vigotski, 2018, p.24, grifo nosso).

Nessa primeira forma, já se apresenta, também, considerações pedagógicas, visto que fica claro a necessidade de ampliação de experiências na vida das crianças, visando o desenvolvimento de uma base consolidada que possibilite a atividade de criação, uma vez que:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mas ela sabe e assimilou, maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, sendo as demais circunstâncias das mesmas, mas significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2018, p.25).

Fica claro também, nessa primeira forma, a relação intimamente necessária entre a fantasia e a realidade. E podemos dizer, que a atividade de combinação não é completamente diferente da atividade de conservação, o que se tem, é uma complexificação da primeira. Assim, “[...] a fantasia não se opõe à memória, mas se apoia nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas [...]”. Na atividade de combinação, diferente da conservação, o “[...] cérebro combina-os de um modo não encontrado na experiência real” (Vigotski, 2018, p.25).

Na segunda forma de relação entre fantasia e realidade, temos mais um grau de complexificação dessa relação, visto que aqui, a articulação não envolve mais a experiência real, mas “O produto final da fantasia em um fenômeno complexo da realidade [...]” (Vigotski, 2018, p.25), ou seja, a imaginação objetivada. Para isso, é preciso uma significativa reserva de experiência anterior, possibilitando, assim, a construção de imagens. Aqui revela-se, também, a importante função que a imaginação tem para comportamento e desenvolvimento humano, dado que, “[...] transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de ontem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência” (Vigotski, 2018, p.27).

Essa segunda forma de relação entre imaginação e realidade possibilita a ampliação dos limites da experiência real, na qual, por meio das experiências alheias, cada ser, individualmente, pode assimilar experiências históricas, sociais, que não vivenciou. E essas, ampliam e constituem a imaginação, apresentando também, novas formas de combinações, que demonstram, mais uma vez, a importância da imaginação para todas as atividades mentais humanas.

Cabe ressaltar, então, que existe “[...] uma dependência dupla, mútua, entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo, é a própria experiência que se apoia na imaginação” (Vigotski, 2018, p.27). Contudo, essa relação mútua, se complexifica ainda mais na terceira forma de relação, na qual, se insere o carácter emocional, esse que se manifesta de dois modos na relação fantasia/realidade. No primeiro modo, é possível constatar a manifestação da emoção na percepção das ideias, imagens, e até mesmo na seleção e organização de elementos da realidade, dado que, nem sempre, essa organização e seleção, corresponde a lógica das imagens reais, mas, muitas vezes, está relacionada ao “ânimo” de cada ser.

O fator emocional, constituirá o tipo mais subjetivo, mais interno da imaginação, justamente por trazer as questões emocionais como constituinte também da imaginação. Portanto, é importante o esclarecimento do fato que “[...] na desgraça e a alegria vemos tudo com outros olhos” (Vigotski, 2018, p.27), ou seja, o nosso estado emocional também direciona o nosso modo de compreender o mundo.

Além disso, como dito anteriormente, o aspecto emocional se manifesta de dois modos na atividade da imaginação: o primeiro, já descrito, sendo essa influência sobre a percepção da realidade, e o segundo, que traz um movimento

inverso entre imaginação e emoção. Se primeiro, temos a influência dos sentimentos sobre a imaginação, no segundo, teremos a influência da imaginação nos sentimentos. Assim, a imaginação poderá alterar os sentimentos, modificando-os e os transformando-os. Para Vigotski (2018, p.29), “[...] esse fenômeno poderia ser chamado de lei da realidade emocional da Imaginação”. Aqui vale ressaltar, que essa influência da imaginação nas emoções, cabem até mesmo quando as imaginações não são reais, ou seja, quando não correspondem à realidade, pois, indiferente disso, o sentimento provocado será real.

Essa capacidade de a imaginação provocar sentimentos reais, fica claro nas experiências das crianças, as quais, muitas vezes, sentem medo por imagens fantasiosas, como, por exemplo, homem do saco, monstros, bandidos, o lobo, as fadas, as bruxas, etc. O que podemos compreender é que:

A imagem do bandido, criado pela fantasia da criança, é irreal, porém o medo e o susto que vivência são completamente verdadeiros, são vivências reais para ela. Algo semelhante ocorre com qualquer construção fantasiosa. É precisamente essa lei psicológica que pode nos explicar porque as obras de artes, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte sobre nós (Vigotski, 2018, p.30).

Essa força da imaginação sobre os nossos sentimentos, ajuda a compreender porque “As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça, perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia” (Vigotski, 2018, p.31). Essa intensa relação só é possível porque as emoções experienciadas pelas imagens, são reais.

Por fim, temos a quarta forma de relação entre fantasia e realidade, que, apresenta traços de ligação com a terceira forma já descrita, mas também apresenta grandes diferenças. Essa quarta forma tem como essência que a:

[...] fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem qualquer correspondência com algum objeto realmente existente, no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada” que fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influi sobre outras coisas (Vigotski, 2018, p.30,31).

Assim, por meio dessa cristalização, a imaginação se materializa em realidade. Podemos tomar como exemplo qualquer criação humana, seja um dispositivo técnico, um instrumento, ou qualquer outro objeto. Todas essas criações nascem da imaginação, da capacidade humana de combinar ideias. No entanto, elas não estão desvinculadas da relação prática com a realidade; passam por uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Mas essa é só a parte técnica prática desse círculo, é preciso acrescentar, ainda, a imaginação emocional, a imaginação subjetiva. Pois é só quando: “[...] temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores — intelectual e emocional — revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto sentimento quanto pensamento movem a criação humana [...]” (Vigotski, 2018, p.30-31), constituindo uma longa história.

Em razão disso, podemos reafirmar que a imaginação é uma atividade significativamente complexa. E que todas as atividades de imaginação, perpassam uma longa história. A criação é sempre resultado de um longo período de incubação que envolve as percepções externas e internas, e principalmente, o acúmulo de experiências, tanto reais, como as do campo da imaginação. Todo esse material poderá desenvolver a fantasia.

No entanto, há uma última questão que se faz necessário refletirmos. Foi descrito o círculo da imaginação e criação, que envolve as ações práticas, desde as experiências, até as reelaborações internas e emocionais. Mas é preciso destacar que as atividades da imaginação e criação trazem mais um aspecto. Esse aspecto diz respeito às condições do meio, ou seja, os desafios impostos ou não pelo meio, à capacidade de criação humana.

O que intencionamos dizer é que:

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então, não haverá qualquer base para emergência da criação. O ser completamente adaptado no mundo nada desejaria, não teria qualquer anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (Vigotski, 2018, p.42).

Como observado, a necessidade impulsiona a imaginação, colocando em movimento todo o seu círculo. Podemos dizer também que, com isso, o meio é tanto o fator que proporciona a matéria para a criação, como também a ausência de

condições do meio podem não estimular a criação, fato que marca significativamente a relação de dependência, entre meio e criação.

Por isso, é importante ressaltar que:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. **Nenhuma invenção e descoberta científica pode surgir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento.** A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (Vigotski, 2018, p.44, grifo nosso).

Fica claro aqui, que a atividade de imaginação e criação, além de complexa, é constituída por diferentes fatores. E, dada a dependência dessas atividades às experiências e influência do meio, podemos compreender a diferença desproporcional de acúmulo de criação nas diferentes classes. A partir desses esclarecimentos, podemos constatar que “[...] as classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica, e das artes porque exatamente nessas classes estão presentes todas as condições necessárias para a criação” (Vigotski, 2018, p.44).

Até aqui, Vigotski (2018), ressaltou a arte como uma produção social com considerável potencial pedagógico. Ao reconhecer a arte como um conjunto de estímulos biopsicossocial, destaca a necessidade de cada receptor criar esses estímulos por meio de um esforço ativo que envolve percepção, imaginação e criação. O autor compreende que, por meio dos objetos artísticos, seria possível desenvolver sentidos mais elaborados.

Para Newton Duarte (2013, p.146), Vigotski analisou a arte como “[...] uma técnica criada pelo ser humano para dar existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo que se interioriza por meio da catarse”. Portanto, é essencial a organização de atividades que proporcionem experiências estéticas, estimulando e ampliando as possibilidades de objetivação das emoções humanas, e, sobretudo, desenvolvendo suas potencialidades criadoras.

4.3 A Literatura Infantil e Juvenil e a formação do Juízo Estético: ampliando, pela palavra, a imaginação e a criação

Na seção anterior, compreendemos que a imaginação e a criação estão intrinsecamente ligadas às experiências reais e imaginárias. Sendo assim, um amplo repertório de experiências poderá proporcionar maior riqueza à imaginação, ampliando as possibilidades de criação. Além disso, as emoções integram todo processo criativo, exercendo influência tanto sobre a imaginação quanto sendo pela própria imaginação influenciada e modificada.

Nesta seção, apresentamos a literatura infantil e juvenil como uma forma de expressão artística que poderá possibilitar a ampliação do repertório da imaginação, e conseqüentemente, do juízo estético, e quem sabe, promover elaborações mais criativas da vida humana e suas emoções. Ressaltando aqui, que o juízo estético refere-se à capacidade de perceber e vivenciar as obras de arte.

A relação entre literatura e educação remonta à origem da literatura, visto que as histórias se constituem como um canal para a transmissão de conhecimentos históricos valorizados na cultura humana há muito tempo. Na antiguidade, as histórias eram narrativas orais, transmitidas de geração em geração através da palavra falada. Com o advento da imprensa, as palavras e histórias começaram a ser impressas, tornando-se acessíveis a um número maior de pessoas e assumindo novas formas. Os livros literários foram incorporando as palavras, imagens, texturas e formas variadas, bem como, ampliando a elaboração de seus conteúdos.

No século XVIII, as primeiras obras de literatura direcionadas ao público infantil surgiram, inicialmente na França e na Inglaterra, se expandindo, depois, para outras partes do mundo. O século XVIII foi marcado pela Revolução Industrial e pela ascensão da burguesia como classe social dominante. Esse período demandou novos papéis para as instituições, como a família, que passou a ter responsabilidades na organização da divisão do trabalho (pai, provedor, mãe, cuidadora da vida doméstica). Nessa nova dinâmica, a infância passa a ser reconhecida como um período específico da vida, no qual, a criança recebe uma nova função social “[...] motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a

pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (Lajolo; Zilberman, 2022, p.36)¹⁷.

Além da família, outra instituição que ganha destaque na consolidação do projeto político da burguesia e suas demandas ideológicas, é a escola. Até esse período, a escola era considerada facultativa e, por vezes, até mesmo desnecessária, mas é a partir desse período que “[...] a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, sendo a presença em salas de aula seu destino natural” (Lajolo; Zilberman, 2022, p.37).

Essas duas instituições influenciaram como a sociedade se relaciona com a criança, destacando-se a ausência de conflitos como característica dessa relação imposta. A literatura infantil traz consigo, marcas desse período. E, é por isso, que a literatura infantil, desde o começo, se apresenta em uma condição de mercadoria, sobretudo, destinada à escola, cabendo a essa instituição:

[...] a capacitação da criança para o consumo de obras impressas. Isso aciona um circuito que posiciona a literatura, de um lado, com intermediário entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatário da ação da escola, instituição que cabe à literatura promover e estimular como condição de viabilizar sua circulação (Lajolo; Zilberman, 2022, p.38).

Além disso, a literatura também é direcionada para a própria escolarização da criança, tornando-se subordinada à educação escolar e às suas demandas pedagógicas e assim:

Permeável às injunções do mercado e à interferência da escola, o gênero revela uma fraqueza a que outros podem se furtar, graças a simulações bem-sucedidas ou a particularidades que os protegem de uma entrega frágil à ingerência de fatores externos (Lajolo; Zilberman, 2022, p.39).

No Brasil, apenas no final do século XIX chegou a literatura infantil e juvenil, trazendo consigo as mesmas questões mencionadas anteriormente. Nesse período, o país passava por um processo de urbanização que requeria novas formas de organização e comportamentos sociais. Nesse cenário, a escola assumia um papel de destaque, sendo reconhecida como uma instituição capaz de formar o cidadão

¹⁷ Marisa Lajolo e Regina Zilberman oferecem, através de suas obras teóricas, uma ampla contribuição para a compreensão da história da literatura infantil no mundo e no Brasil, estabelecendo-se como referências fundamentais nesse campo.

urbano, e “[...] nesse clima de valorização da instrução e da escola, simultaneamente a uma produção literária variada, [que] desponta a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras” (Lajolo; Zilberman, 2022, p.53).

Nesse contexto, surgem movimentos liderados por jornalistas, professores e escritores que buscam desenvolver uma produção literária voltada para a infância. Uma questão apontada por esses movimentos é o domínio das obras estrangeiras no campo da formação infantil, necessitando, assim, de uma produção com características nacionais. No entanto, o nacionalismo trouxe questões complexas para essas produções, que foram marcadas pelo conservadorismo burguês e assim, “[...] o patriotismo, o amor e respeito à família e aos mais velhos, a dedicação aos mestres e à escola, a piedade pelos pobres e fracos” (Lajolo; Zilberman, 2022, p.64), ganharam grande proporção nas produções literárias para a infância brasileira.

É evidente que esse movimento não difere muito de outros países onde a literatura infantil já estava mais estabelecida, isso porque:

[...] a literatura infantil parece estar condenada a ser bastante permeável às injunções que dela esperam escola e sociedade e bem pouco sensível às conquistas da literatura não infantil, que representa a vanguarda e espelho onde nem sempre os livros infantis se reconhecem (Lajolo; Zilberman, 2022, p.81).

A literatura infantil nem sempre é reconhecida como uma expressão literária de igual valor à produção artística destinada a adultos. O que possibilita que nem todo livro produzido para crianças e adolescentes seja considerado uma obra de arte, já que alguns podem, de fato, se assemelhar mais a manuais ou guias de comportamento. Entretanto, ao longo da história, essa produção tem ganhado relevância e se consolidado enquanto linguagem artística. Assim, podemos dizer que, mesmo tendo sido historicamente instrumentalizada tanto pela família como pela escola, a:

[...] literatura infantil equilibra — e, frequentemente, até suplanta — aquela inclinação pela introdução, no texto, do universo afetivo e emocional da criança. Por meio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, até a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se para efeitos de análise exige a atitude decifradora do intérprete, é, por outro lado, tranquilamente assimilada pela sensibilidade da criança (Lajolo; Zilberman, 2022, p.41).

Portanto, podemos dizer que nessa contradição existencial, na qual a literatura infantil se manifesta ora como produção artística, ora como instrumento de projetos doutrinários, se destaca a qualidade artística dessa literatura. Esta é reconhecida como arte literária, ou seja, a arte desenvolvida pelas palavras, pela evocação de significados, pela imaginação e criatividade na construção de mundos fictícios.

E desse modo, compreendemos que a literatura infantil e juvenil carrega consigo um acúmulo significativo da cultura humana, ou seja, essa literatura, assim como as demais, está inserida no patrimônio histórico humano, e expressa elementos simbólicos significativos dessa cultura. Essas narrativas possibilitam o acesso à cultura humana, visto que a ficção, as fábulas e os contos, bem como a literatura fantástica no geral, apresentam o mundo e suas possíveis combinações imaginativas e criativas, auxiliando, na constante atividade humana de criar, desvendar e elaborar significados.

É importante ressaltar que compartilhamos a concepção de literatura expressa por Antônio Candido (2011) em seu texto “O Direito à Literatura”. Nesse sentido, denominaremos:

[...] de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamou de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2011, p.173).

E aqui, compreendemos a literatura infantil e juvenil como *criação de toque poético, ficcional ou dramático*. Desse modo, ao abordarmos a literatura infantil e juvenil como possibilidade para o desenvolvimento do juízo estético, referimo-nos à capacidade dessa expressão cultural em ampliar a imaginação e criação, além de exercer influência sobre as emoções. Isso porque, as criações da fantasia influenciam diretamente nossos sentimentos, e mesmo que essas criações não correspondam à realidade, “[...] todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente pelo homem que os experimenta” (Vigotski, 2014, p.18).

Cabe destacarmos que as emoções, inicialmente, são respostas elementares presentes tanto em seres humanos quanto em animais. Contudo, os seres humanos, ao contrário dos animais, utilizam a linguagem como meio de mediar e

atribuir significado às emoções. Dessa forma, ao refletir, ao pensar e ao interagir com outros seres humanos, o homem transforma as emoções em sentimentos mais elaborados, como, por exemplo, a emoção estética.

Segundo Vigotski (1999), antes de perguntarmos o motivo pelo qual lemos, é imperativo questionarmos por que as pessoas escrevem. Trazemos, como uma possível resposta para essa pergunta, as considerações de Clarice Lispector (1999), ao nos dizer que “[...] escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador”. A escrita literária está relacionada com a necessidade de expressão das emoções, com os sentimentos, com a imaginação e a criação a partir de uma reação estética. Assim, podemos dizer que a escrita literária é a própria catarse, pois:

[...] todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si, mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da **reação emocional** (Vigotski, 1999, p.264, grifo nosso).

Dessa forma, considerando a base emocional que impulsiona a fantasia, no qual tem os sentimentos como guia, podemos reconhecer a fantasia como a expressão mais subjetiva da imaginação. E, desde a descoberta da escrita, por volta de 3500 AEC¹⁸, é possível observar o uso da mesma para expressões de sentimentos da humanidade, primeiro, com sentimentos menos elaborados e posteriormente, com uma complexificação de elaborações. Isso porque, “[...] há muito tempo, as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos” (Vigotski, 2018, p.28).

A fantasia possibilita a invenção de uma linguagem interna para os nossos sentimentos, para Vigotski (2018, p.28), “O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo [...]”. Por isso, Vigotski (2018, p.33), ressalta que além do pensamento, os sentimentos também movimentam a criação humana. A produção literária e, aqui, a produção literária infantil e juvenil, faz parte desse movimento

¹⁸ AEC – Antes da Era Comum

humano em expressar seus sentimentos, elaborando, por meio de palavras, imagens e poesia, o que muitas vezes parece impossível de ser dito pelo pensamento. Mas, além do aspecto emocional presente na produção literária, esta também se encontra vinculada à “experiência alheia ou experiência social”. A imaginação manifestada na produção literária:

[...] transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação (Vigotski, 2018, p.27).

A literatura é também memória de sentimentos humanos, por meio das narrativas presentes nos livros, além de experimentar emoções, podemos também vivenciar diversas manifestações dos sentimentos ao longo da história humana, compreendendo como esses foram se modificando em cada tempo ou, como permanecem vívidos até os dias atuais.

Ao indagar sobre a necessidade da obra artística, Vigotski (2008), destaca como ponto central a capacidade da arte em influenciar nosso mundo interno, os nossos sentimentos. Ao se referir às produções literárias, Vigotski, destaca que as obras são “[...] fortes não pela verdade externa, mas pela verdade interna [...]”. Segundo o autor, assim como os instrumentos movimentam o mundo externo, a linguagem artística movimenta o mundo interno de cada ser, possibilitando novas organizações, e assim, a possibilidade da criação, da ação e da transformação.

As criações proporcionadas pela literatura infantil e juvenil têm o potencial de possibilitar experiências emocionais autênticas, conferindo-lhe um caráter educativo intrínseco. Assim, o livro de literatura traz essa capacidade de ampliar as experiências humanas, enriquecendo o desenvolvimento da imaginação e, conseqüentemente, da criação. Essas possibilidades podem se concretizar devido ao fato que:

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça, perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vivenciadas por nós de verdade, franca e

profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas, por exemplo, uma obra musical, provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos (Vigotski, 2018, p.30).

As narrativas têm o potencial de provocar uma complexidade de sentimentos, que podem culminar na catarse. Isso porque, as narrativas são organizadas de forma que provoquem uma *estimulação*, havendo, para isso, uma lógica interna que constitui o objeto artístico, e desse modo:

O autor de qualquer obra artística, assim como Pugatchiov, combina as imagens da fantasia não à toa e sem propósito ou amontoando-as casualmente, assim como num sonho ou num delírio. Pelo contrário, as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo (Vigotski, 2018, p.34).

A partir da sua lógica interna, “O conto ajuda a esclarecer uma relação cotidiana complexa; suas imagens iluminam um problema vital e o que não pode ser feito de um modo frio, em prosa, realiza-se na história pela linguagem figurativa e emocional” (Vigotski, 2018, p.34). As narrativas podem comunicar questões complexas do cotidiano, possibilitando que essas sejam elaboradas por meio da linguagem poética.

Diante da imensidão que a literatura — e aqui a literatura infantil e juvenil — apresenta, cabe à escola proporcionar às crianças e adolescentes experiências com essa literatura, considerando que “O melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal” (Vigotski, 2018, p.91).

A escola, enquanto espaço social de produção e reprodução de cultura, deve cultivar como um de seus objetivos desenvolver em cada ser a sua capacidade de criação. Para isso, é necessário organizar-se de modo a desenvolver nos estudantes uma “personalidade criadora” que se projete para o futuro, exigindo o desenvolvimento da imaginação criativa no presente (Vigotski, 2018, p.122). A personalidade criadora está no presente que possibilita o desenvolvimento da imaginação, e assim podemos concluir que:

Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a

função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar, seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo (Vigotski, 2018, p.122).

O desenvolvimento da imaginação é um dos compromissos mais relevantes da educação, e a literatura infantil e juvenil poderá desempenhar um papel significativo nesse processo, visto que se constitui como uma produção cultural essencial, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do juízo estético.

5. A Literatura no Atendimento Escolar Hospitalar: desafios e possibilidades para a educação estética

*Lóri, Lóri, ouça: pode-se aprender tudo, inclusive a amar!
E o mais estranho, Lóri, pode-se aprender a ter alegria!
(Clarice Lispector, 1998).*

Nos capítulos anteriores, realizou-se uma análise do papel da educação na formação humana, da função social da escola no desenvolvimento da consciência humana e, com um enfoque particular, das contribuições da arte e da literatura infantil e juvenil na para formação do juízo estético, destacando, sobretudo, a natureza social do ser humano. Neste capítulo, faremos a análise dos dados coletados, integrando a perspectiva teórica abordada anteriormente e expandindo a discussão em torno da temática proposta por essa pesquisa, a saber: o trabalho pedagógico com literatura infantil e juvenil como mediação para a educação estética em Atendimento Escolar Hospitalar.

A pesquisa, que se propõe a contribuir para reflexões de uma necessidade emergente da realidade, confronta-se com a complexidade e o dinamismo dessa realidade, que impõe desafios para sua análise. Então, conforme previamente descrito nos procedimentos metodológicos deste estudo, a coleta de dados foi realizada por meio de recursos digitais devido às restrições de acesso aos hospitais, lócus da pesquisa, por um extenso período, mesmo após o período pós-pandemia. Dessa forma, com o propósito de investigar o objeto de estudo e identificar elementos relevantes que contribuam para a discussão sobre o tema em questão, foram utilizadas duas modalidades de coleta de dados. Os dados apresentados nesta pesquisa, foram todos coletados no ano de 2023.

Inicialmente, as professoras participantes da pesquisa foram convidadas a preencher um questionário por meio da plataforma Google Forms. Este questionário foi elaborado com o intuito de identificar a formação das participantes, seu tempo de experiência no contexto do Atendimento Escolar Hospitalar, bem como, compreender como a literatura infantil e juvenil era inserida no trabalho educativo dessas profissionais. O questionário¹⁹ foi estruturado em nove seções, abordando questões relacionadas aos perfis das participantes e buscando obter informações

¹⁹ O questionário utilizado para a coleta de dados, bem como, as perguntas que guiaram a entrevista, se encontram nos anexos desta tese.

que evidenciassem a inserção dessa literatura nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do AEH.

A segunda etapa da coleta de dados consistiu em entrevistas conduzidas por meio da plataforma Google Meet. Durante essas interações, foram formuladas dez perguntas para promover uma conversa mais espontânea com as professoras participantes. Por meio desse instrumento, foi possível aprofundar o conhecimento sobre as participantes, esclarecer eventuais dúvidas surgidas no preenchimento do questionário anterior e explorar de maneira mais detalhada os temas abordados. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais ampla das realidades de trabalho dessas profissionais no contexto dos Atendimentos em Santa Catarina.

A exposição e análise dos dados obtidos nos dois momentos distintos de coleta não foram realizadas de maneira isolada. Optou-se por integrar a apresentação e análise, desenvolvendo-se uma abordagem conjunta. Compreendemos que isso favoreça a complementaridade dos dados e, conseqüentemente, enriqueça a discussão.

Para tal, a exposição foi estruturada em torno de dois eixos fundamentais, a saber: Caracterização do Trabalho Pedagógico no Contexto do Atendimento Escolar Hospitalar de Santa Catarina e; A literatura Infantil e Juvenil no AEH: dimensões estéticas da formação escolar. Prosseguiremos com a apresentação do primeiro eixo.

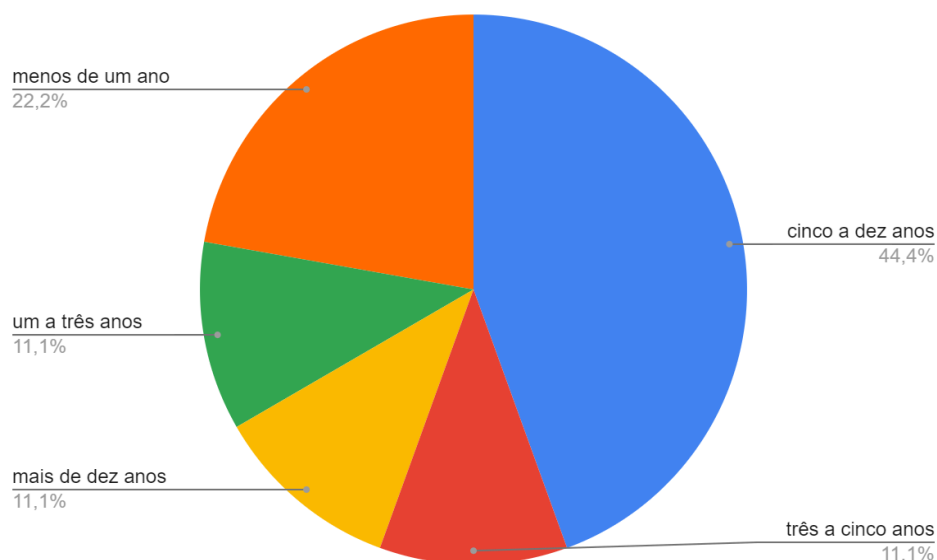
5.1 Caracterização do Trabalho Pedagógico no Contexto do Atendimento Escolar Hospitalar de Santa Catarina

Nesta seção, abordaremos a caracterização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras no Atendimento Escolar Hospitalar no Estado de Santa Catarina, detalhando a organização dos tempos, espaços e conteúdos no contexto hospitalar para os aprendizados escolares. A fim de preservar a confidencialidade das participantes da pesquisa, as identificaremos utilizando a designação “Professora” seguida de um número de identificação, como, por exemplo, **Professora 3**.

Conforme descrito na caracterização do objeto de estudo, nove professoras participaram da pesquisa, das quais três são provenientes do mesmo hospital, o

Hospital Infantil Joana de Gusmão em Florianópolis,²⁰ e as demais professoras atuam nas outras instituições, as quais há uma professora para cada AEH. O tempo de experiência profissional das professoras participantes no contexto do AEH, apresentou variação, como demonstrado no gráfico:

Gráfico 2 - Demonstração do tempo de atuação das professoras no AEH:



Fonte: Elaboração da autora.

No segundo capítulo deste estudo, na seção 2.5, discutimos as disputas políticas em torno da consolidação do Atendimento como uma escola no ambiente hospitalar. Embora o Atendimento tente reproduzir o espaço escolar, aqui observamos, que atualmente carece de recursos humanos para tal, já que uma escola não se constitui apenas com um professor.

Além disso, as professoras ressaltaram que o vínculo empregatício é geralmente instável devido à natureza temporária das contratações, gerando muita insegurança, como podemos identificar na fala da **Professora 4** “*nunca sabemos se no próximo ano estaremos aqui, e isso é difícil*”. O processo de seleção e contratação das professoras é conduzido por meio do processo seletivo da

²⁰ O Hospital Infantil Joana de Gusmão, localizado no bairro Agrônômica, no centro de Florianópolis, é uma unidade pública exclusivamente pediátrica. A construção do hospital começou em abril de 1977 e a escolha do nome é uma homenagem à beata Joana de Gusmão. O hospital faz parte da Secretaria de Estado da Saúde, sob a administração do Governo do Estado de Santa Catarina. O primeiro AEH do Estado, foi inaugurado neste hospital, tornando esse Atendimento modelo para os demais.

Secretaria de Educação do Estado de SC, culminando em um contrato de trabalho de caráter temporário. Algumas professoras destacaram que, durante o processo de seleção, as candidatas que apresentam uma carta de recomendação do hospital, indicando experiência prévia no AEH, recebem pontos adicionais para sua classificação, conforme o relato da **Professora 6** “*a carta que o hospital faz sobre nossa experiência aqui, ajuda na pontuação lá na escolha*”. Foi unânime entre as entrevistadas, a insatisfação com essa forma de contratação, sendo ressaltado, pelas professoras, as consequências dessas contratações para os processos de continuidade dos projetos desenvolvidos no AEH, os quais, muitas vezes, acabam não se desenvolvendo nos anos seguintes. Isso se expressa na fala da **Professora 5**, que diz “*não conseguimos desenvolver projetos, já que nunca sabemos se retornamos no próximo ano*”.

Devido à falta de segurança na continuidade de seus contratos, as professoras relatam que participam de vários processos seletivos locais, como dito pela **Professora 3** “*fim de ano é sempre uma correria, faço a prova do município e a do Estado, aí se não pego aqui, fico por lá*”. Além disso, quando não conseguem completar sua carga horária no AEH, elas acabam dividindo seu tempo de trabalho com as escolas municipais. Tudo isso resulta em desmotivação em relação ao trabalho, além de estados emocionais abalados pela insegurança causada pela instabilidade, o que também prejudica o fortalecimento político do AEH.

É sabido que a precarização não é um fenômeno recente no mundo do trabalho e constitui uma exigência das políticas neoliberais. A contratação temporária é uma de suas manifestações nas políticas educacionais e traz diversas consequências para o trabalho pedagógico. É importante recordar que foi Collor de Mello (1990–1992) que, alinhado aos princípios neoliberais e à Nova Gestão Pública, “passa a difundir, com apoio midiático, a noção de um Estado oneroso e inábil para o enfrentamento dos novos desafios de uma sociedade em plena mutação e reconhece nas empresas privadas o lugar de excelência administrativa” (Venco; Sousa, 202. p.156), com isso:

O processo de redução da participação do Estado pela contratação de agentes públicos por outras vias que não as do concurso público, epíloga a cultura fordista — marcada pela forte presença de coletivos de trabalhadores nas fábricas, com condições e contratos de trabalhos homogêneos e labor duradouro — e colabora no esfacelamento dos coletivos, seguindo a tradição toyotista baseada

na terceirização e na formalização de contratos por tempo determinado, todavia sendo praticado no interior do serviço público (Venco; Sousa, 202. p.157).

Além disso, desde então, observamos uma crescente flexibilização e precarização das relações de trabalho. Como resultado, “a precariedade nas relações de trabalho entre professores, promovida pelos governos estaduais, aumenta no país” (Venco; Sousa, 2021, p.163). Em 2022, em Santa Catarina, 42,2% dos professores da rede já atuavam sob regime de contrato temporário (Oster; Martins; Sehnem, 2024, p.127). Vale destacar que:

A contratação de professores/as temporários/as prevista no escopo legal, referenciando-se aqui o PNE do decênio 2014–2024, é uma medida que deve acontecer, eventualmente, limitada a 10% do número total de docentes vinculados/as às secretarias de Educação. Os/ As professores/as temporários/as, contratados/as por um período determinado, devem ser nomeados/as a partir de processos seletivos simplificados, para substituir professores/as efetivos/as que se afastam por licença médica, maternidade ou capacitação, ou ainda, para ocupar vagas que não foram preenchidas por concurso público (Oster; Martins; Sehnem, 2024, p.127).

No entanto, o que se observa na prática não corresponde ao referencial legal. O que vemos, na verdade, é um aumento nos contratos temporários e uma redução nos concursos públicos para a contratação de professores. Ressaltamos que essa situação compromete todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado no AEH. O que será apresentado ao longo do texto está, portanto, diretamente relacionado a essa questão: as condições de trabalho dos professores no AEH, as quais são marcadas, sobretudo, pela contratação temporária e suas consequências cruéis.

Na análise da formação inicial das professoras, observa-se uma predominância da licenciatura em Pedagogia, sendo que todas as participantes possuem essa mesma formação. O documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar” (Mec; Seedf, 2002), que apresenta uma organização do Atendimento Educacional Hospitalar, em seu item sobre os recursos humanos, diz que “[...] o professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia, ou Licenciaturas”. Vejamos que a formação requisitada acaba sendo bem ampla, possibilitando, além da licenciatura

em Educação Especial e Pedagogia, outras licenciaturas atuarem no AEH. No entanto, a licenciatura em Pedagogia, ao menos em SC, tem sido predominante.

Além dessa formação inicial, as professoras, também concluíram especializações *lato sensu*. No que tange às áreas dessas especializações, duas são em Educação Especial, uma em Pedagogia Hospitalar, três em Psicopedagogia, uma em Gestão Escolar, e as demais em Séries Iniciais e Educação Infantil. É importante enfatizar que, conforme indicado pelas participantes, todas as especializações foram realizadas em instituições de ensino privado. Aqui surge uma questão relevante: ainda há oportunidades para realizar uma especialização *lato sensu* em instituições públicas, como faculdades e universidades? Ou esses espaços estão mais focados na formação *stricto sensu*, dedicando-se principalmente aos programas de mestrado e doutorado? Esta questão não busca uma resposta imediata, mas sim, levantar uma reflexão sobre esse tema e sugerir novas pesquisas sobre este objeto.

Uma questão importante a ser apresentada sobre a organização do trabalho pedagógico é a chegada dos estudantes no AEH. Sendo que, para identificar quais crianças e adolescentes em idade escolar estão internadas no hospital, as professoras acessam o sistema de registro de internações de cada instituição. Através da data de nascimento, realizam uma busca inicial para identificar os pacientes em idade escolar. Após essa etapa, fazem uma visita às unidades de tratamento, onde conhecem os estudante e apresentam o AEH. Nesse momento, também é confirmado com a equipe de enfermagem se o estudante tem condições de deixar o quarto para frequentar a sala de aula ou se precisará receber as aulas no leito hospitalar. Aqui podemos observar que, por ser composto majoritariamente por uma única professora, além de lecionar, ela também precisa assumir toda a gestão do Atendimento. Isso inclui a identificação dos possíveis estudantes, à organização para a participação nas aulas e os encaminhamentos necessários após o atendimento dos alunos.

No estado de Santa Catarina, o AEH é organizado em duas formas de ensino, que incluem a organização de aulas em turmas multisseriadas e a realização de aulas individuais nos leitos. As turmas multisseriadas reúnem alunos do ensino fundamental, tanto dos anos iniciais quanto finais, que também participam das aulas nos leitos, caso não possam ir até a sala de aula. Todas as nove professoras entrevistadas confirmaram que atuam tanto na sala de aula, quanto em

aulas nos leitos hospitalares. Cabe dizer, que os respectivos hospitais envolvidos providenciaram uma sala exclusivamente para o AEH.

Sobre o atendimento em leito, as professoras destacaram os cuidados com algumas unidades, que exigem higienização específica dos materiais, descarte de materiais após sair da unidade, bem como, vestimenta descartável e uso de máscara e luva, conforme dito pela **Professora 7** *“em algumas unidades precisamos cuidar da contaminação”*. Nas aulas em leito hospitalar, as professoras trouxeram, também, a importância do trabalho conjunto com a enfermagem, profissional que passará as informações referente ao cuidado e possibilidades do estudante frequentar as aulas. Na fala da **Professora 8**, isso se evidencia: *“no leito, é preciso ter alguns cuidados, que a enfermagem sempre orienta”*. É importante destacar, que as aulas em leitos acontecem para os estudantes que não estão autorizados a sair de suas unidades de tratamento. Devido ao maior contato com as unidades de internação, as professoras indicaram que as aulas em leitos exigem outros conhecimentos, não comuns à escola regular. Isso se deve à necessidade de atenção com questões de higiene, contaminação e respeito às normas específicas de cada unidade de tratamento, bem como, a situação de saúde do aluno.

Quando indagadas acerca da relação com a atividade profissional no AEH, as professoras, em sua maioria, declararam ter uma identificação com o trabalho, percebendo-se gratificadas ao atuar como mediadoras dos processos escolares para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, como dito pela **Professora 2** *“eu vou para casa feliz, é gratificante ver eles aprendendo e sorrindo”*. Além disso, manifestaram satisfação ao observar progressos no desenvolvimento escolar dos estudantes. Em suas falas, as professoras, mencionaram não terem visto nada sobre o AEH durante a formação inicial, mas, ressaltam que se sentem preparadas para atuarem como professoras no hospital, conforme fala a **Professora 9** *“eu acho que a graduação me deu muito conhecimento, claro, a gente busca sempre se atualizar”*.

A **Professora 4**, salienta que *“o trabalho de professora aqui é praticamente igual o que fazemos na escola, os conteúdos, as atividades, só que no hospital”*. Observou-se, assim, que mesmo com a especificidades do espaço hospitalar, as professoras se deparam, em suas práticas pedagógicas, com as mesmas questões encontradas na escola regular. E assim, a questão de como colocar as novas gerações em relação com o conhecimento humano também está posta a elas, bem

como, a exigência de terem domínio do conteúdo; da elaboração de práticas pedagógicas planejadas; do desenvolvimento de metodologias para atingir seus objetivos; da avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; do reconhecimento e a consideração da diversidade dos estudantes, etc. Visando com isso, realizar as mediações pedagógicas necessárias para que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade.

Portanto, podemos dizer que:

As competências e as habilidades do professor no ambiente hospitalar, considerando-se que essa escola não é essencialmente tão diferente assim de qualquer outra escola, não são tão diversas daquelas necessárias a um professor de qualquer outro grupamento escolar. Conhecimentos sobre observação e registro do comportamento e do desempenho do aluno, planejamento e avaliação dos objetivos a alcançar por meio das atividades propostas são saberes essenciais para a prática pedagógica no ambiente hospitalar (Fonseca, 2012, p.19).

Porém, o grupo destaca que, como em qualquer contexto educacional, o AEH apresenta desafios contemporâneos que demandam reflexões, evidenciando, assim, a importância e necessidade da formação continuada para a área, prática que atualmente, conforme declarado por esse grupo de professoras, não vem acontecendo. Diante desses desafios, as professoras expressaram que se sentem desamparadas. A **Professora 3** declara que *“desenvolvemos o nosso trabalho por conta própria”*, destacando que *“é uma modalidade que, na verdade, fica abandonada”*, sendo contactada apenas para o *“envio de relatório anual”*. Essa falta de aquisição e aprofundamento de conhecimentos é reforçada pela **Professora 4**, ao mencionar *“a gente vai aprendendo sozinha”*.

Quando questionadas acerca do tempo disponível para o planejamento e organização de suas atividades para atender adequadamente às suas demandas, todas as professoras confirmaram dispor de tempo adequado para tais preparações. Em sequência, são expostas as razões apresentadas pelas professoras sobre a adequação do tempo dedicado ao planejamento:

Quadro 1 - Tempo disponível para a organização do planejamento:

Professoras	Resposta
1	<i>Sim, existe uma organização deste tempo para realizar o planejamento de acordo com o público-alvo a ser atendido.</i>
2	<i>Sim, o tempo disponível para a organização e planejamento de minhas atividades é suficiente para a demanda</i>
3	<i>Acho suficiente. Por conta da alta rotatividade dos estudantes, conseguimos aproveitar várias vezes uma mesma atividade ao longo do ano.</i>
4	<i>Sim.</i>
5	<i>Sim, porque como sou professora há muito tempo, tenho facilidade em planejar as aulas</i>
6	<i>Sim, me organizo todos os dias no início do período conforme os alunos internados no dia.</i>
7	<i>Sim, pois me organizo conforme a demanda dos pacientes</i>
8	<i>Sim, porque tem ads (momentos para planejar)</i>
9	<i>Utilizo da minha hora atividade para realizar o planejamento da semana, entretanto às vezes preciso pegar uma manhã ou tarde para adequá-lo dependendo da situação dos alunos que ali se encontram.</i>

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Nessas falas, observamos disponibilidade e organização do tempo para o planejamento das atividades, tanto no geral quanto para situações específicas. Há menção ao reaproveitamento das atividades devido à rotatividade dos alunos e à utilização de momentos específicos, como a hora atividade, para realizar o planejamento. Algumas respostas indicam experiência prévia na área e facilidade em lidar com as demandas do planejamento. Sobre os documentos de orientação dos planejamentos, as professoras citaram a *Proposta Curricular de Santa Catarina* de 2014 e a *Base Nacional Comum Curricular* de 2017.

Sobre os elementos considerados importantes em seus planejamentos, as professoras destacaram as seguintes questões:

Quadro 2 - Elementos considerados importantes para os planejamentos:

Professoras	Resposta
1	<i>Ter conhecimento prévio das necessidades, habilidades e dificuldades de cada criança a ser atendida tanto na Classe ou no leito, para isso, é necessário realizar uma escuta pedagógica com a criança/adolescente e seu acompanhante na hora do acolhimento e apresentação do Programa de Atendimento Escolar Hospitalar.</i>
2	<i>Adaptar o currículo escolar às condições hospitalares é essencial para garantir a continuidade do processo educativo.</i>
3	<i>É importante considerar a capacidade do estudante (sabe ler, escrever, entre outras), os conteúdos considerados na escola de origem e as preferências do estudante.</i>
4	<i>Ter sempre atividades prontas à disposição para atender as diversas idades e personalidades de alunos.</i>
5	<i>Importante é eu entender o que o aluno realmente precisa e o que ele consegue fazer.</i>
6	<i>Primeiramente tenho um olhar no estado de saúde de cada aluno, aí, sim, planejo as atividades conforme sua situação.</i>
7	<i>Comprometimento, organização, empatia e planejamento</i>
8	<i>A integração escola/hospital/famílias.</i>
9	<i>Sempre viso trazer algo mais lúdico.</i>

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Esses são alguns aspectos destacados nas respostas das professoras: a percepção das necessidades dos estudantes; a organização do currículo para contextos hospitalares; a atenção às circunstâncias particulares de cada estudante; a disponibilidade de atividades diversificadas para atender os diferentes estágios de desenvolvimento; a consideração prioritária do estado de saúde dos estudantes no planejamento pedagógico; a colaboração entre escola, hospital e família; e o uso de materiais lúdicos nas práticas educativas.

Sobre os principais desafios enfrentados no trabalho pedagógico no AEH, as professoras levantaram as seguintes questões:

Quadro 3 - Principais desafios enfrentados no trabalho pedagógico:

Professoras	Resposta
1	<i>O desinteresse escolar, o uso frequente de tela pelas crianças e quando falta algum material escolar.</i>
2	<i>Adaptar as atividades educativas conforme o estado de saúde, o tempo disponível e interesse dos alunos hospitalizados.</i>
3	<i>Dificuldade de aprendizagem e o uso excessivo de eletrônicos.</i>
4	<i>A aceitação dos familiares e também crianças em ter uma professora mediadora para atendê-los.</i>
5	<i>o maior desafio é fazer com que os adolescentes queiram participar das atividades.</i>
6	<i>Um dos desafios que acho bem relevante no AEH é o enfrentar das crianças, a fala de muitos, “até no hospital tem professora”, e mostrar a eles o quanto pode ser divertido e importante ter a prof. no hospital.</i>
7	<i>Ter material adequado e necessário para os atendimentos.</i>
8	<i>Até o momento não vejo desafios</i>
9	<i>Na ala da saúde mental, onde ficam crianças e adolescentes com sérios problemas, como tentativa de suicídio, tratamento de dependência química, esquizofrenia, entre outros. Sinto que lá é difícil atraí-los e desenvolver um trabalho educacional, visto que às vezes um dos motivos deles estarem lá é o ambiente escolar.</i>

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Além desses aspectos acima destacados pelas docentes, durante as entrevistas em vídeo, foi possível identificar também outros desafios mencionados em suas falas, como a variabilidade do tempo de internação, já que, em casos de internações breves, é essencial elaborar atividades que possam ser finalizadas em um único dia. Por outro lado, internações prolongadas trazem algumas complexidades, especialmente quando o estado clínico do estudante é mais grave, demandando uma organização mais elaborada. Nessas situações, é necessário um planejamento do percurso escolar do aluno, incluindo a interação com a escola de origem e definição de critérios avaliativos para que, posteriormente, as atividades sejam validadas na escola de origem. Além disso, é necessário despertar a

mobilização do estudante na participação e realização das atividades propostas pelo AEH.

Para as professoras, elaborar planos de aula que atendam a ambas as demandas é um desafio, visto que no ambiente de sala de aula, segundo as professoras, a dificuldade está em abordar as distintas faixas etárias e os respectivos estágios de aprendizagem. Já nas aulas nos leitos, os desafios incluem as limitações de espaço e tempo, exigindo a elaboração de explicações concisas e criativas, ao mesmo tempo, em que são conduzidas as atividades com os estudantes, mobilizando, sobretudo, a seguir seu percurso escolar. A fala da **Professora 5**, expressa o descrito *“Tem semanas que são tranquilas, poucas crianças, e às vezes, com as mesmas idades. Quando o número de internação é maior, e vem com muitos adolescentes, aí fica corrido”*.

Contudo, as professoras disseram que, devido à sua condição física e emocional, além das circunstâncias culturais atuais, nem sempre crianças e adolescentes estão receptivos aos processos de ensino-aprendizagem. E desse modo, despertar a criança e o adolescente hospitalizados para os processos escolares torna-se desafiador para o trabalho pedagógico nesses espaços. Dito de outra forma, mobilizar o estudante para a atividade de aprendizagem é uma questão importante para trabalho pedagógico em AEH, exigindo da professora a organização de “[...] situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender” (Moretti; Rigon; Asbabr; 2011, p.31), já que esse querer não se trata de uma vontade inata.

Assim, “construir o motivo de aprender é fundamental” no AEH, ao contrário, será dificilmente desenvolvida uma relação efetiva de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que reconhecemos que o trabalho pedagógico tem suas limitações, não sendo somente de responsabilidade do professor a atividade da aquisição de conhecimento. Porém, queremos chamar a atenção para a importância da criação de experiências que possibilitem aos estudantes um querer aprender, ou seja, que nele se desenvolva a necessidade da aprendizagem.

Sendo o “querer aprender” um valor cultural e não natural, essa responsabilidade não é exclusividade no AEH. No entanto, nesse espaço essa demanda se torna mais latente, justamente pelas questões físicas e emocionais vivenciadas pelos estudantes. Para tanto, é necessário compreender que uma criança ou adolescente em tratamento de saúde necessita de atenção aos efeitos

da condição de adoecimento a sua subjetividade. Por isso, Ceccim (1999), sugere observarmos também para as necessidades intelectuais importantes ao enfrentamento da situação social ao qual a condição do adoecimento impõe. Para o autor, precisamos questionar se estamos atentos “[...] ao fato de que as experiências intelectuais interferem nas sensações corporais e na experiência de si mesmo”. Sobretudo, por essas experiências serem determinadas “[...] pelas oportunidades sócio-interativas e pela exploração intelectual dos ambientes de vida” (Ceccim, 1999, p.42). Ao explorar estas influências, podemos compreender melhor como as experiências intelectuais afetam as sensações corporais e a experiência de si, conhecimento necessário para a realização de um trabalho pedagógico que intenciona contemplar a especificidade desse espaço alternativo escolar.

Destacamos que a prática pedagógica em AEH não deverá ter enfoque recreativo, pois essa atividade já é ou deveria ser realizada pelas salas de recreação, ou brinquedoteca. Mas, “O professor deve estar no hospital para operar com os processos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças” (Ceccim, 1999, p.43). Visto que a possibilidade de continuidade dos processos escolares durante o período de tratamento de saúde, para além da conservação do percurso escolar, é também, a possibilidade de experiências e vivências sociais que oportunizem desenvolvimentos intelectuais importantes para o enfrentamento do momento presente, por isso, podemos dizer que o:

[...] atendimento pedagógico na atenção hospitalar, inclusive no que se refere à escolarização, vem interferir nessa dimensão vivencial porque resgata os aspectos de saúde mantidos, mesmo em face da doença, enquanto respeita e valoriza os processos afetivos e cognitivos de construção de uma inteligência de si, de uma inteligência do mundo, de uma inteligência do estar no mundo e inventar seus problemas e soluções (Ceccim, 1999, p.42).

O atendimento escolar no serviço hospitalar poderá oportunizar aos estudantes experiências educativas que possibilitem a apropriação de conhecimentos importantes ao processo de tratamento de saúde. Aqui, se faz necessário pensarmos a partir das contribuições de Vigotski (1933), o qual apresenta o desenvolvimento do psiquismo como unidade afetivo-cognitiva, para que assim, possamos compreender que a formação de conceitos é também a possibilidade de elaboração das emoções.

Portanto, reconhecemos dessa forma que:

[...] o atendimento pedagógico realizado no ambiente hospitalar estaria operando com os processos intelectuais (aprendizagens complexas) e processos afetivos (vivências corporais) que, não só não se interrompem frente ao adoecimento e à hospitalização, como ganham novos contornos próprios dessa experiência (Ceccim; Fonseca, 2001, p.55).

O conhecimento escolar poderá contribuir para o enfrentamento das novas experiências corporais que o processo de adoecimento impõe. E por isso, a organização do trabalho pedagógico deve estar atenta às experiências intelectuais que possam possibilitar essas relações. A prática pedagógica em AEH, visa atender “[...] pedagógico-educacionalmente às necessidades do desenvolvimento psíquico e cognitivo de crianças e jovens” que, por suas condições de saúde, não podem compartilhar “[...] experiências sócio-intelectivas de sua família, de sua escola e de seu grupo social” (Fonseca, 2003, p.12).

Desse modo, podemos dizer que o AEH, por meio do trabalho pedagógico e consequentemente dos processos de ensino-aprendizagem, apresenta potencial para criar práticas pedagógicas que mobilizem a criança e o adolescente hospitalizado a desenvolver conhecimentos que contribuam em seu processo de tratamento de saúde, pois:

Para muitas crianças, talvez o trabalho de pedagogos no hospital seja a oportunidade de recuperar os laços com o aprender e mobilizar energias para o desejo de cura ou retomada de projetos afetivos com o viver e com a recriação da vida e saúde, uma vez que o trabalho pedagógico instaura uma relação propriamente educativa (de desenvolvimento psíquico e cognitivo) e de autorização ao aprender-crescer-desenvolver-se. A classe hospitalar pode propor à criança/aluno um projeto de saúde para olhar de frente a doença, a hospitalização e o seu tratamento, olhando de frente para si mesma (em processo permanente de crescimento e desenvolvimento, mesmo doente e/ou hospitalizada) (Ceccim; Fonseca, 2001, p.58).

Para tanto, é essencial que o trabalho pedagógico seja fundamentado em uma didática comprometida com a formação humana e ao máximo desenvolvimento do psiquismo humano. É importante ressaltar ainda que a escolarização durante o tratamento de saúde, “[...] tanto se apresenta como modalidade alternativa de manutenção da escolaridade obrigatória, quanto previne a reprovação e a evasão da escolaridade regular, reintegrando a criança ou jovem ao sistema regular de ensino” (Fonseca, 1999, p.33). Mas, além disso, como dito anteriormente, a

oportunidade de seguir com os processos de apropriação e desenvolvimento oferecem possibilidades para uma elaboração da própria condição do adoecimento.

Em relação às internações psiquiátricas, as professoras observaram um significativo aumento. A **Professora 4** destacou que, inclusive, foi aberta uma unidade específica no hospital, mas expressou preocupação pelo fato de *“infelizmente não ter nenhum tipo de formação”* que contribua para a compreensão desse fenômeno. Em relação a esse adoecimento mental, questão que vem se agravando no mundo inteiro dada as condições históricas e objetivas de nosso tempo e nosso modo de produzir e viver, gostaríamos de destacar um comentário da **Professora 9**, que relaciona esses transtornos, em alguns casos, com o espaço escolar. Este ponto nos leva a questionar se tais problemas são intrínsecos às dinâmicas de ensino-aprendizagem ou se representam questões sociais que permeiam o cotidiano escolar e, pela falta de debate adequado, acabam sendo mal compreendidos, gerando consequências. Nosso foco aqui é apenas ressaltar a natureza do espaço escolar, centrado nos processos de ensino-aprendizagem, embora reconheçamos que a escola faz parte de uma complexa relação social da qual não está isolada.

Quanto ao uso do celular pelos estudantes, a maioria das professoras considerou esse aspecto um desafio significativo da contemporaneidade. Sendo que, muitas vezes, esse desafio é intensificado pela família, que, comovida com o adoecimento do estudante, opta por atender aos seus desejos, permitindo que o estudante escolha o celular em detrimento da participação no AEH. A **Professora 4** observou que ao apresentar o AEH, é necessário realizar um trabalho de muito convencimento para o estudante concordar em participar das aulas. Esse comportamento é mais evidente em adolescentes, conforme enfatizado pela **Professora 5**, que diz, eles *“os adolescentes preferem ficar no celular”*, para ela, *“essas tecnologias hoje vieram atrapalhar”*.

A partir das discussões sobre tecnologia mencionadas pelas professoras, é possível refletir sobre como essa mesma tecnologia poderia enriquecer o trabalho pedagógico no contexto hospitalar, que enfrenta restrições de espaço, conforme apontado pelas professoras. Nesse sentido, as tecnologias poderiam funcionar como “janelas para o mundo” sendo utilizadas para acessar museus virtuais, bibliotecas digitais que ofertam livros digitais, ferramentas como o Google Maps, entre outras, que poderiam enriquecer as mediações pedagógicas e expandir as

fronteiras do ambiente hospitalar. Isso nos conduz a algumas reflexões como: quais são as contribuições da tecnologia para o desenvolvimento humano? Elas realmente podem contribuir? De que maneiras? E como estão sendo utilizadas para promover o desenvolvimento humano? Essas questões são levantadas para considerarmos se o problema é a tecnologia em si ou o modo como ela é utilizada em uma sociedade capitalista que prioriza a formação e precarização do trabalho, e desconsidera o desenvolvimento humano. É importante, ainda, destacar a necessidade de diferenciarmos tecnologias e empresas de publicidade, uma vez que, como observado atualmente, há uma significativa apropriação das tecnologias para fins publicitários.

A **Professora 2** apresenta a necessidade de conscientizar os pais sobre a frequência no AEH, enfatizando sua validade legal e a importância para a continuidade dos processos escolares do estudante. Ela ressalta que, se o estudante *“pode jogar no celular, ele também pode fazer uma atividade, ele pode ler um gibi”*. Destaca, ainda, que tem se surpreendido com o comportamento dos estudantes, observando que todos têm as mesmas preferências, como querer jogar o mesmo jogo, vestir-se com a mesma camisa e adotar o mesmo corte de cabelo. Para a professora, isso evidencia a influência de um único canal cultural para crianças e adolescentes de diferentes lugares, já que o hospital abarca todo o estado de SC, como observamos em sua fala *“eles veem de várias partes do estado, mas a gente só repara pelo sotaque, no resto eles são tudo iguais”*. Essa observação da professora nos alerta para a importância da função da escola em ampliar o repertório cultural dos sujeitos, proporcionando-lhes acesso e oportunidades para aquisição do máximo desenvolvimento humano.

De modo geral, as professoras observaram que os alunos do Ensino Fundamental I mostram-se mais engajados, expressando até mesmo encantamento pela escola e interesse pelas atividades oferecidas. Contudo, mesmo entre esses estudantes, se enfrenta desafios relacionados ao uso do celular.

Frente aos desafios mencionados, as professoras enfatizaram a importância de receberem formações continuadas que as possibilitem aprofundar-se nessas questões e desenvolver estratégias para superá-las. Essa demanda por formação continuada é refletida na declaração da **Professora 3**, que diz: *“a gente precisava ter uma formação específica nesse sentido para aprimorar o desenvolvimento do trabalho”*. Nessa fala, a professora está se referindo especificamente às questões

do uso de tela e também, sobre o aumento do adoecimento mental por crianças e adolescentes.

No que se refere aos materiais e recursos disponíveis no AEH para auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico, as professoras relataram ter os seguintes itens à disposição:

Quadro 4 - Materiais e recursos disponíveis no AEH:

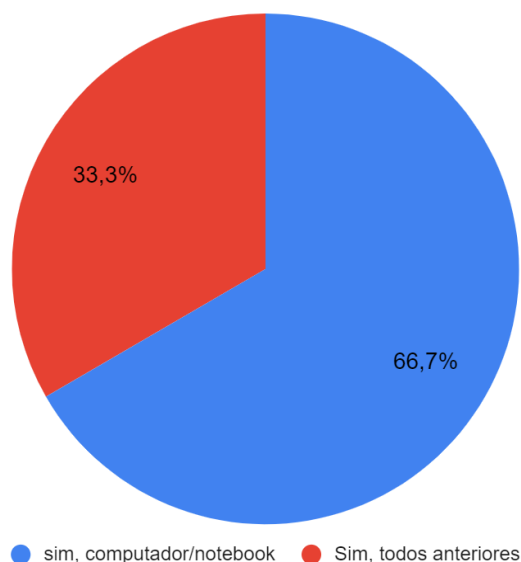
Professoras	Resposta
1	<i>Livros, computadores, jogos pedagógicos e materiais impressos, além de materiais como lápis de cor, lápis, grafite, borracha, cadernos, etc.</i>
2	<i>É importante utilizar recursos educacionais adaptados, como materiais didáticos e tecnológicos.</i>
3	<i>Quadro branco, computadores, impressora, internet, livros, gibi, jogos e materiais para pintura e desenho.</i>
4	<i>Livros, computadores, tablet, jogos educativos, materiais didáticos diversos.</i>
5	<i>Temos revistas, livros de literatura infantil e juvenil e outros; gibis, atividades diversas dentro de cada área, computadores e tablets com atividades e jogos de tabuleiro, recreativos e educativos. Temos na sala vídeos aulas e disponibilizamos rádio com músicas e histórias. Ainda confecção de brinquedos e jogos educativos com sucatas ou outros materiais</i>
6	<i>Para o atendimento de cada aluno internado, uso jogos, livros de literatura, gibis, atividades impressas conforme idade, jogos educativos, filmes no computador.</i>
7	<i>Utilizo diversos tipos de materiais como livros de histórias, brinquedos, sucatas para produção dos materiais etc</i>
8	<i>Computadores, livros pedagógicos e leituras</i>
9	<i>Jogos, computador, Tablet e materiais manuais que eu mesmo desenvolvo</i>

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Os recursos mencionados incluem livros de literatura, gibis, jogos pedagógicos, materiais impressos, computadores, tablets, atividades diversificadas e materiais para atividades manuais. Além disso, há menção à adequação dos recursos conforme a idade e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, bem como à criatividade na produção de materiais educativos utilizando sucatas e

outros materiais disponíveis. Em relação ao emprego de tecnologias eletrônicas, como computadores, tablets, etc., a maioria das entrevistadas afirmou utilizar esses recursos em seu trabalho pedagógico, conforme ilustrado no gráfico:

Gráfico 3 - Uso de recursos tecnológicos no trabalho pedagógico:



Fonte: Elaboração da autora (2024).

As professoras destacaram que as tecnologias são incorporadas nas mediações pedagógicas, principalmente através do uso de notebooks para a realização de atividades, digitação de trabalhos e envio de atividades. No entanto, em alguns hospitais, a questão da disponibilidade de internet limita o trabalho com navegação em sites e outros recursos online. A **Professora 1**, trouxe como exemplo, o atendimento realizado a um estudante de escola particular, no qual, a escola disponibilizou uma plataforma alimentada pelos professores da escola de origem do estudante. Essa plataforma também possibilitava a interação do estudante tanto com os professores quanto com seus colegas de turma. A professora ressaltou que *“foi ótimo trabalhar dessa maneira, o aluno se animou, ficando motivado para acessar a plataforma e realizar as atividades”*. Além disso, a **Professora 1** contou que *“teve também o interesse em manter contato com seus colegas, que enviaram fotos e chegaram a realizar chamadas de vídeo”*.

Foi perguntado às professoras também sobre como é estabelecida a relação com a escola de origem do estudante, se é realizada por e-mail, telefone, e se há

retorno deste contato. Segundo esse grupo de professoras, o contato só é feito em caso de internações longas, sendo dispensado nas internações curtas (menos de uma semana). Primeiramente, é feito uma ligação para a escola, apresentado o AEH, bem como, trocando contatos eletrônicos para a comunicação das atividades. Nesse momento, como disse a **Professora 6**, *“também é combinado com a escola como vamos organizar os conteúdos, a avaliação e o envio das atividades realizadas no hospital”*. Esse procedimento foi apresentado por todas as professoras participantes, que ressaltaram a dificuldade de receberem um retorno da escola, e assim, a opção por só fazer esse contato para as internações longas. Essa questão é destacada na fala da **Professora 4**, que diz: *“um tempo atrás a gente fazia contato com a escola de origem, mas a gente não estava tendo aquele feedback, aquele retorno, sabe?”*. Aqui, a professora menciona que inicialmente estabelecia contato com todas as escolas, independentemente do tempo de internação das crianças, no entanto, a dificuldade de retorno levou-a a considerar mais apropriado concentrar-se apenas nas escolas das crianças e adolescentes com internação prolongada. Esse trabalho de contato com as escolas implica uma série de demandas, incluindo a organização das atividades enviadas, a elaboração de relatórios das atividades realizadas e a coordenação do envio desse material para a escola. Devido à necessidade de validação (assinatura) pela escola vinculada ao AEH, esse processo ainda é realizado através do serviço postal oficial do estado.

As professoras enfatizaram que a comunicação entre o AEH e a escola de origem dos alunos ainda é insuficiente, afetando tanto a solicitação de atividades quanto o reconhecimento, pela escola, das atividades realizadas no AEH. Elas detalharam que, embora as atividades sejam encaminhadas para a escola, raramente há um feedback sobre a sua integração ou aproveitamento, como podemos ver na fala da **Professora 8** *“não tenho notícias dos alunos, às vezes fico curiosa para saber se voltaram para escola, se estão bem”*.

É importante destacar que:

As Classes Hospitalares do Estado de Santa Catarina também seguem normas da SED para que as regulamentem. Estarem vinculadas a uma escola da rede estadual de ensino foi a forma encontrada para oficializar os relatórios dos alunos enviados às suas escolas de origem, ou seja, a assinatura de um diretor de escola lhe conferem legitimidade e autoridade (Darela, 2007, p.68).

Conforme as professoras mencionaram, essa situação ocorre também porque as escolas desconhecem o trabalho desenvolvido no AEH. A **Professora 1** ressalta que *“os professores ainda não conhecem”* o trabalho do AEH, e acrescenta que, *“aqui eu vejo que até o pessoal que trabalha dentro do hospital, às vezes não sabe”*. Ela relata que foi convidada recentemente para participar de uma feira de ciências na cidade, onde apresentou o trabalho realizado no hospital, e observou que a maioria das pessoas não sabia que havia atividades escolares no ambiente hospitalar. Segundo a professora, todos *“ficaram impressionados”*, principalmente os pais, no qual, alguns já tinham passado pelo hospital, mas não conheceram o AEH. Diante destas questões, as professoras destacaram a importância de divulgação do AEH, para haver mais interlocução com as escolas de origem, bem como, mais efetividade no processo escolar desenvolvido no AEH.

Considerando as questões abordadas até o momento pelas professoras, podemos destacar: o currículo e o trabalho pedagógico em um ambiente hospitalar, que exigem a organização de atividades educativas que considerem o estado de saúde, tempo disponível e os interesses dos estudantes, ressaltando a necessidade de um planejamento pedagógico cuidadoso e que contemple essas variáveis; a necessidade de material escolar adequado que assegure recursos apropriados ao contexto hospitalar; o uso excessivo de dispositivos eletrônicos como barreiras significativas a participação dos estudantes; a importância de desenvolver estratégias que aumentem a motivação dos estudantes, e transformem as tecnologias em ferramentas pedagógicas; a compreensão da presença e do professor tanto por parte dos familiares quanto dos estudantes no ambiente hospitalar, destacando a necessidade de estabelecer um entendimento compartilhado sobre a educação escolar nesses ambientes; as oportunidades de formação continuada para o trabalho pedagógico no hospital; as especificidades dos adolescentes, especialmente aqueles em unidades de saúde mental ou com condições psicológicas graves, apontando para a urgência de ampliar o debate sobre a saúde mental de crianças e adolescentes e; finalmente, a referência aos desafios de tornar o aprendizado instigante e relevante no contexto hospitalar, indicando que a incorporação de elementos lúdicos e interativos podem ser eficazes para aumentar a mobilização e o interesse dos estudantes.

Além dessas questões, as relações de contratação das professoras merecem destaque, pois entendemos que elas impactam as demais questões da prática pedagógica. Como já mencionado, isso resulta na precarização das condições de trabalho e conseqüentemente, precarização dos processos escolares realizados no AEH.

5.2 A literatura Infantil e Juvenil no AEH: dimensões estéticas da formação escolar

Nesta seção, exploramos as questões diretamente relacionadas ao recorte temático desta pesquisa. A partir das entrevistas realizadas com as professoras atuantes no AEH, objetivou-se identificar como a literatura infantil e juvenil é inserida no trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço escolar, dando destaque as possibilidade das dimensões estéticas encontradas nessa literatura.

Dessa forma, começamos questionando as professoras sobre a frequência com que a literatura está presente no planejamento diário. A percentagem mais significativa, 55,6%, indica que as professoras inserem a literatura mais de uma vez por semana. Além disso, 33,3%, um número também expressivo, revelou utilizar a literatura todos os dias. Apresentamos um gráfico para uma maior compreensão das respostas obtidas:

Gráfico 4 - Frequência que a literatura está presente no planejamento:



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Nas palavras das **Professoras 3, 4, 5 e 7**, podemos destacar exemplos dessas inserções da literatura no trabalho pedagógico:

É, na verdade, eu gosto de mostrar a história, né? Sento para ser de uma forma perto deles ali, que eu já vou contando a história e já vou mostrando o que acontece na história, né? E depois, a partir disso, fazemos atividades também, a gente trabalha as imagens, né? Até mesmo assim, gosto às vezes de puxar as imagens no computador, até quando é para colorir, tal. Ah, mas como que eu pinto? Então vamos procurar, pesquisamos que cor que poderia ser e tal. (Professora 3).

Acredito que o modo que abordo as crianças, sempre utilizo livros e gibis, como forma de “conquistar”. Sabemos que numa situação de doença, dor e vulnerabilidade, a última coisa que querem é saber de estudos. Os livros têm esse poder, despertar sorrisos, por isso ao me apresentar sempre levo um exemplar. Sempre apresento livros que conheço, que tragam uma boa história, desperte imaginação, alegria, sonhos, nada que possa abalar ainda mais as crianças e seu psicológico. Para os menores, escolho livros de fácil leitura, letras maiúsculas, com capas que chamam atenção pelas cores e imagens (Professora 4).

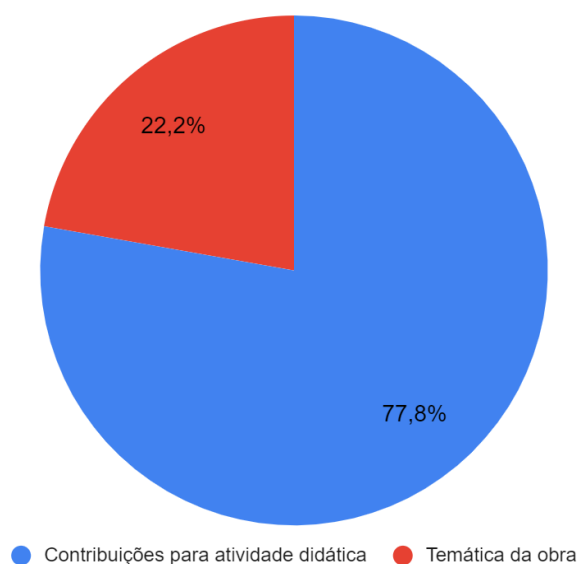
E geralmente, por exemplo, se tenho que ficar no quarto, eu levo o material, eles sentam do meu lado, a gente conta a história, a gente conversa e eles interagem, sabe? E quando tu sai do quarto eles já tem uma afeição diferente, eles já tem uma energia diferente, até a família se envolve ali nesse momento da literatura, nesse momento das contações de histórias, dos textos (Professora 5).

Na verdade, é bem importante, né? Geralmente gosto de trabalhar com temas. Então, já escolho um livro, conto a história, né? Faço a contação da história. E aí a partir disso eu desenvolvo as atividades.

Por exemplo, suponhamos, uma das histórias que gosto de trabalhar, a lebre e a tartaruga (Professora 7).

As declarações anteriores mostram como a literatura permeia as práticas pedagógicas das professoras do AEH, demonstrando que o livro literário *conquista* as crianças para a realização das atividades. Questionou-se às professoras sobre os critérios adotados para a seleção dos livros utilizados com os estudantes. Dentre elas, 77,8% destacaram que escolhem os livros pela relevância para a atividade didática, enquanto 22,2% baseiam sua escolha na temática do livro, como destacado no gráfico:

Gráfico 5 - Critérios adotados para a seleção dos livros utilizados:



Fonte: Elaboração da autora.

A **Professora 4**, ressalta ainda que:

Sempre penso nas sequências didáticas através das contações de histórias. Quando quero trabalhar sequência numérica, por exemplo, e memorização, utilizo o livro de Ana Maria Machado, "Camilão, o Comilão". A partir da leitura ou contação, preparo atividades de interpretação do texto, questionários, e atividades de adição, subtração e multiplicação com os itens da cesta do Camilão. Inclusive tenho palitoches, desenhos e material visual plastificado para a contação. Nos leitões, dependendo da idade do estudante e da disposição faço a contação, outra a leitura e às vezes o estudante faz a leitura. Isso ocorre com gibis, livros de todos os gêneros. Na sala de atendimento, realizamos a contação e leitura para o grupo ou os estudantes fazem a leitura compartilhada (Professora 4).

Em relação às temáticas abordadas nas obras literárias, foi perguntado se havia temas preferidos pelos alunos ou temáticas relacionadas ao ambiente hospitalar. As professoras mencionaram que, geralmente, trabalham com temas amplos, mas também consideram os pedidos dos estudantes, quando possível. Elas procuram incluir histórias cujas temáticas enriqueçam as atividades propostas, como dito anteriormente.

Seguem algumas declarações sobre isso:

Claro que a literatura sempre leva um tema humano, mas eu tentava levar os temas mais alegres (Professora 2).

São temáticas mais gerais mesmo que são trabalhadas. A gente seleciona ali do nosso acervo, né? Seleciona no acervo, assim, histórias que a gente acha que interessa eles (Professora 4).

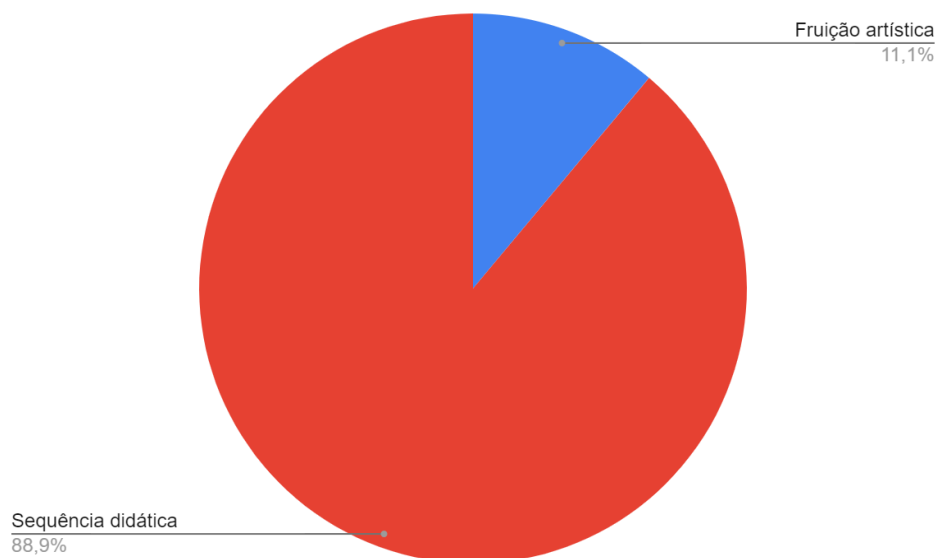
Ainda sobre a temática das histórias, três temas são destacados pelas professoras como relevantes no ambiente hospitalar, sendo o **adoecimento**, o **medo** e a **morte**. Segundo as professoras, elas conhecem poucas obras de literatura que tratem de temas como adoecimento e morte de maneira sensível. Além disso, os poucos que existem raramente chegam ao AEH, como dito pela **Professora 6** “*aqui precisamos de uns livros sobre as coisas que acontecem no hospital, porque volte e meia uma criança me pergunta o que é morrer*”, a professora segue dizendo “*eu às vezes crio história para tentar explicar*”. As professoras pontuam que, considerando que esses são temas recorrentes para as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, visto que se trata de suas realidades, os livros com esses temas seriam recursos importantes para o trabalho pedagógico, bem como, para o processo de desenvolvimento desses estudantes. A **Professora 3** compartilhou um breve relato sobre uma conversa entre alguns estudantes na sala de aula, que discutiam sobre a morte de um colega de quarto. Segundo ela, “*eles estavam tentando compreender o que justificava a morte do colega. Eram crianças de sete a dez anos, e uma das estudantes disse, 'acho que ele precisava parar de sentir dor', achei isso tão sensível, mas percebi que me faltavam recursos para auxiliá-los nesse entendimento*”.

O termo “sensível” foi abordado repetidamente pelas professoras ao discutirem o tema e as obras literárias. Assim, surgiu a pergunta sobre o que elas queriam dizer quando mencionavam que uma obra abordava de forma sensível uma

determinada temática. Segundo as professoras, o aspecto poético do texto era fundamental nesse sentido, e uma obra sensível seria aquela que tratasse de um tema difícil de maneira “*agradável*”, como expressou a **Professora 6**. Além disso, elas destacaram a importância das ilustrações dos livros, observando que certas obras apresentavam ilustrações de maior qualidade, proporcionando uma experiência enriquecida com a história narrada pela obra. Podemos ver isso na fala da **Professora 6**: “*tem livros que as imagens são tão lindas, as crianças querem até copiar os desenhos*”.

Cabe destacarmos aqui que “O ponto de vista que o ilustrador apresenta ao leitor já demonstra o nível de valor artístico e, por consequência, da experiência estética que o leitor terá a oportunidade de vivenciar” (Nunes; Ramos, 2013, p.261). Porém, uma ilustração que simplesmente imita a realidade pode não incentivar o leitor a explorá-la ou construir novos significados, por apresentar uma realidade já definida. Por outro lado, uma ilustração que contradiz o texto pode instigar a curiosidade do leitor e promover descobertas, “[...] que o convida a ingressar num novo mundo, a construir sentidos, a vivenciar uma experiência de leitura estética” (Nunes; Ramos, 2013, p.261). O que sublinhamos com isso, é a importância das ilustrações nas obras literárias infantis, demonstrando que o cuidado que as professoras têm ao observar as ilustrações, faz bastante sentido.

No gráfico abaixo, podemos observar que os aspectos estéticos não foram mencionados pelas docentes como um critério significativo na seleção das obras literárias, isso no formulário.

Gráfico 6 - Critérios adotados para inserção dos livros utilizados:

Fonte: Elaboração da autora (2024).

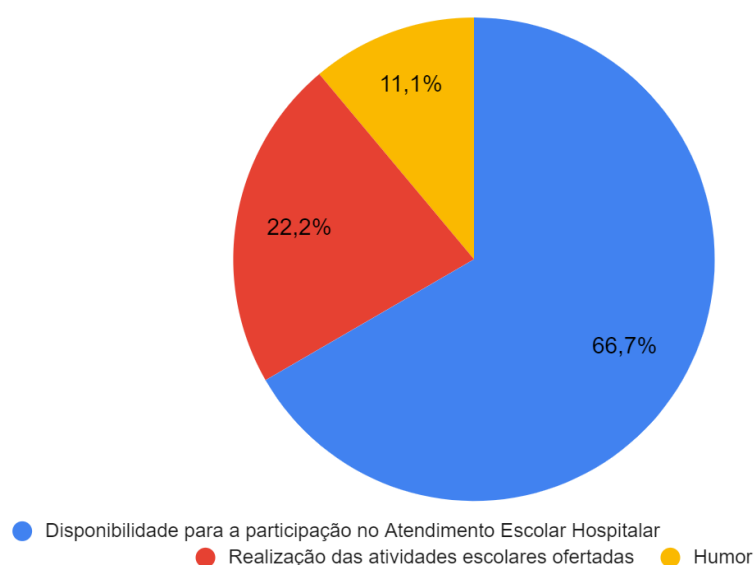
Já durante as entrevistas em vídeo, a dimensão estética da literatura foram destacadas pelas professoras, que trouxeram a importância das imagens dos livros, da poética e da apresentação geral das obras. Questionadas sobre o que entendiam por educação estética, as ilustrações foram o aspecto mais mencionado. As professoras também disseram, como podemos observar na fala da **Professora 8** que “*tem ilustrações que não atraem nem adultos, nem crianças*”. Portanto, ao contrário do que foi observado no formulário, nas entrevistas observa-se uma associação à fruição artística, como demonstrado nas falas a seguir:

Então, ela está no planejamento até porque faço planejamento do primeiro ao quinto ano. Então, do primeiro ao quinto ano é trabalhado bastante a literatura. A questão de imagens, a questão estética, a questão da escrita, que entra bastante, quem lê bastante escreve muito bem. Interpretação de texto, a gente trabalha bastante, a literatura infantil é a que mais trabalha (Professora 2).

Ah, trabalha, eu gosto de trabalhar aí com os aspectos artísticos, porque... É, eu acho que o ensino de estética, ele tem muito ao encontro do questionar, né? Fazer a sua própria obra de arte, a criança expor o que ela está sentindo no momento, o que ela está vendo, a informação que ela adquire, e ela está absorvendo isso. Então vejo que a educação estética, ela segue por esse caminho assim (Professora 4).

A partir das falas das professoras, podemos dizer que todas as professoras entrevistadas reconhecem a importância da literatura infantil e juvenil no trabalho pedagógico desenvolvido em AEH. Deste modo, as professoras destacam, conforme ilustrado no gráfico a seguir, os elementos que consideram ser influenciados pelo trabalho com literatura:

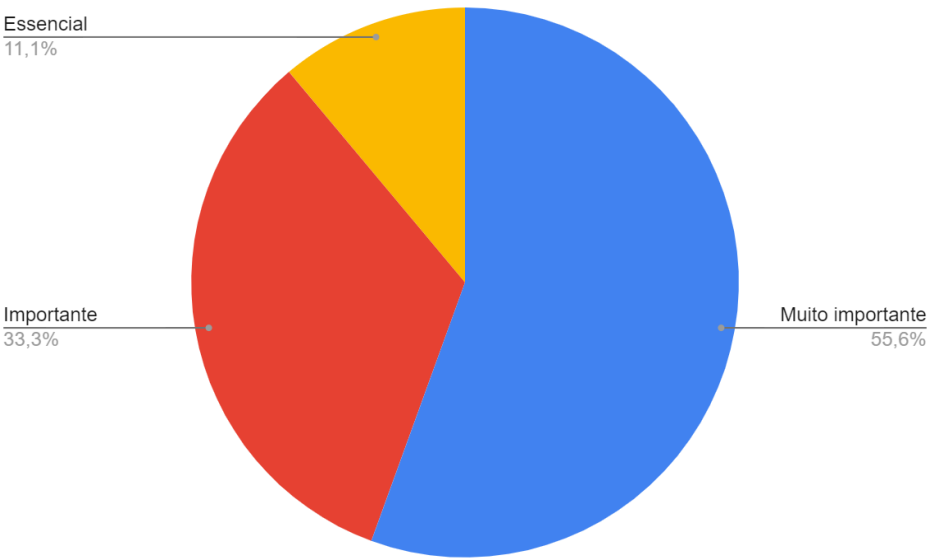
Gráfico 7 - Elementos que consideram ser influenciados pelo trabalho com literatura:



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Observamos que 66,7% das professoras entrevistadas consideram que a literatura infantil e juvenil influencia positivamente na participação dos alunos no AEH, como demonstrado da fala da **Professora 4** “*não imagino uma educação sem acolhimento, e dentro de um hospital, a literatura abre portas, mentes e favorece o aprendizado*”. Com base nisso, as professoras do AEH consideraram as práticas pedagógicas com literatura infantil e juvenil de grande importância, como demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Consideração em relação às práticas pedagógico com literatura infantil e juvenil:



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Ao solicitarmos que às professoras justificassem a importância atribuída à literatura no trabalho pedagógico desenvolvido no AEH, foram obtidas as seguintes considerações:

Quadro 5 - Justificassem sobre a importância atribuída à literatura no trabalho pedagógico:

Professoras	Resposta
1	É um instrumento de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem e incentivo à leitura.
2	Ela oferece uma oportunidade valiosa para estimular a imaginação, promover o interesse pela leitura. Além disso, a literatura pode ser uma ferramenta eficaz para abordar questões específicas de saúde, social e de vida.
3	O uso da literatura infantil e juvenil nos permite trabalhar muito além da leitura, escrita e interpretação de texto. Podemos realizar atividades diversas como artes, matemática e ciências, utilizando o livro como recurso lúdico.
4	Vejo estímulo de imaginação, de leitura, de uma boa escrita entre outros.

5	<i>Penso que é muito importante inclusive para os adolescentes atendidos no leito e é a única coisa que conseguem fazer, por estar em recuperação de cirurgia ou por estar com fraturas. Além disso, é uma forma de ocupar o tempo e distrair. Para as crianças gosto de fazer contação de histórias ou usar com fins pedagógicos para desenvolver pequenos projetos em sala de aula.</i>
6	<i>Faço bastante o uso da literatura no atendimento, pois eu na minha opinião acho que com o uso excessivo das tecnologias (celulares), as literaturas estão ficando esquecidas, mas a leitura contribui muito para um bom desenvolvimento pedagógico do aluno. A leitura ajuda na distração e recuperação dos pacientes, tornando o ambiente menos cansativo e triste.</i>
7	<i>Importante para o processo de Leitura/Interpretação</i>
8	<i>Surge como uma alternativa benéfica nas relações, tornando o atendimento mais empático. Também os pacientes que não conseguem sair do leito gostam de ler livros ou ouvir histórias.</i>
9	<i>Acredito que ajuda na recuperação porque até as enfermeiras gostam quando estou na escola porque tira a criança daquele ambiente, tira lá da cama, tira do celular que hoje em dia... Meu Deus do céu! É um desafio, né? E a imaginação também alimenta, né? Nessa espera, que às vezes é muito angustiante, ocupar com a imaginação acaba realmente alimentando eles e fortalecendo para enfrentar esse desafio.</i>

Fonte: Elaboração da autora (2024).

É possível observar que as professoras mencionam questões relacionadas não apenas à aprendizagem de leitura e escrita, mas também ao desenvolvimento da imaginação, o entendimento de temas da vida e à experiência lúdica proporcionada pelos livros. Durante a entrevista de vídeo, as professoras forneceram mais informações sobre a importância atribuída a literatura em suas práticas pedagógicas, conforme podemos observar nas falas destacadas abaixo:

Acho bastante importante, até porque aqui, no hospital, no ambiente hospitalar, a leitura, a literatura, ela é muito importante para as crianças, principalmente aquelas que não conseguem se deslocar do leito, ir até as salas. Então um livro, para eles estarem lendo, para eles estarem discutindo e interpretando é muito importante (Professora 7).

Quando tu conta uma história é como se eles estivessem viajando nessa história, vivendo essa história. O que a gente faz aqui acaba influenciando muito na recuperação deles, porque eles acabam esquecendo a dor, esquecendo o medo que eles têm de ir para a cirurgia, porque eles ficam aqui até mais ou menos a hora de ir para a cirurgia, né? Então aquele momento assim que eles ficam sem

água, sem comer, a gente envolve eles de uma forma que eles acabam esquecendo (Professora 9).

A fala da **Professora 9** mencionada anteriormente apresenta conteúdos respaldados cientificamente. Um estudo publicado em 2021, na revista *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, demonstrou que a contação de histórias para crianças em hospital, diminuiu a sensação de dor e o nível de tensão das crianças, além de contribuir para uma percepção mais positiva do ambiente hospitalar. O estudo foi realizado²¹ com 81 crianças (idades 2-7) em UTI, no qual se aplicou testes psicológicos e biológicos, que ocorrem antes, durante e após ouvir uma história. Os resultados dos testes demonstraram que aquelas que ouviram histórias durante a internação experimentaram reduções nos níveis de cortisol e na sensação de dor, além de um aumento na produção de ocitocina e uma proporção maior de emoções positivas (Brockington; Moreira; Fischer; Moll, 2021, p.01).

Segundo o estudo, todos somos contadores de histórias, e essa habilidade pode ter desempenhado um papel importante no desenvolvimento social humano. Os pesquisadores afirmam que “O ato de contar histórias é essencial para estabelecer conexões humanas e influenciar as emoções subjetivas, tanto do narrador quanto do público” (Brockington; Moreira; Fischer; Moll, 2021, p.01). Os pesquisadores basearam-se na hipótese do “transporte narrativo”, um processo em que uma interação dinâmica e complexa entre linguagem, texto e imaginação gera um estado de imersão cognitiva e emocional. Esse estado envolve os ouvintes no mundo das histórias literárias.

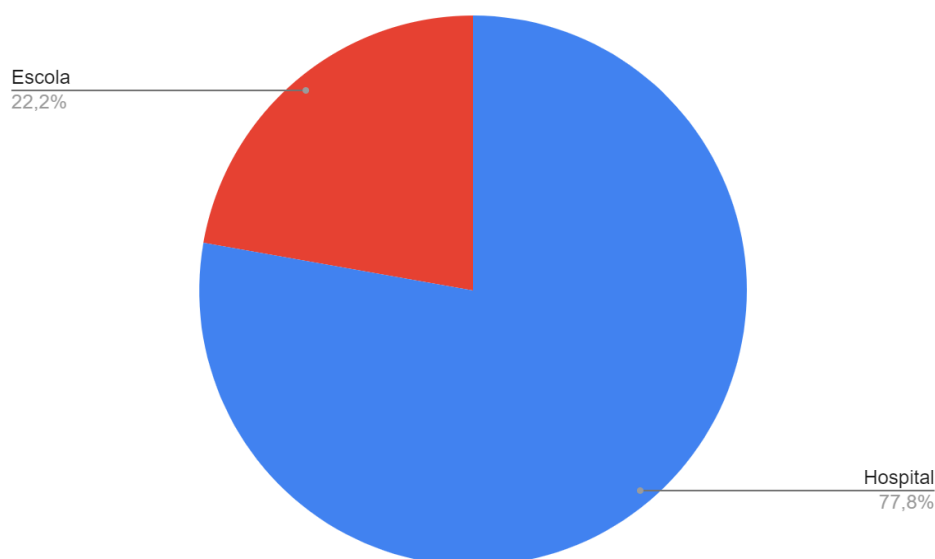
Para a pesquisa, as teorias cognitivas apresentam compreensões nas quais as histórias auxiliam as pessoas a criar simulações mentais que facilitam a compreensão da realidade social, visto que as narrativas, trazem em si, complexidades sociais, possibilitando aos sujeitos aprender por meio das experiências de personagens fictícios. Essas simulações e o envolvimento com as histórias podem influenciar a maneira como as pessoas compreendem suas próprias experiências, trazendo novas perspectivas, e também, regulando as suas emoções.

²¹ Contação de histórias aumenta ocitocina e emoções positivas e diminui cortisol e a sensação de dor em crianças hospitalizadas em UTI — Pôster — Profissionais da Saúde — Autores deste trabalho: Guilherme Brockington; Ana Paula Moreira; Ronald Fischer; Jorge Moll

E assim, o estudo conclui que “[...] a conexão humana e a construção de significado induzidas pela narração de histórias levarão a mudanças nos biomarcadores, nos escores de dor e nas associações psicolinguísticas com o ambiente hospitalar” (Brockington; Moreira; Fischer; Moll, 2021, p.02). O estudo reforça com isso que as histórias, as ficções, possuem significados que transcendem entretenimento no espaço hospitalar. Isso nos remete ao que Vigotski (2010) afirmou sobre a palavra, destacando que “O significado da palavra é a unidade da consciência [...]”, ou seja, nossos pensamentos são expressos em palavras, as quais influenciam diretamente nossa consciência e, por conseguinte, nosso corpo. Os pesquisadores concluíram ainda que “[...] uma intervenção de baixo custo causa um impacto considerável no bem-estar físico e psicológico de crianças hospitalizadas, reduzindo os efeitos deletérios da internação em UTI” (Brockington; Moreira; Fischer; Moll, 2022, p.01), já que:

Ouvir histórias exige que as crianças utilizem abstrações que melhorem a sua compreensão das suas próprias emoções e das emoções dos seus cuidadores (incluindo enfermeiros e médicos, conhecidos e familiares). As histórias possuem uma dimensão simbólica que parece criar uma ponte natural para o âmago da nossa humanidade. Acreditamos que nossos resultados fornecem informações sobre como as variáveis fisiológicas, biológicas e culturais estão intimamente interligadas. Além disso, sugerem um local promissor para o desenvolvimento de intervenções comportamentais seguras, inovadoras e econômicas para melhorar a saúde psicológica e reduzir o sofrimento das crianças hospitalizadas (Brockington; Moreira; Fischer; Moll, 2021, p.02).

O estudo citado acima, ressalta ainda que as histórias contadas ou lidas para as crianças, são histórias que fazem parte do repertório de literatura infantil comumente disponibilizado para crianças. Assim, considerando que nem toda literatura é adequada para contribuir com o trabalho pedagógico, questionamos as professoras entrevistadas dos AEH sobre a origem do acervo e obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 9 - Origem do acervo:

Fonte: Elaboração da autora (2024).

As professoras destacaram frequentemente a questão das doações, mencionando que, por vezes, os livros recebidos não são adequados, incluindo obras religiosas e títulos que não atraem o público infantil e juvenil, como podemos ver na fala das **Professoras 1 e 8**:

*Por exemplo, tem muito livro de espírita, tem muito livro, assim, uns livros enormes que não tem como a criança ler ali, sabe? Por isso que precisa ser pensado especificamente para esse espaço, né? Com literaturas mais curtas. Com temas também que contribuam para aquele espaço, né? (**Professora 1**).*

*Ali no hospital, não tem uma biblioteca, não tem assim, um acervo muito grande de livros, né? O que tem é de doação e muitos são riscados, rasgados e aí também a gente não consegue ter um controle, porque às vezes eles vêm na nossa sala, eu levo só um pouquinho para ler lá no quarto e quando vê aquele livro não retorna, né? Então se pudesse ter um espaço de biblioteca ou brinquedoteca, porque ali no Hospital também não tem. Nossa, e é lei, né? É lei agora, né? Teria que ter a brinquedoteca. A única coisa que tem de ocupação para eles é a classe hospitalar. Se pudesse ter um acervo maior, seria muito melhor para trabalhar (**Professora 8**).*

As declarações das professoras destacam duas questões para reflexão. A primeira diz respeito à Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) — Lei n.º 13.696/2018, estabelecida em 2018, como uma medida de fomento à leitura, escrita e literatura. O artigo 2º, inciso I, desta lei, estabelece “A universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas” (Brasil, 2018). O

Artigo 3º, inciso I, por sua vez, objetiva “[...] democratizar o acesso ao livro e aos diferentes meios de leitura por meio de bibliotecas públicas e outros espaços que promovam a leitura, visando expandir os acervos físicos e digitais e melhorar as condições de acessibilidade” (Brasil, 2018). Contudo, apenas três professoras mencionaram ter recebido livros da PNLE no AEH, evidenciando que a maioria do acervo ainda provém de doações.

Em alguns AEH, foi confirmada, também, a existência de outras fontes que disponibilizam literatura para as crianças e adolescentes, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 6 - Outras fontes que disponibilizam literatura:

Professoras	Resposta
1	<i>Contação de histórias realizadas pelos estudantes da UDESC.</i>
2	<i>Projeto conte outra vez e acervo brinquedoteca.</i>
3	<i>Projeto Conte Outra Vez</i>
4	<i>Temos associação de voluntárias da Pediatria que contribui muito para o bom andamento do atendimento no geral da pediatria, entre esse atendimento disponibiliza sempre que possível livro, brinquedos e material.</i>
5	<i>Não temos outra via</i>
6	<i>Somente no AEH.</i>
7	<i>Revistas</i>
8	<i>Escola.</i>
9	<i>Há biblioteca apenas para os funcionários.</i>

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Além das ações mencionadas acima, o Hospital Joana de Gusmão também oferece atividades com literatura na sala de recreação (brinquedoteca). Como apareceu a existência da brinquedoteca, é relevante mencionar a Lei n.º 11.104, de 21 de março de 2005, que estabelece a obrigatoriedade de brinquedotecas nas unidades de saúde com atendimento pediátrico em regime de internação. Mesmo estando em vigor desde 2005, essa legislação não é cumprida, sendo que apenas um dos hospitais onde as professoras trabalham dispõe de uma brinquedoteca.

Diante das considerações apresentadas pelas professoras, podemos fazer algumas observações como: as professoras reconhecem o impacto significativo da literatura infantil e juvenil na realização de suas práticas pedagógicas, destacando o papel que a literatura pode desempenhar no processo de recuperação dos estudantes. Elas observam que, ao oferecer outras possibilidades além das convencionais, a literatura estimula a imaginação durante o período de recuperação, enriquecendo o ambiente hospitalar. No que diz respeito à estrutura dos acervos, há uma ênfase nas limitações existentes, que exigem um planejamento e organização cuidadosos, adequados à dinâmica do AEH, no qual são considerados fatores como tempo, temáticas e espaços disponíveis. Além disso, as professoras ressaltam a inserção da literatura infantil e juvenil em diversas atividades pedagógicas, incluindo artes, matemática e ciências, utilizando o livro como recurso lúdico. Elas apontam que o livro de literatura pode ser usado tanto para apreciação estética quanto como recurso para atividades didáticas, constituindo-se como um elemento integrante das mediações pedagógicas em ambos os contextos.

Por fim, podemos dizer que a inserção da literatura nas práticas pedagógicas desenvolvidas no AEH assume diversas formas, influenciada por fatores como a contratação das professoras, o acesso limitado ao acervo e a falta de formação continuada, que dificulta o desenvolvimento de conhecimentos específicos para as professoras. No entanto, como já mencionado, as professoras reconhecem a importância do trabalho com a literatura no AEH, assim como a necessidade de desenvolver conhecimentos que qualifiquem essa inserção.

Além disso, as considerações levantadas oferecem diversos desdobramentos possíveis. Dado o enfoque específico desta pesquisa, na próxima seção, limitaremos a explorar mais sobre a inserção da literatura no espaço escolar e seu papel nos processos didáticos, bem como, questões relacionadas às escolhas das temáticas e obras literárias.

5.2.1 Literatura Infantil e Juvenil na Escola: entre a arte e a educação

As colocações apresentadas pelas professoras, nos levam para questionamento sobre a inserção da literatura no espaço escolar, sendo: a literatura pode possibilitar experiência estética e educacional ao mesmo tempo? Reconhecemos a complexidade dessa questão, dada a multiplicidade de suas

facetar, mas acreditamos que ao longo desta pesquisa, apresentamos alguns elementos que contribuem com esse questionamento, além disso, nosso objetivo é suscitar o debate e oferecer reflexões possíveis. Para tanto, trazemos outros elementos que contribuem para a questão proposta.

Essa questão nos remete a um artigo de 1982 da pesquisadora de literatura infantil e juvenil Marisa Lajolo, intitulado “O texto não é pretexto”. No texto, a autora argumenta que o uso da literatura sob certos pretextos escolares precisa ser superado. A partir dos argumentos apresentados no texto da autora, a escola perde praticamente toda possibilidade de trabalhar com literatura, dado que todas as suas ações estariam, inevitavelmente, “didatizando” a relação com a literatura. Porém, em 2008, a pesquisadora publicou uma revisão desse texto, agora chamado-o de “O texto não é pretexto. Será mesmo?”, na qual ela revisita e modifica algumas de suas considerações anteriores sobre o uso do texto literário na escola. A autora começa explicando que, desde então, muito se avançou na produção acadêmica sobre o tema, enriquecendo a compreensão da relação entre literatura e escola. Ela esclarece que agora vê como equivocada a ideia de afirmar que o texto literário não serve como pretexto para nada na escola:

Hoje não acredito mais na autonomia do texto, nem na solidão, nem no carácter individual da escrita e da leitura. Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto-autor e leitor-não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pelas histórias: pela história coletiva, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor (Lajolo, 2008, p.104).

Portanto, a autora acrescenta que é perigoso considerar que a escola seja o espaço para apenas uma forma de leitura, sendo que na escola os textos circulam de muitas formas na relação com as mediações pedagógicas propostas. Assim, para a autora, “O carácter coletivo da leitura que a escola patrocina pode também recuperar o carácter coletivo e socializador de práticas sociais de leitura e escrita” (Lajolo, 2008, p.106).

Lajolo (2008), ressalta que caso a escola a considerasse literalmente em seu primeiro texto, não poderia trabalhar com nenhum tipo de texto, visto que “[...] a migração de textos para atividades escolares subtrai os textos de seu — digamos — *gênero original*. Mas isso é inevitável: textos são migrantes por natureza, e a

migração não ocorre apenas em situação escolar” (Lajolo, 2008, p.106). A autora prossegue, afirmando que, dentre suas antigas críticas ao uso dos textos pela escola, a que mais lhe incomoda é:

[...] a crítica ao uso de textos para qualquer finalidade que fosse exterior a ele, texto. Discutir valores éticos, formas de comportamento ou procedimentos linguísticos acarretava — a meus olhos de 1982 — de alguma forma, um abastardamento do texto (Lajolo, 2008, p.107).

No entanto, após sua revisão ao texto, considera que esse pensamento era uma ingenuidade, por ser impraticável trabalhar com literatura na escola sem considerar as dimensões ideológicas, afetivas, históricas e linguísticas de um texto, visto que:

Passar ao largo de tudo isso talvez seja desconsiderar a dimensão de *tecido*, de *trama*, de *entrelaçamento* que a palavra *texto* traz em sua formação etimológica. E talvez seja exatamente essa dimensão que valha a pena ser recuperada e mesmo privilegiada nas atividades escolares com textos. E para recuperar a dimensão de *entrelaçamento*, de *trama* e de *tecido*, que recorro a uma outra palavra que, embora não compareça ao título de meu velho artigo, é central na releitura que faço hoje do que escrevi em 1982: a palavra *contexto*, também muito assídua em discussões que envolvem leitura e linguagem (Lajolo, 2008, p.107).

Ao apresentar a importância do contexto no trabalho com textos, a autora enfatiza que “[...] é o *texto no contexto* de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com texto residem no apagamento desse contexto” (Lajolo, 2008, p.107,108).

As questões discutidas por essa autora até o momento, enriquecem consideravelmente nossa reflexão sobre as mediações pedagógicas com literatura no contexto do AEH. E ampliam as possibilidades para o texto ser inserido tanto para fruição artística quanto para o desenvolvimento de um conteúdo específico, visto que ambos estarão organizados numa sequência didática, a qual se organizará com uma das finalidades. Além disso, é importante considerar que, mesmo em uma sequência didática cujo objetivo principal não seja a experiência estética, ainda assim, existe a possibilidade de despertar emoções estéticas, uma vez que essas não podem ser previstas, apenas intencionadas, como visto no terceiro capítulo.

Nessa perspectiva, a escola pode, a partir de seu contexto, fomentar a necessidade da leitura literária por meio de experiências reais que permitam aos estudantes compreender o papel social que a literatura desempenha na vida humana, sendo “[...] de forma provocada, intencional, em que as situações de contato com a literatura sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão e de ter prazer por meio da relação dialógica que se estabelece com ela” (Da Silva, 2012, p.05). Pois, é por meio da experiência concreta com a produção literária que podemos possibilitar o desenvolvimento do “gosto” ou, mais precisamente, a necessidade de vivenciar a literatura.

Dá a importância que a escola possibilite que os adolescentes e:

[...] as crianças tenham contato com os diferentes gêneros discursivos — no caso em questão, com o gênero literário — ao longo dos anos de escolaridade, a fim de que elas possam ampliar sua capacidade de manejar o mais possível a diversa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), suas variações estilísticas e suas possibilidades de intervir e de dialogar com eles. Em decorrência, as crianças poderão se apropriar dos gêneros discursivos que circulam socialmente e se constituir gradativamente como leitores e como leitores literários, conforme as especificidades da literatura (Da Silva, 2012, p.08).

Contudo, a inserção da literatura nas práticas pedagógicas exige conhecimentos fundamentais além dos já discutidos nos capítulos anteriores — educação estética e o desenvolvimento do juízo estético —, mas, também é necessária a compreensão dos níveis de desenvolvimento psíquicos, aqui compreendidos como “resultado da apropriação de signos culturais” (Martins, 2017, p.13), e a relevância desses conhecimentos na organização das mediações pedagógicas envolvendo literatura.

Como explorado no primeiro capítulo, o desenvolvimento humano ocorre ao longo de uma extensa trajetória histórico-social, durante a qual as apropriações se realizam e se tornam mais complexas. Neste processo, a aquisição de conhecimento acontece por meio desta interrelação, entre sujeito e o meio e sujeito e sujeito. Assim, esse movimento ocorre, segundo Vigotski (1998), estabelecendo relações tanto intrapessoais quanto interpessoais, ou seja, em dois planos culturais, sendo:

[...] primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois na criança

como categoria intrapsíquica, numa dinâmica que se revela igualmente em relação à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade (Cisne, 2014, p.132).

Além disso, é válido ressaltar que a interrelação implica necessariamente numa relação, seja do sujeito com a natureza ou com outro sujeito, na qual ocorram intercâmbios com a cultura, possibilitando sua apropriação. E assim, o percurso do desenvolvimento cultural expande significativamente o potencial natural de cada sujeito, e, portanto, podemos dizer que “O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Somente por via da abstração podemos diferenciar um processo do outro” (Vigotski, 2000, p.36). E isso significa, também, considerar a premissa de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

A problemática relacionada ao desenvolvimento maturacional e a aprendizagem, ou seja, ao desenvolvimento e a aprendizagem, foi solucionada por Vigotski (2006), a partir do conceito de **zona de desenvolvimento iminente**, aqui compreendido como:

[...] a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (Prestes, 2013, p.299).

Isso implica reconhecer que para a aprendizagem de certos conhecimentos é essencial haver coerência entre o nível de desenvolvimento cultural da criança e o conhecimento a ser apreendido. Ou seja, a idade cronológica por si só não é suficiente, já que o nível de desenvolvimento da criança é influenciado por uma dimensão cultural. Essa compreensão apresenta desdobramentos importantes para as práticas pedagógicas com literatura infantil e juvenil no espaço escolar, sendo preciso considerar o nível de desenvolvimento do estudante para a seleção das obras literárias a serem inseridas nas propostas didáticas. A depender da estrutura da obra, sua linguagem, abstração, imagens, uma criança com determinado nível de desenvolvimento não conseguirá se relacionar com a obra.

Tomemos como exemplo a saga de Harry Potter, o bruxo mais amado do mundo. Esta obra apresenta uma complexidade de linguagem e conceitos abstratos

que uma criança de sete anos dificilmente conseguiria compreender. Claro que estamos exagerando no exemplo aqui, mas o que queremos ressaltar é a necessidade de avaliar a obra considerando as capacidades de compreensão do estudante em seu nível de desenvolvimento iminente. No entanto, é importante destacar que não nos limitamos apenas ao que o estudante é capaz de compreender por conta própria, mas, sobretudo, também consideramos o que ele pode avançar em seu desenvolvimento com a mediação pedagógica.

Além disso, algumas obras incluem recomendações de faixa etária. No entanto, à luz da compreensão sobre os níveis de desenvolvimento, é importante considerar essas recomendações de forma crítica, pois nem sempre fazem sentido. Até porque, grande parte da literatura infantil, traz elucidações tanto para as crianças como para os adultos.

Os estudos de Vigotski (2004) estabelecem dois níveis de desenvolvimento, no qual:

O estudo pedológico não só determina o nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, o nível das funções amadurecidas, mas também sonda as funções que ainda não concluíram o seu desenvolvimento e se encontram na zona de desenvolvimento imediato, ou seja, em maturação (Vigotski, 2004, p.536,537).

Há, então, **o nível de desenvolvimento real**, sendo aquilo que a criança já realiza sozinha, e, **o nível de desenvolvimento iminente**. Esse último se caracteriza como as funções em potencial de desenvolvimento, aquelas a qual, por meio de mediações de outro mais experiente, podem ser realizadas pela criança ou adolescente. Entendendo o que a criança pode realizar sob orientação, é possível expandir as possibilidades de desenvolvimento e, conseqüentemente, potencializar o desenvolvimento real. A partir dos estudos de Vigotski (2004), podemos concluir que a criança ganha mais potência de si, por meio da mediação de um indivíduo mais experiente.

Aqui, destacamos uma questão que merece ser resgatada, sendo a concepção de mediação, ou melhor, a compreensão do professor enquanto mediador da experiência com a literatura, pois:

[...] pode-se inferir que a educação literária, o gosto pela leitura e pela literatura nascem de uma necessidade que é criada pelo professor, pelo contato com os leitores mais experientes e com as

situações em que as crianças possam pôr em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não (Da Silva, 2012, p.08).

Queremos destacar o papel fundamental do professor no desenvolvimento da educação literária, na qual podemos compreender que a:

[...] educação literária se dá por ações específicas e metodologias apropriadas. O professor medeia esse processo de formação do leitor literário, quando planeja situações de leitura em que a criança entra em contato com o texto literário e com suas peculiaridades estéticas, linguísticas, artísticas, de modo que aprenda a dialogar com o texto, valorizar e ativar seus intertextos — outros e diversos textos que já conhece — e assim, produzir sentido. Isso ocorre porque o sentido atribuído ao texto também decorre da intertextualidade presente nele. As crianças se apoiam nos textos que conhecem e de que já fizeram repetidas leituras e, dessa maneira, os relacionam com as características do texto que é apresentado a elas (Da Silva, 2012, p.10).

Contudo, para planejar adequadamente a formação do leitor literário, é essencial que o professor reconheça o potencial humanizador da literatura. Ao entender as particularidades da literatura, ele estará melhor preparado para escolher as obras literárias, os autores e as estratégias de leitura mais apropriadas, possibilitando a iniciação das crianças no processo de apropriação do gênero literário (Da Silva, 2012, p.11).

A partir do que foi relatado pelas professoras sobre a inserção da literatura no trabalho pedagógico, assim como das considerações teóricas, podemos concluir que, embora elas reconheçam a importância da literatura, ainda não conseguem desenvolver uma inserção tão efetiva. Isso se deve a vários fatores, incluindo a precarização dos contratos de trabalho e a falta de recursos, como um acervo adequado. Dessa forma, podemos dizer que essa inserção ocorre de diversas formas, variando desde abordagens mais voltadas para os conteúdos escolares até aquelas que enfatizam a fruição estética.

Para ilustrar nossas reflexões, na próxima seção, serão apresentados alguns relatos de experiências de práticas pedagógicas com literatura no Atendimento Educacional Hospitalar. Esses relatos são fornecidos pela pesquisadora — que atuou como professora no AEH — e também, por professoras entrevistadas neste estudo. O objetivo de compartilhar esses relatos é promover reflexão e contribuir com o avanço nas discussões propostas por esta pesquisa, que propõe a inserção

da literatura infantil e juvenil no trabalho pedagógico desenvolvido em AEH enquanto uma vivência estética.

5.2.2 Literatura Infantil e Juvenil no Contexto do Atendimento Escolar Hospitalar: experiências em relatos

Há um pequeno texto de Walter Benjamin denominado de “Conto e Cura” ou, dependendo da tradução, “Narrativa e Cura”. Nesse sensível texto, o autor relata uma cena entre mãe e filho, em que diante do filho enfermo sobre a cama, a mãe lhe conta uma história cheia de expressividade. Benjamin (1987) apresenta a cena para invocar a temática da “cura pela narrativa” e no desenrolar do texto, apresenta a seguinte questão: “[...] a narrativa não formaria o clima próprio e a condição mais favorável de muitas curas”? (Benjamin, 1987, p.269).

Além da instigante questão apresentada pelo autor, questão esta que é atualmente desenvolvida por muitos que se dedicam aos estudos sobre a arte literária, há algo na cena descrita pelo autor que, particularmente, nos interessa. A criança entra em mediação com a história a partir da relação com sua mãe, uma mediação informal que a coloca em relação com a produção humana. Para apresentar o relato de experiência, tomaremos a liberdade de alterar a cena descrita pelo autor, mudando o cenário, mas seguirão como fatos importantes **a criança doente, a história e a mediação**. É preciso ressaltar, no entanto, que aqui se trata de uma mediação pedagógica, ou seja, com intencionalidade de uma educação formal.

A nossa cena acontece em um leito de hospital, onde há uma criança enferma e há uma professora que lhe conta uma história. Em suas mãos está um livro com cenas ilustrativas da história. Nesta cena, diferente da cena original, há uma **mediação intencional**, pois se trata de uma aula, um trabalho pedagógico, a criança enferma está sendo acompanhada pelo Atendimento Escolar Hospitalar. Alteramos a cena para dizer que nesses espaços de educação, a narrativa também se apresenta potente para formação humana. Claro que no processo escolar não falamos em “cura”, mas, podemos falar de uma prática de transformação e formação denominada catarse, conceito, inclusive, que em outros tempos históricos também foi usado pela medicina para expressar o processo de “purificação”, “evacuação” ou “purgação”. No entanto, como discutido nos capítulos anteriores,

estamos nos referindo à habilidade humana de conscientização sobre os elementos do mundo, ou ainda, de incorporar o conhecimento científico em nossa maneira de compreender o mundo. Feitas essas considerações iniciais, avançamos para os relatos de experiências anunciados²².

1º Relato de experiência (Pesquisadora)

Para proteger a identidade da estudante que é personagem da experiência descrita, decidimos nomeá-la de “Aurora”. Esse pseudônimo foi escolhido porque, apesar de todas as adversidades, a estudante em questão nos surpreendia a cada amanhecer, com muita força e determinação para continuar interagindo e apreendendo o mundo.

Em meados de 2018, Aurora, então com sete anos, foi internada no Hospital Infantil. Seu diagnóstico indicava a síndrome de Guillain Barré, um distúrbio autoimune caracterizado pelo ataque do sistema imunológico do corpo aos nervos periféricos, responsáveis por conectar o cérebro ao restante do corpo. A síndrome de Guillain Barré pode variar em severidade, resultando em sintomas que vão desde uma leve fraqueza muscular até a paralisia total dos quatro membros. Aurora desenvolveu a forma mais grave da condição, resultando em paralisia total, o que levou à sua internação na Unidade de Terapia Intensiva — UTI.

A equipe responsável por Aurora na UTI, consciente das condições psicológicas da criança e ciente de que suas funções cerebrais permaneciam ativas apesar da paralisia, solicitou apoio pedagógico ao Setor de Pedagogia do Hospital. Foi a partir deste pedido que se iniciaram as mediações pedagógicas com a estudante. Ao me apresentar para iniciar o Atendimento Escolar Hospitalar, encontrei uma criança bastante expressiva. Durante uma conversa com a família, soube que ela estava cursando o primeiro ano do ensino fundamental e que se saía bem no processo de alfabetização, já conseguindo realizar algumas leituras.

Nesse período, eu atuava como professora no Atendimento Escolar Hospitalar, responsável pelos estudantes do 1º ao 5º ano. Como Aurora estava cursando o primeiro ano escolar no momento de sua internação, fui designada para

²² Os relatos apresentados pelas professoras foram transcritos e reescritos pela pesquisadora, uma vez que foram originalmente compartilhados durante entrevistas em vídeo. Isso exigiu que os diálogos fossem convertidos em texto escrito para análise e inserção no estudo.

o seu processo escolar. Após entender o quadro clínico de Aurora, comecei a planejar como seriam realizadas as aulas. O primeiro passo foi desenvolver um método de comunicação alternativa com a estudante. A partir de um alfabeto, construímos palavras juntas, onde uma piscada significava “sim” e duas piscadas “não”, conforme a letra que a estudante escolhia. Essa forma de comunicação foi bastante efetiva, sendo adotado tanto pela família quanto pela equipe médica²³.

Considerando o quadro clínico de Aurora e suas condições físicas e psicológicas, decidiu-se trabalhar com literatura infantil. Durante os cerca de três meses em que Aurora permaneceu na UTI, as mediações pedagógicas focaram na narração e leitura de literatura infantil, visto que a estudante conseguia ouvir, se expressar e, intelectualmente, pensar, desejar, sentir, entre outras habilidades humanas. O objetivo geral foi criar situações de ensino que favorecessem a aprendizagem da estudante em condição de internação hospitalar a partir do trabalho com literatura infantil. E para tanto, organizamos um cronograma, estabelecendo um horário específico com a estudante, no qual fazíamos a leitura de um livro, ou contávamos uma história. Os encontros aconteciam todas as tardes durante a semana e duravam em torno de quarenta minutos. A brevidade desses encontros era necessária devido à intensa rotina de cuidados médicos que Aurora necessitava, incluindo intervenções da equipe médica, da fisioterapia e enfermagem.

Em paralelo ao trabalho com a literatura infantil, estabelecemos contato com a escola de origem da estudante para solicitar as atividades escolares de sua turma. Isso se fez necessário para manter o vínculo da estudante com as atividades de estudo sistematizado, permitindo que ela continuasse sua formação no ensino regular. Assim, aos poucos, acrescentávamos, junto às histórias, uma atividade da escola, que a estudante realizava a partir da comunicação alternativa.

Diante da condição de saúde da estudante, foram feitas algumas escolhas em relação às atividades enviadas pela escola, no qual, o foco maior se destinou aos conteúdos de alfabetização. Porém, pela literatura, a estudante acessava uma variedade de histórias que abrangiam diversos conhecimentos da cultura humana. Isso porque, a escolha das temáticas dos livros era realizada cuidadosamente,

²³ Há diversas tecnologias de comunicação alternativa, como tablets e comandos de voz. No entanto, naquela época, esses equipamentos não estavam disponíveis.

buscando, com isso, ampliar ao máximo o acesso da estudante ao currículo escolar, ou seja, aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Quando as habilidades motoras de Aurora foram recuperadas, além da alegria de testemunhar sua recuperação completa, também vivenciamos um retorno extremamente gratificante do trabalho pedagógico realizado. Durante uma conversa com a estudante, ela compartilhou as histórias de que mais gostou e expressou seu carinho pelos momentos de interação com as narrativas, além de confessar, que aguardava os encontros diários com entusiasmo e alegria.

Além disso, houve um pedido para que continuássemos com as aulas, agora no quarto e, especialmente, que as literaturas literárias continuassem a ser incluídas nas aulas junto aos demais conteúdos escolares. A mãe de Aurora também comentou que a menina havia desenvolvido um interesse novo por leitura e histórias, observando ser “contraditório” isso ocorrer durante um período tão delicado da vida da criança, disse ainda, que isso lhe dava esperança na recuperação da saúde de sua filha.

2º Relato de experiência (Pesquisadora)

Para proteger a identidade da estudante que é o foco da experiência descrita, decidimos nomeá-la de Riso. No início do ano de 2018, Riso chegou ao hospital com 84% de seu corpo queimado. Seu estado crítico exigiu uma longa estadia de dois meses na Unidade de Terapia Intensiva (UTI), durante os quais ele passou por várias cirurgias. Este caso complexo demandou grande atenção e cuidado tanto da criança quanto da equipe médica.

Após esses dois meses iniciais, Riso foi transferido para a unidade de queimados e foi nesse momento que iniciamos o trabalho pedagógico com ele. Antes do incidente, Riso estava cursando o quarto ano do ensino fundamental I. No início das atividades escolares, ainda lutava contra muitas limitações físicas e lidava com grandes desafios emocionais.

Quando cheguei para apresentar o Atendimento Escolar Hospitalar, me deparei com uma criança curiosa, cheia de perguntas, mas que não estava disposta a realizar as atividades escolares, queria conversar e sorria por suas perguntas inusitadas, que exigiam um grau complexo para serem explicadas. Diante disso, em conversa com o estudante, combinamos que todas as tardes realizaríamos a leitura

de um livro ou contaríamos alguma história, um para o outro. Ele logo aceitou, pois gostava muito de contar suas histórias também.

Inicialmente, optamos por não insistir na realização das atividades especificamente escolares, uma vez que desejamos, sobretudo, cultivar, no estudante, o entusiasmo pela aprendizagem e promover a sua interação com o conhecimento. Assim, nosso objetivo geral foi criar situações de ensino que favoreçam a aprendizagem do estudante em condição de internação hospitalar a partir do trabalho com literatura infantil. E para tanto, organizamos um cronograma, estabelecendo um horário específico com o estudante, no qual faríamos a leitura de um livro, ou contávamos uma história. Nesses momentos, também foi proposto ao estudante um diálogo sobre a história lida, para que ele pudesse articular seus conhecimentos e juntos observássemos suas necessidades de aprendizagem

No entanto, ao longo das semanas em que lia e narrava histórias para Riso, estabeleci contato com sua escola para solicitar as atividades escolares, já que também é necessário manter o vínculo do estudante com a atividade de estudo sistematizada, para que o estudante pudesse dar sequência a sua formação no ensino regular. Passamos cerca de um mês e meio nesse ritmo, imersos nas histórias. Durante esse período, as mãos de Riso se recuperaram progressivamente, permitindo-lhe movê-las novamente. Quando sugeri que começássemos as atividades escolares, Riso concordou. Dessa forma, prosseguimos com nossa rotina, incluindo agora as atividades correspondentes à sua instituição de ensino de origem, a fim de avançar no ano letivo.

Nosso tempo era curto, visto que a prioridade no hospital são as intervenções médicas. Durante os quarenta a cinquenta minutos diários que passávamos juntos, explorávamos uma história e realizávamos as atividades escolares daquele dia. Diante de sua condição de saúde, foram feitas algumas escolhas em relação às atividades escolares, no qual, o foco maior se destinou aos conteúdos de língua portuguesa e matemática. Porém, pela literatura, o estudante acessava uma variedade de histórias que abrangiam diversos temas de outras áreas de conhecimento.

A ênfase em certos conteúdos escolares tornou-se determinante para satisfazer as necessidades educacionais no tempo disponível para os processos escolares na rotina hospitalar. No entanto, durante as avaliações, nos esforçávamos para formular questões que integrassem uma abordagem interdisciplinar dos temas

escolares. Com essa perspectiva, nosso objetivo era incluir o máximo possível do currículo escolar no atendimento realizado no ambiente hospitalar.

Entre uma história e outra, Riso compartilhava suas próprias experiências, suas aventuras na escola, sua paixão por tocar bateria e sua vida em sua cidade natal. Com o compartilhamento dessas histórias, conseguíamos fortalecer nosso vínculo, construir aproximações e também compartilhar conhecimentos. Além disso, observávamos como as histórias possibilitaram ao Riso significar o mundo, suas percepções, observações e emoções.

Naquele ano, Riso passou praticamente o ano inteiro no hospital, considerando os dois primeiros meses na UTI e os demais períodos de internação na unidade de queimados. Apesar disso, mantendo contato contínuo com a escola, ele conseguiu concluir o quarto ano no AEH. Em suas conversas, expressava alegria por não ter que repetir o ano e poder seguir com seus colegas de turma ao retornar à escola. Após receber alta, tive a oportunidade de encontrar Riso durante algumas de suas consultas. Nestes encontros, ele compartilhava com entusiasmo seu retorno à escola, o reencontro com seus colegas de turma, e a alegria de seguir com os mesmos colegas. Preservar esse vínculo com o ambiente escolar foi de suma importância para o estudante, que já havia perdido muitas referências, na escola pode receber carinho e acolhimento daqueles que o conheciam anteriormente.

3º Relato de experiência *(Professora)*

Para preservar a identidade do estudante deste relato, ele será referido como “Cal”. Cal, era com frequência hospitalizado devido a uma condição renal crônica. Suas internações eram recorrentes e prolongadas, assim, Cal era acompanhado em casa por uma professora domiciliar, pois sua saúde o impedia de frequentar a escola regularmente. No hospital, suas aulas ocorriam tanto no leito quanto na sala de aula, dependendo de sua condição física diária.

Cal estava no terceiro ano do ensino fundamental, porém, ainda estava no processo de alfabetização, mas mostrava grande interesse por matemática e dinossauros. Em colaboração com sua professora domiciliar, estruturamos um plano de ensino que utilizava literatura para engajar Cal em atividades de leitura e escrita, despertando seu interesse em aprender a ler.

Durante o ano em que lecionei para Cal, um momento particular ficou em minha memória, foi quando ele, durante uma aula no leito, começou a ler um livro que não havia sido emprestado por mim. Ao indagar sobre a origem do livro, Cal revelou que pegou emprestado na brinquedoteca do hospital, porque tinha gostado do nome da história. Foi gratificante ver seu entusiasmo pela leitura se desenvolver de forma tão autônoma.

4º Relato de experiência (*Professora*)

Para preservar a identidade do aluno descrito neste relato, ele será chamado de “Vini”. Vini era um adolescente durante o período em que lecionei para ele no hospital, estando internado na unidade de oncologia devido a um câncer ósseo. Seu tratamento foi extenso e marcado por períodos de desânimo. Inicialmente, ele resistiu à ideia de estudar no hospital, questionando a necessidade disso.

Desde o começo, mantive contato com sua escola, que me forneceu as atividades do sexto ano, correspondentes ao seu ano escolar. Eu visitava seu leito diariamente para conduzir as atividades, mas nossos encontros eram geralmente breves e com pouca interação, até que comecei a trazer gibis para ele. Vini, que nunca havia lido gibis antes e não possuía o hábito de ler, logo se interessou por eles. Com o tempo, ele não só começou a pedir mais gibis como também queria conversar sobre as histórias, me contava a história, detalhes e o que ele teria mudado se tivesse escrito.

Essa nova paixão não só animou Vini, como também se tornou algo que sua família começou a trazer para ele. Um dia, sua mãe me agradeceu, dizendo que os gibis estavam ajudando muito ele a enfrentar o câncer e a internação. Essa experiência também foi significativa para mim. Aprender mais sobre gibis e ver Vini despertar para a leitura e encontrar algo que o animasse em um momento tão desafiador, reforçou a importância do meu trabalho como professora no ambiente hospitalar.

5.2.3 Descobertas nas Literaturas Infantis e Juvenis: conhecendo-as

Considerando o que discutimos ao longo deste capítulo, há ainda uma última questão a ser abordada. Para trabalhar com literatura, é evidente que o professor

precisa desenvolver um conjunto de conhecimentos que abrange desde os princípios da didática até o entendimento dos efeitos estéticos da literatura e da arte na formação humana. Além disso, o professor também precisa ter um conhecimento das obras literárias, de modo a poder considerar a possibilidade de inserir essas obras em sua prática pedagógica. Portanto, compartilharemos a resenha de quatro livros de literatura infantil, algumas das resenhas são de livros que abordam a temática da morte e do adoecimento. A intenção é apresentar essas resenhas como um exercício significativo no processo de compreensão das obras e, consequentemente, de inserção nas práticas pedagógicas, visto que o exercício da palavra sobre a palavra é, também, um exercício de reflexão das possibilidades de pensamento que a narrativa apresenta.

Assim, a resenha de um livro pode desvelar suas diversas camadas culturais, explorando aspectos como a biografia do autor, as técnicas e recursos utilizados na criação da obra, e as reflexões que a temática principal pode provocar. Esse processo pode enriquecer a compreensão do texto, sendo portanto, um exercício importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo obras literárias.

Resenha: *Aqui ou lá é Belo Lugar*

Alexandre Rampozo, nascido em 1971 em São Paulo, cidade onde ainda reside, graduou-se em design pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo em 2001. Sua carreira é destacada por suas contribuições significativas no campo do design e da arte. Além de ser diretor de arte, ele também é escritor e ilustrador de livros infantis, reconhecido pelo Prêmio Jabuti com três obras vencedoras. Rampozo é considerado Hors Concours pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, tendo sido premiado seis vezes. Seus trabalhos figuram entre os “30 melhores livros infantis” segundo a revista Crescer (2019), sendo selecionados pelo Plano Nacional de Leitura de Portugal. Com uma presença significativa no mercado editorial, seus livros, que totalizam mais de setenta títulos, já foram publicados não só no Brasil, mas também na América Latina e Europa.

No livro “**Um Belo Lugar**”, publicado em 2019, o escritor apresenta um texto poético e ilustrações marcantes para abordar um tema delicado tanto para crianças quanto para adultos: **o luto**. A história é narrada por uma criança que relata uma

lenda contada por sua mãe, que tenta lhe explicar para onde vão às pessoas, animais e tudo que desaparece do mundo. De maneira criativa, o escritor emprega a figura de um pássaro, o Grou, que talvez seja uma brincadeira em analogia à cegonha, tão conhecida nas histórias infantis por trazer as crianças ao mundo. Esse pássaro, o Grou, é responsável por levar as almas dos que partem para “um belo lugar” — descrito como um lugar indefinido, “que não é aqui nem lá”.

A história também explora temas **intergeracionais**, destacando como as narrativas que compartilhamos sobre o mundo são elaboradas pelas histórias que nos foram contadas por aqueles que nos apresentaram o mundo. Assim, a narrativa começa com a lembrança de um relato materno: “uma vez minha mãe me contou” e conclui com a promessa de perpetuar essa tradição, “também vou contar ao meu filho”, trazendo a continuidade como processo da vida e da morte.

As ilustrações do livro apresentam influências da **arte** oriental, utilizando uma paleta de cores que remete a essa cultura, com destaque para o branco, o amarelo e o vermelho. Além disso, a técnica do origami é empregada como elemento estilístico nas ilustrações, trazendo uma camada de profundidade cultural e visual à narrativa.

Nas histórias infantis, as ilustrações desempenham um papel importante, não apenas complementando o texto, mas também enriquecendo a narrativa com camadas adicionais de significado. No livro “**Um Belo Lugar**”, a interação entre texto e ilustração se fundem, oferecendo uma experiência rica sobre o tema abordado, e nos lembrando sobretudo que “um belo lugar é estar aqui”.

Imagem 2 - Capa do Livro “Um Belo Lugar”:



Fonte: Elaboração da autora.

Referências da resenha

RAMPAZO, Alexandre. **Um belo lugar**. São Paulo: VR Editora, 2019.

RAMPAZO, Alexandre. **Página Profissional**. Disponível em: <alerampazo.com.br>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

Resenha: *O Poder Popular em uma Fábula*

José Vieira Mateus da Graça, nasceu em 1935 na Vila Nova de Ourém em Portugal, mas ainda com pouca idade, no ano de 1938, emigrou com a sua família para uma colônia Portuguesa em Angola. Ali cresceu em meios as lutas pela independência de Angola, as quais se envolveu inteiramente, fazendo parte do Movimento Pela Libertação de Angola — MPLA. Sua formação letrada se fez pelos estudos primários e secundários que realizou em Luanda, capital de Angola. Luanda é a maior cidade de Angola, costeia o Oceano Atlântico, e homenageada pelo escritor em sua carreira literária, na qual usa o pseudônimo **José Luandino Vieira**, para assinar suas obras.

Luandino Vieira, como corriqueiramente é referenciado, ficou preso por mais de uma década em Angola, devido ao seu engajamento político com o MPLA. Grande parte de suas obras foram escritas ainda na prisão. Superando os limites do cárcere, tornou-se um escritor de muitos prêmios da literatura angolana e também da literatura portuguesa. Em 2006, por motivos que alega ser pessoal, recusou o Prêmio Camões.

O escritor é membro fundador da União dos Escritores Angolanos, e numa entrevista a um documentário²⁴, em 2014, ressalta que seu desejo, em meio às contradições políticas que vivia, foi *“utilizar a linguagem popular da zona cultural de Luanda, o português utilizado pelas camadas populares desta zona cultural para tentar construir uma linguagem literária. Vamos falar assim, como dizíamos na altura, utilizar a linguagem do povo para elevar a um nível literário, estético”*.

No livro **“Kaxinjengele e o Poder: uma fábula angolana”**, tanto o texto como a ilustração são de autoria de José Luandino Vieira. Uma pequena fábula de

²⁴ Documentário: Um livro de Luandino Vieira, por José Luís Pires Laranjeira, e Entrevista a Luandino Vieira Anos 2013 e 2014.

origem angolana que, numa narrativa em prosa, coloca em cena a eleição de Kaxinjengele. Sobre as folhas coloridas, as ilustrações com formas abstratas, simbolizam os três personagens principais da história, sendo Kaxinjengele, o povo e as insígnias.

Ao chegar o dia marcado para a votação da escolha do governante, o povo demonstra seu interesse em eleger Kaxinjengele para governar. No entanto, para a realização da votação, ressaltam as indispensáveis **insígnias** para o ato de votar, sendo estas, possuídas por significativa importância ao povo, por trazerem em seus símbolos a cultura, o trabalho e a luta histórica de uma comunidade.

Kaxinjengele, apressado com a votação, diz ao povo que dispensa a necessidade das **insígnias**, que para ele não é preciso, desde que a votação seja logo, se dando ainda naquele momento e dia. O povo desconfia de tanta pressa demonstrada por Kaxinjengele, concluindo, por fim, que um homem assim apressurado não é capaz de governar, e vai logo dizendo: “com ‘hoje e mais hoje’ perdeste, Kaxinjengele, o poder!”.

Uma narrativa contada em poucas páginas e palavras, que encanta justamente por sua capacidade criativa de oferecer uma prosa divertida sobre questões políticas e culturais de um povo. É de maneira brincante que o escritor coloca em cena o valor do poder popular, pauta que permeia sua trajetória de vida e a história do povo angolano. Povo este, que somente em 1975 tornou-se livre da colonização portuguesa. Em seu hino, reformulado após a independência, Angola expressa seu desejo na frase que diz: “Angola, avante! Revolução, pelo Poder Popular!”

Imagem 3 - Capa do Livro “Kaxinjengele e o Poder: uma fábula angolana”:



Fonte: Elaboração da autora.

Referências da resenha

Vieira, José Luandino. **Kaxinjengele e o Poder, uma fábula angolana**/ texto e ilustração de José Luandino Vieira. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

EXCEDÊNCIA, J. P. R. É. P. DE E. EM et al. José Luandino Vieira, importante escritor angolano, Portal Galego da Língua - PGL.gal, 30 dez. 2020. Disponível em: <<https://pgl.gal/jose-luandino-vieira-importante-escriptor-angolano/>>. Acesso em: 14 ago. 2021

GRXNET.COM. Portal Oficial do Governo da República de Angola - Símbolos Nacionais. Disponível em: <<https://governo.gov.ao>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

Resenha: *Um guarda-chuva de esperança*

Carolina Moreyra, formou-se pela London Film School, especializando-se em cinema, onde desenvolveu uma paixão pela literatura ao aprender a contar histórias. Ela já publicou quatro livros infantis, sendo “O guarda-chuva do vovô” sua obra de estreia, que lhe rendeu o Prêmio FNLIJ 2009 de melhor livro infantil do ano e o prêmio de escritora revelação. Os livros de Carolina são ilustrados por Odilon Moraes, um dos mais renomados ilustradores do Brasil e seu marido. O casal tem três filhos, que inspiram seus livros. A escritora também é cofundadora do BabaYaga, um coletivo de produção literária independente. Juntamente com seu marido, oferece oficinas de “Picture book”, um gênero que entrelaça palavra, imagem e design na construção narrativa.

Na entrevista concedida à biblioteca virtual Lugar de Ler, a escritora compartilhou detalhes sobre seu processo criativo e sua conexão com as histórias. Ela mencionou que sua criação envolve uma profunda reflexão sobre a linguagem e as diferentes maneiras de narrar uma história, bem como sobre a estrutura do texto. Carolina revelou que suas inspirações surgem da observação cotidiana, das experiências pessoais e dos eventos ao seu redor. Segundo ela, as ideias vão se acumulando até que, eventualmente, algo se destaca e começa a tomar forma, levando-a a buscar uma forma para o texto, que transmita sua mensagem de maneira autônoma.

Quando questionada sobre os espaços não preenchidos e os silêncios que caracterizam suas obras, a escritora expressou ser essa capacidade de narrar sem explicitar que a encanta na arte de contar histórias. Ela vê isso como um desafio

motivador para a escrita, questionando-se sobre como envolver o leitor de forma que ele próprio descubra e atribua significado ao texto com base em suas próprias experiências e percepções. Para ela, cada elemento de um livro se concretiza apenas através da interação do leitor, que, ao manusear e explorar as páginas, reúne palavras e imagens, imbuindo-as de sentido. Ela enfatiza que um livro fechado está morto até que seja animado pela leitura ativa e interpretativa de alguém.

No livro “O guarda-chuva do vovô”, a autora explora temas como **doença**, **morte** e as complexidades das **relações familiares** durante esses momentos desafiadores. A narrativa segue uma menina tentando compreender por que seu avô permanece sempre no quarto, recusando-se a deixá-la se aproximar de sua janela ou brincar com seu guarda-chuva. Mesmo quando convidado pela avó para um café com bolo de chocolate, o avô não sai da cama.

Ao longo da história, a **curiosidade** da menina sobre o estado de saúde do avô aumenta. Ela percebe que ele não está bem, mas os adultos evitam falar do assunto com ela, provavelmente por considerá-la muito jovem para entender. Enquanto tenta lidar com a ausência do avô, a menina encontra conforto em elementos associados a ele, como o jardim e o guarda-chuva, espaços que se tornam **símbolos** de sua conexão com o avô. Em uma visita à casa dos avós, a menina descobre que seu avô não está mais lá. Na hora de ir embora, por conta da chuva, sua avó lhe dá o guarda-chuva do avô, que se torna uma fonte de alegria para ela, especialmente em dias chuvosos.

A cada página, uma ou duas frases contam a história, que, junto as ilustrações, vai ganhando sentido. As ilustrações deste livro, são delicadas, com cores nubladas, trazem extensão para o texto, dando profundidade no sentido que a obra possibilita. Podemos dizer que a história revela como as crianças criam associações simbólicas para enfrentar realidades não explicadas pelos adultos, usando elementos familiares para tentar entender e elaborar situações complexas. Expressa, ainda, a dificuldade dos adultos em lidar com questões de adoecimento e morte e a complexidade de comunicar esses temas às crianças. Destaca, principalmente, como as crianças percebem e interpretam os eventos familiares, construindo sentido a partir de suas próprias experiências e observações.

Imagem 4 - Capa do Livro “O guarda-chuva do vovô”:



Fonte: Elaboração da autora.

Referências da resenha

MOREYRA, C. **O guarda-chuva do vovô**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2008.

LUGAR DE LER. **Carolina Moreyra: Um olhar silencioso para o mundo**. Disponível em: <<https://www.lugardeler.com/entrevista-carolina-moreyra>>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

Resenha: *Um passeio pela vida*

Pablo Lugones, escritor nascido em Buenos Aires, Argentina, direcionou seus estudos inicialmente para quadrinhos e publicidade, trabalhando nesta área por algum tempo. Em 1995, mudou-se para o Brasil, país onde reside desde então e onde tem se dedicado à direção artística em projetos de literatura e música. Atualmente, ele é o coordenador editorial da Gato Leito, editora que foi fundada em 2015 por ele e Nana Toledo, com o objetivo de publicar de maneira independente obras de literatura infantil de autores contemporâneos.

O livro “O Passeio”, que tem o texto de Pablo Lugones, sendo ilustrado por Alexandre Rampazo, apresenta uma narrativa cheia de delicadezas, com silêncios volumosos, que colocam o leitor numa relação intensa com a história. A narrativa do livro, enriquecida pelas imagens que se harmonizam perfeitamente com o texto,

descreve a relação entre um pai e sua filha ao longo do tempo, mostrando momentos marcantes de diferentes fases da vida de ambos.

A partir de uma cena na qual, um pai ensina sua filha a andar de bicicleta, cena essa que segue pela infância, adolescência até fase adulta da personagem, o livro aborda a noção de tempo, mudança e passagem, introduzindo temas complexos como medo, envelhecimento, companheirismo, distanciamento e morte. As imagens predominam na narrativa, oferecendo um silêncio expressivo que convida cada leitor a atribuir seu próprio significado à história. Essa narrativa é um convite para apreciar a jornada e os ensinamentos de quem caminha conosco, destacando a importância de valorizar os momentos compartilhados, dado que a mudança é uma parte inevitável da vida. A narrativa também levanta uma reflexão: estaríamos prontos para embarcar nessa jornada da vida sem a companhia e os ensinamentos de alguém ao nosso lado?

Imagem 5 - Capa do Livro “O Passeio”:



Fonte: Elaboração da autora.

Referências da resenha

LUGONES, Pablo. **O Passeio**. São Paulo: O Gato Leitor, 2017.

Durante o desenvolvimento deste capítulo, procurou-se não apenas apresentar os dados coletados, mas também promover um diálogo que evidenciasse o caráter humanizador da literatura, especialmente da literatura infantil e juvenil. Destacou-se também, a importância da mediação pedagógica nas práticas com literatura, para as quais, se torna indispensável os conhecimentos fundamentais para a organização dessas práticas pedagógicas que intencionalizem

a humanização e possibilitem o acesso à produção cultural humana representada nas diversas formas de literatura.

6. Considerações Finais

*Enquanto eu tiver perguntas
e não houver resposta, continuarei a escrever.
Clarice Lispector (1998).*

O objetivo desta pesquisa foi analisar o trabalho pedagógico com a literatura infantil e juvenil como mediador da experiência estética desenvolvido em Atendimento Escolar Hospitalar — AEH, focando nos Atendimentos públicos em funcionamento no Estado de Santa Catarina. A questão central foi como a literatura infantil e juvenil está inserida no trabalho pedagógico desenvolvido em Atendimentos Escolares Hospitalares? Paralelamente, questionávamos se o trabalho pedagógico com literatura poderia possibilitar a experiência estética. Ao longo do estudo, identificamos como a literatura está sendo inseridas nas práticas pedagógicas nos AEH de SC e exploramos teoricamente as possibilidades da literatura infantil e juvenil no desenvolvimento de experiências estéticas. No entanto, concluímos a pesquisa com mais questionamentos do que respostas, visto que a partir das análises realizadas, foi possível perceber que a inserção da literatura nas práticas pedagógicas e o desenvolvimento da vivência estética são influenciados por múltiplos fatores. Esses fatores abrangem desde questões estruturais e objetivas, até aspectos subjetivos. Portanto, é essencial continuarmos avançando nesta temática para enriquecer sua materialização nos processos escolares.

Mas, por ora, podemos trazer pequenas sínteses, que podem auxiliar no decorrer dessa trajetória de conhecimento e transformação da realidade escolar. É importante destacar que ao longo desta pesquisa, apresentamos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural como arcabouços teóricos relevantes para refletirmos sobre a formação humana, com ênfase particular nos processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar. As contribuições dessas teorias permitiram um avanço na compreensão de conceitos relevantes para o desenvolvimento deste estudo, como mediação, educação, escola, trabalho pedagógico, educação estética, entre outros conceitos que permearam nossas análises

Assim, a primeira síntese que trazemos, é sobre o conceito de mediação, sendo esse fundamental para compreender a trajetória da humanidade. Desde os primórdios, a mediação se manifesta inicialmente na satisfação de necessidades

biológicas básicas e passa para formas cada vez mais complexas. Essa mediação, encarnada no trabalho, atividade primária e a mais fundamental das atividades humanas, tem se desenvolvido e complexificado ao longo da história social humana. Aqui é importante destacarmos, considerando o que abordamos sobre mediação ao longo deste trabalho, sua capacidade de possibilitar transformações, já que o trabalho é justamente essa atividade de manipulação e transformação da natureza.

A mediação pode transformar não apenas o meio externo, mas também redefinir o comportamento e as habilidades internas do ser humano, possibilitando o surgimento da consciência, sua ampliação e transformação. O desenvolvimento da consciência possibilita o saber acerca de ações e seus respectivos resultados, possibilitando o planejamento e intencionalidade das ações. Isso porque, com a complexidade crescente da mediação, emerge a linguagem, uma habilidade humana fundamental para a comunicação, orientação de comportamentos e planejamento das interrelações. Através da linguagem que envolve o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, a humanidade se transformou em uma espécie mediada por signos. Estes signos possibilitam a comunicação, tanto externas quanto internas, alterando o comportamento humano e sua relação com a natureza. Com isso, o ser humano está sujeito ao desenvolvimento histórico, no qual seu aparato biológico não é suficiente; sendo necessário também se apropriar da cultura acumulada pelas gerações anteriores.

Ao longo do desenvolvimento humano, a mediação se revela como um processo histórico, por envolver a transferência e complexificação dos conhecimentos entre gerações. Cada geração ao chegar ao mundo se depara com uma realidade objetivada pelas gerações anteriores. Para se objetivar nesse mundo, essa nova geração terá que se apropriar desse mundo objetificado. E desse modo, a educação se apresenta intrinsecamente ligada às relações humanas, uma vez que todo esse processo abrange o ensino e a aprendizagem. É importante sublinhar que esse processo de aprendizagem se mostra ativo, necessitando da mediação constante com o acúmulo cultural por cada indivíduo, para que assim se aproprie da humanidade em curso. Nesse sentido, a humanidade é, simultaneamente, criadora e resultado de sua própria educação.

Dessa forma, a educação escolar desempenha uma função importante na objetivação humana, visto que seu objetivo fundamental é estabelecer a interrelação das novas gerações com o acervo cultural humano acumulado e valorizado ao longo da história. Em outras palavras, seu objetivo é colocar as novas gerações em contato com os conhecimentos essenciais para a formação humana. Somos conscientes dos limites socialmente impostos ao espaço escolar, porém entende-se que a escola oferece possibilidades de acesso ao conhecimento, um instrumento indispensável para a transformação social. Afinal, só é possível transformar aquilo que se conhece e compreende, assim, reconhecemos que a escola está inserida em um campo marcado por contradições de classe e disputas ideológicas, mas, mesmo diante dessas contradições, acreditamos nas potencialidades desses espaços.

Ao compreender essas contradições de maneira dialética, vislumbramos possibilidades de ação nas escolas que podem contribuir para a transformação e emancipação humana. Destacamos, então, a transmissão e assimilação de conhecimento, como um saber clássico para a escola, pois os conhecimentos historicamente acumulados e valorizados pela humanidade são fundamentais para o desenvolvimento de possibilidades de mediação entre o indivíduo e a cultura. Isso destaca a importância do trabalho pedagógico na formação contínua da humanidade, já que o clássico na escola é a mediação dos conhecimentos sistematizados.

O Atendimento Escolar Hospitalar, enquanto espaço alternativo para o desenvolvimento dos processos escolares no hospital, tem a responsabilidade de não se afastar de seu papel essencial, o qual é a transmissão e assimilação dos saberes clássicos para as novas gerações. Por isso, destacamos que, além de compreender as particularidades desse espaço escolar, é essencial conhecer a função social da escola e suas contradições, embora se reconheça a necessidade de conhecimentos específicos do ambiente hospitalar para a atuação do professor no AEH, o que é clássico na escola também se aplica ao AEH. Assim, o trabalho pedagógico no AEH deve estar fundamentado em uma teoria pedagógica que vise a formação humana em suas mais amplas possibilidades. Além disso, entendemos que não é necessária uma pedagogia específica para o AEH, uma vez que seu objetivo final é o mesmo da escola regular. Isso não impede, no entanto, o reconhecimento de suas particularidades.

Assim, vimos que a educação estética, segundo Vigotski (1999), desempenha um papel importante no desenvolvimento humano, a arte é, para o autor, uma técnica social que permite a elaboração e a expressão dos sentimentos, sendo uma produção cultural que emerge da interação humana com o meio. Vigotski ressalta que a emoção estética vai além do mero contágio emocional, da economia de energias ou ainda da transmissão de conhecimentos, visto que possibilita uma “síntese criadora secundária”, requerendo, assim, o desenvolvimento de habilidades como percepção, imaginação, compreensão e consciência, pois se trata de uma elaboração complexa das sensações e percepções humanas.

Foi importante compreender através da perspectiva teórica apresentada por Vigotski a função biológica da arte, atribuindo-lhe um papel de equilíbrio com o meio e seus estímulos, visto que essa compreensão apresenta a arte como atividade essencial para o desenvolvimento humano. A arte, segundo ele, organiza nossos sentimentos, vontades e comportamentos, proporcionando uma válvula de escape para aquilo que não pode ser realizado na realidade concreta. Nesse contexto, a catarse é vista como o efeito da emoção estética, representando uma interrelação biológica e cognitiva com a obra de arte, que introduz ao corpo novas sensações, conhecimentos, vontades e sentimentos. A criação artística é vista como uma necessidade humana, uma “luta pela existência” que permite a expressão daquilo que não pode ser realizado na vida cotidiana, isso porque, segundo o autor, o ser humano seria mais rico que as suas possibilidades de existência, que a sua vida.

Por isso, concordamos com Vigotski, que somente poderemos compreender o efeito educativo da arte, seja seu valor cognitivo, moral, emocional ou de prazer, se primeiro entendermos sua natureza como catarse, ou seja, como uma libertação do espírito diante das paixões que o afligem. Um dos principais objetivos da educação estética, para ele, é justamente o desenvolvimento do juízo estético, ou seja, a capacidade de observar, ouvir e sentir prazer diante das manifestações artísticas, aprimorando a percepção e a apreciação estética. E assim, a educação estética deve buscar ampliar ao máximo as experiências estéticas na vida social, desenvolvendo as necessidades e possibilidades dos indivíduos por meio da imersão na cultura e nas manifestações artísticas, o que poderá possibilitar a vivência estética. Destacamos que Vigotski ressalta a importância da arte e da educação estética para o desenvolvimento humano, abrangendo tanto o aspecto

emocional quanto o cognitivo. Ao considerar a unidade afetivo-cognitiva, ele sinaliza para a função da arte na expressão, elaboração e comunicação dos sentimentos, bem como na ampliação das vivências e das possibilidades de existência.

Portanto, compreendemos a literatura infantil e juvenil como possibilidade para o desenvolvimento do juízo estético das crianças e adolescentes. Nesse sentido, concluímos que a literatura infantil e juvenil, por meio de suas narrativas ricas de simbolismos, contribui para a ampliação do repertório cultural das crianças e adolescentes, fornecendo-lhes palavras e imagens que podem possibilitar o desenvolvimento do seu ser. Ao explorar a relação entre a palavra e o pensamento, estimular a imaginação e a criação, promover a mediação e a interrelação social e proporcionar experiências estéticas, a literatura contribui para a formação humana. As histórias estimulam a imaginação e a criatividade e a capacidade de visualização das crianças e adolescentes, permitindo-lhes explorar experiências para além de sua realidade imediata. Por meio da leitura do texto, das imagens, bem como da discussão proposta pelas histórias, as crianças são expostas a diferentes perspectivas e interpretações do mundo e suas interrelações, enriquecendo sua capacidade de análise e apreciação estética.

Assim, ao possibilitar um amplo repertório cultural, a literatura infantil e juvenil abre caminhos para experiências estéticas e, possivelmente, para a emoção estética. Por isso, nosso interesse em compreender de que forma a literatura estava sendo inserida ao trabalho pedagógico no AEH, visto que consideramos essa inserção relevante para os processos escolares, ou seja, para a formação humana. Além disso, concordamos com Manuel de Barros (2015), e também acreditamos que estamos todos “abrigados pelas palavras”.

Na caracterização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras entrevistadas no AEH de Santa Catarina, observamos a organização dos tempos, espaços e conteúdos nesse contexto. Além disso, também identificamos os desafios, tanto relacionados à contratação das professoras quanto à organização do trabalho pedagógico. O grupo de professoras entrevistadas é composto majoritariamente por licenciadas em pedagogia, com especialização em diversas áreas da educação. Destacamos que todas as especializações foram realizadas em instituições privadas de ensino. Uma questão levantada nas entrevistas foi a forma de contratação das professoras, que ocorre por meio de contratos temporários. Foi ressaltado o impacto dessa forma de vínculo, incluindo a instabilidade e insegurança

para as professoras, bem como o comprometimento da continuidade dos projetos desenvolvidos no AEH. Chama-se a atenção para a precarização do trabalho docente, um fenômeno de forte intensificação em curso na sociedade capitalista, que ao longo de sua história tem expropriado cada vez mais o trabalhador.

O trabalho pedagógico no AEH em Santa Catarina está organizado em duas dimensões: as aulas em sala de aula no hospital e as aulas no leito, realizadas em cada unidade de internação. As professoras destacaram que o desafio no AEH está em elaborar um planejamento que atenda às necessidades das turmas multisseriadas, além das aulas no leito, que apresentam outras especificidades. No entanto, elas expressaram que as competências exigidas para realizar seus trabalhos são praticamente as mesmas de uma professora na escola regular, destacando-se as particularidades do ambiente hospitalar e as condições de saúde dos estudantes.

Além disso, as professoras apontaram questões contemporâneas, como o uso excessivo de tecnologias e as questões de saúde mental, chamando a atenção para a importância da formação continuada para avançar nos debates sobre esses temas e se prepararem melhor para o trabalho junto às crianças e adolescentes. Outro desafio apresentado pelas professoras diz respeito à motivação das crianças e adolescentes em continuar aprendendo nas condições de saúde em que se encontram. Com isso, se trouxe a importância de experiências que despertem o desejo de aprender nos estudantes, uma vez que a motivação está ligada a dimensões culturais, sendo algo a ser aprendido.

A partir das entrevistas realizadas com as professoras, constatou-se que elas inserem com frequência a literatura infantil e juvenil em suas práticas pedagógicas, com diversos objetivos em suas propostas didáticas. A escolha das obras, segundo as professoras, corresponde, em sua maioria, às contribuições para as propostas didáticas. Os temas trabalhados nas obras são amplos, e nas falas das professoras observa-se que elas compreendem que as histórias enriquecem as propostas pedagógicas. As professoras destacaram o adoecimento, o medo e a morte como temas recorrentes no AEH, para os quais, segundo elas, há uma carência de livros que abordem essas temáticas. E os poucos livros existentes acabam não sendo incorporados ao acervo do AEH.

Nas entrevistas em vídeo, as professoras destacaram os aspectos estéticos da literatura infantil e juvenil, trazendo a importância da escrita sensível, das ilustrações e da abordagem poética de temas complexos da vida humana. Foi possível observar que reconhecem a relevância da literatura no trabalho pedagógico desenvolvido no AEH, e afirmam que esse trabalho contribui para a participação e o engajamento dos estudantes nas atividades do AEH. Nesse sentido, se evidencia a compreensão do potencial estético e formativo da literatura infantil e juvenil no contexto do AEH, na qual, se reconhece a sua capacidade de promover a participação e o engajamento dos estudantes hospitalizados por meio de abordagens sensíveis e poéticas.

Além disso, as professoras atrelam grande importância à literatura no trabalho pedagógico em AEH, destacando desde sua contribuição para o letramento literário, a leitura e a escrita, como também, o desenvolvimento da imaginação e experiências lúdicas com os livros. Em relação ao acervo de livros, as professoras mencionaram que alguns exemplares vêm da escola à qual o AEH está vinculado, mas que a grande maioria provém de doações. As doações contribuem para a ampliação do acervo, no entanto, muitas vezes, os livros recebidos não correspondem aos interesses e necessidades específicos do contexto do AEH, questão que aponta para desafios relacionados à formação de acervos condizentes com as demandas específicas desse contexto.

Podemos destacar que o trabalho pedagógico com literatura no AEH se manifesta de diversas formas, sendo fortemente influenciado por fatores como a precarização da contratação de professores e o acesso a materiais, como o acervo. Assim, podemos dizer que, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo com literatura, é fundamental superação dessas precariedades.

Consideramos por fim, que os conhecimentos escolares podem contribuir com as novas experiências corporais do adoecimento vivenciadas no hospital, o AEH apresenta potencial, por meio do trabalho pedagógico, para mobilizar crianças e adolescentes em processos de ensino-aprendizagem que, inclusive, contribuam para o processo de tratamento de saúde. Ressaltamos a função indispensável da mediação pedagógica nas práticas com literatura infantil e juvenil, enfatizando a importância de conhecimentos fundamentais para a organização de práticas que intencionalizem a humanização e possibilitem o acesso à produção cultural humana representada nas obras literárias. Por meio da mediação efetiva dos professores,

essas obras, além de transmitirem conteúdos, podem promover também a reflexão, a imaginação e a sensibilização estética. Para tanto, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre o universo estético da literatura infantil e juvenil e suas potencialidades.

Como sugestão de estudos futuros que resultaram das reflexões vindas desta pesquisa e podem contribuir com o avanço na temática proposta, destacamos as seguintes proposições, sendo: pesquisas que se dediquem ao estudo da condição de trabalho dos professores em AEH; estudos que objetivem analisar a formação continuada de professores que atuam em espaços escolares não regular, como o Atendimento Escolar Hospitalar; estudos que busquem compreender as experiências estéticas com literatura dos professores, bem como, as possibilidades para essa formação e; estudos sobre a literatura como elemento didático-pedagógico para a formação e o desenvolvimento humano.

Nesta pesquisa buscamos também ressaltar a função formativa da arte e evidenciar o potencial da literatura infantil e juvenil no desenvolvimento humano, apresentando suas contribuições para a construção de saberes e a formação de sujeitos sensíveis, capazes de ler o mundo de forma crítica e engajados com a cultura. Assim, encerramos esta tese com duas frases literárias, iniciando com José Saramago (1995) em seu romance “Ensaio sobre a Cegueira”: “dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos”. Defendemos que as histórias da literatura infantil e juvenil podem ajudar crianças e adolescentes a nomear aquilo que são ou que ainda serão. A ficção existe para nos aproximar mais de nossas próprias experiências de vida, e sendo no leitor que o livro acontece, as palavras literárias podem auxiliar na formação do ser, já que, como diz Manuel de Barros (2015), “a gente se inventa de caminhos com novas palavras”.

7. Referências

- BENJAMIN, W.; TORRES FILHO, R. R. (Eds.). **Rua de mão única: obras escolhidas II**. 5. ed., 3. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília–DF, 1990.
- BRASIL. **Lei n. 11.104 de 21 de março de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de brinquedoteca no ambiente pediátrico hospitalar.
- BRASIL. **Lei n. 13.843, de 14 de setembro de 2006**. Dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao Atendimento Pedagógico e Escolar na internação hospitalar em Santa Catarina. Diário Oficial da União, Brasília–DF, 15 set. 2006. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, dez. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Política **Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Ministério da Educação. Brasília, janeiro de 2008
- BROCKINGTON, G. et al. **Contar histórias aumenta a ocitocina e as emoções positivas e diminui o cortisol e a dor nas crianças hospitalizadas**. Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 118, n. 22, 2021.
- CARDOSO, M. R.; MELO, S. H. A. **Classe hospitalar: um espaço para aprender e cuidar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- CECCIM, R. B. **Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar**. Pátio Revista Pedagógica, v. 3, n. 10, p. 41–44, 1999.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil. Teoria, Análise, Didática**. 1. ed. [s.l.]. Moderna, 2002.
- DA SILVA, G. F. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Álabé 6, 2012.
- DARELA, M. S. **Classe hospitalar e escola regular: tecendo encontros**. **Pedagogia**. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2007.

- DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2007.
- DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Editora Global, 2011. p. 173.
- ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem** [1876]. In: ENGELS, F.; MARX, K. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, [s.d.]. v. 2, 2004.
- ESPINOSA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ESTEVES, C. R. **Pedagogia hospitalar: um breve histórico**. Blog - FCE, [s.d.]. Disponível em: <https://fce.edu.br/blog/pedagogia-hospitalar-um-breve-historico/>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- FONSECA, A. A. **Pedagogia hospitalar: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.
- FONSECA, E. da; CECCIM, R. B. **Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada**. Temas sobre desenvolvimento, v. 7, n. 42, p. 24–36, 1999.
- FONSECA, E. S. da. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: textos para discussão**, n. 4, p. 29–29, 1 jan. 1998.
- FONSECA, E. S. da. **Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados**. Temas sobre desenvolvimento, v. 8, n. 44, p. 32–37, 1999.
- FONSECA, E. S. da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.
- FONSECA, E. S. da. **Classe Hospitalar e Atendimento Escolar Hospitalar: Direito de crianças e adolescentes doentes**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 4, n. 1, 19 ago. 2015.

- GARCIA, R. M. C (org.). **Política de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017
- GEREMIAS, T. M. F. **O contexto da educação hospitalar nas narrativas de crianças**. 2010. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- JEREBTSOV, S.; PRESTES, Z. **O papel das vivências da personalidade na instrução: no caso de estudos da psicologia**. Educação Em Foco, 2019.
- KONDER, L. **A literatura e a vida**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LISPECTOR, C. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, C. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2004.
- LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução: Lya Luft; Tradução: Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução: Nélcio Schneider; Ivo Tonet; Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 16, n. 40, p. 283–283, mar. 2012.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- MARX, K. **O capital [Livro 1]: crítica da economia política**. O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. [s.l.]: Boitempo, 2011.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Dialética Do Trabalho: Escritos de Marx e Engels**. [s.l.]: Expressão Popular, 2004. v. 1.
- NETO, J. P. **Lukács e a crítica da filosofia burguesa**. Lisboa: Seara Nova, 1978.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. [s.l.]: Cortez Editora, 2021. v. 1.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. **Dialética singular-particular-universal: implicações do método**. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362–371, 2015.

PEDERIVA, P. et al.. **Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski**. *Educação & Realidade*, v. 47, p. e116929, 2022.

QUEIRÓS, B. C. de. **Manifesto por um Brasil literário. Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 117-119, 2012.

RAMOS, F. B.; NUNES, M. F. **Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura**. *Revista Educar em Revista*, n. 48, Curitiba, abr./jun. 2013.

REYES, Y. **Literatura infantil: leitura de imagens**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Moderna, 1998.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. DA S. F.; RIGON, A. J.. **O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural**. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 3, p. 477–485, set. 2011.

SANTA CATARINA. **Lei n. 13.843, de 14 de setembro de 2006**. Dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao Atendimento Pedagógico e Escolar na internação hospitalar em Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Portaria n. 30, SED, de 05 de março de 2001**. Dispõe sobre a implantação de atendimento educacional na Classe Hospitalar para crianças e adolescentes matriculados na Pré-Escola e no Ensino Fundamental, internados em hospitais.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Orientações referentes ao Atendimento Escolar Hospitalar-AEH para o ano letivo de 2022**.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 19. ed. [s.l.]: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações**. 11. ed. [s.l.]: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Geminal: marxismo e educação em debate*, v. 7, n. 1, p. 26–43, 2015.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

- SAVIANI, D. **Escola E Democracia**. 42. ed. [s.l.]. Autores associados, 2012.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. In: _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Competência Política e Compromisso Técnico (O Pomo da Discórdia e o Fruto Proibido)**. In: _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SOBRAL MUNIZ, D. M. Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 252 p. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 2, n. 1, 1 maio 2007.
- SPIRKIN, A. G. **Materialismo Dialéctico y Lógica Dialéctica**. Traduzido por J. Lain. 1. ed. Editorial Ciencia, 1966.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. In: Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, Jomtien, 1990.
- UNESCO OFFICE IN BRASILIA. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. In: World Conference On Special Needs Education: Access And Quality, Salamanca, 1994. Salamanca: UNESCO, Brasília, 1998.
- VENCO, Selma Garrido Pimenta; SOUSA, Maria Lucia. **Transitoriedade na Educação: docentes temporários na educação básica brasileira**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 41, n. 151, p. 163–181, 2020.
- VENCO, Selma; SOUSA, Flávio. **O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade?** Revista Educación, Política y Sociedad, 2021, 6(1), 149–176.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. **O método instrumental na psicologia**. O conceito de atividade na psicologia soviética, 1981.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2018a.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o homem e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada **O Trabalho Educativo com Literatura Infantil e Juvenil como Mediador da Experiência Estética no Atendimento Escolar Hospitalar - AEH**, que fará entrevistas com os professores(as) atuantes no Atendimento Escolar Hospitalar - AEH de Santa Catarina - SC, tendo como objetivo analisar as práticas com literatura infantil e juvenil no trabalho educativo dos atendimentos Escolares Hospitalares do Estado de Santa Catarina e; como objetivos específicos: identificar e caracterizar as manifestações de atividades com a literatura infantil e juvenil presentes no trabalho educativo desenvolvido no Atendimento Escolar Hospitalar; Compreender como é possível possibilitar a educação estética por meio da mediação com a literatura infantil e juvenil; evidenciar as contribuições da experiência estética com literatura infantil juvenil para o trabalho educativo em Atendimento Escolar Hospitalar. Esta pesquisa envolve ambientes virtuais como: e-mail, para contato, formulário do Google forms, onde o participante responderá algumas questões referente ao seu trabalho educativo e, ligação de vídeo pelo Google meet com gravação, objetivando o desenvolvimento de um diálogo mais aberto sobre a temática da pesquisa, bem como, o esclarecimento de eventuais dúvidas referentes às questões do formulário.

Cientes da possibilidade de alguns riscos aos participantes, como timidez na entrevista de vídeo, preocupação com a quebra de sigilo e anonimato, aborrecimento com alguma questão realizada pela pesquisadora, constrangimento com a invasão de privacidade, preocupação com a disponibilidade de tempo para responder ao instrumento de pesquisa, desconforto emocional relacionado a abordagem da pesquisadora, preocupação com os riscos relacionados à divulgação dos conteúdos informados, imagens e demais registros fotográficos, ressaltamos que esta pesquisa organiza-se para garantir o sigilo em relação à identidade, bem como às respostas dos participantes, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos.

Para garantir o zelo pelos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, será criada uma conta no Google específica para a pesquisa. Essa plataforma, apresenta recursos de criptografia tanto para os documentos como para a senha de acesso, garantindo o sigilo e confiabilidade no armazenamento dos dados. A conta ficará ativa até a conclusão da coleta de dados, e após isso, faremos o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, desconectado da internet, como um *hard disk* (HD) externo ou *pendrive*. Desse modo, apagaremos todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada. Esclarecemos, ainda, que não haverá publicação dos nomes dos participantes, nem mesmo das iniciais de seus nomes, bem como, de identificação nominal no armazenamento dos dados, assegurando o anonimato do participante.

Durante as atividades virtuais, desenvolveremos um ambiente acolhedor, para proporcionar a cada participante, uma experiência humanizada, evitando ao máximo a possibilidade de algum constrangimento. Para tanto, utilizaremos uma abordagem cuidadosa com o participante, respeitando seus valores, cultura, crenças e demais manifestações. Não é obrigatório responder todas as questões que serão feitas, tendo o participante o respeito garantido em relação a sua liberdade de escolha. Deixamos claro, também, que a não concordância em participar da pesquisa, seja no início ou no decorrer de qualquer uma das etapas de coleta de dados, em nada acarretará sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem.

Enfim, objetivamos, a partir desses esclarecimentos, proporcionar a cada participante o mínimo possível de riscos. Além de prover uma experiência humanizada e enriquecedora no que diz respeito à produção e reprodução de conhecimento.

Cabe ressaltar que o(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Mas, sua participação apresenta benefícios e vantagens como: contribuir para a organização de conhecimentos que poderão dar visibilidade ao AEH; colaborar com a organização do trabalho educativo em AEH, além, claro, de destacar as contribuições da literatura infantil e juvenil para o desenvolvimento da educação estética em Atendimento Escolar Hospitalar.

No entanto, antes de responder às perguntas/participar das atividades disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual, é apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a sua anuência. Esse Termo de Consentimento será enviado por e-mail a cada participante, onde, se realizará o convite e também, solicitará que o entrevistado, caso aceite participar da pesquisa, assine duas vias deste termo, sendo uma para envio à pesquisadora e outra para seu próprio resguardo.

As pessoas que acompanharão os procedimentos da pesquisa serão as pesquisadoras **Cláudia Teles da Silva**, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da **Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/FAED**, e a professora **Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva**, professora-orientadora do projeto na respectiva instituição.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Cláudia Teles da Silva

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 996664014

ENDEREÇO ELETRÔNICO: claudiateless@gmail.com

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

APÊNDICE B: Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações

Permito que sejam realizadas () fotografia, () filmagem ou () gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “**O TRABALHO EDUCATIVO COM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COMO MEDIADOR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR - AEH**”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As () fotografias, () vídeos e () gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável ou do Participante

APÊNDICE C: Questionários das Entrevistas

1) Formulário entrevista Google Forms:

Pesquisa com os professores de AEH de SC

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Nome completo: *

3. Número de telefone com o DDD da sua região: *

4. Qual sua formação inicial? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino médio completo *Pular para a pergunta 6*
- ☐ Ensino médio com técnico em magistério completo *Pular para a pergunta 6*
- ☐ Graduação em Pedagogia *Pular para a pergunta 6*
- ☐ Graduação em outra licenciatura *Pular para a pergunta 5*
- ☐ Graduação em outra área de conhecimento *Pular para a pergunta 5*

Área de Formação

5. Caso sua formação seja em outra licenciatura ou outra área do conhecimento, *
especifique aqui de qual se trata:

Pós-graduação

6. Você possui alguma pós-graduação (especialização lato sensu ou mestrado/doutorado stricto sensu)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 7*
- ☐ Não *Pular para a pergunta 9*

Especialização

7. Qual o tipo de pós-graduação você possui? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Especialização lato sensu
- ☐ Especialização lato sensu e mestrado
- ☐ Especialização lato sensu, mestrado e doutorado
- ☐ Mestrado
- ☐ Mestrado e Doutorado

8. Especifique aqui o nome e área do conhecimento de sua pós-graduação: *

AEH

9. Você atua como professor (a) de Atendimento Escolar Hospitalar em qual cidade/local? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Florianópolis - Hospital Infantil Joana de Gusmão
- ☐ Lages - Hospital Seara do Bem
- ☐ Curitiba - Hospital Hédio Anjos Ortiz
- ☐ Xanxerê - Hospital Regional São Paulo
- ☐ Concórdia - Hospital São Francisco
- ☐ São Lourenço do Oeste - Hospital da Fundação Médico Assistencial ao Trabalhador Rural
- ☐ Chapecó - Hospital Lenoir Vargas Ferreira
- ☐ Tubarão - Hospital Nossa Senhora da Conceição

10. Quanto tempo você atua como professor(a) no Atendimento Escolar Hospitalar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ menos de um ano
- ☐ um a três anos
- ☐ três a cinco anos
- ☐ cinco a dez anos
- ☐ mais de dez anos

11. Em relação à organização e planejamento para o Atendimento Escolar Hospitalar, você dispõe de um tempo específico de sua carga horária para a preparação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim
- ☐ Não

12. O tempo disponível para a organização e planejamento de suas atividades é suficiente para atender satisfatoriamente suas demandas? Por que? *

13. Em relação à organização do seu trabalho educativo no AEH, ele se realiza em em classes multisseriadas, em atendimento de leito ou em ambas as práticas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Classes multisseriadas
- ☐ Atendimento de leito
- ☐ Ambas opções

14. Em seu planejamento, o que você considera importante na organização do trabalho educativo para o Atendimento Escolar Hospitalar? *

15. Quais são os instrumentos, materiais ou recursos que estão presentes em seu local de trabalho para desenvolvimento do seu trabalho educativo? *

16. Quais são os maiores desafios para o trabalho educativo em Atendimento Escolar Hospitalar que você percebe em sua prática? *

17. Em seu trabalho educativo, você faz uso de alguma tecnologia, como computador, tablet, smartphone, etc? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim, computador/notebook *Pular para a pergunta 19*
- ☐ sim, tablet *Pular para a pergunta 19*
- ☐ sim, smartphone *Pular para a pergunta 19*
- ☐ Sim, todos anteriores *Pular para a pergunta 19*
- ☐ sim, outros *Pular para a pergunta 18*
- ☐ não *Pular para a pergunta 19*

Tecnologia

18. Caso tenha marcado outros, especifique quais ferramentas tecnológicas você utiliza *

Literatura

19. De que maneira e com qual frequência a literatura infantil e juvenil faz parte do seu planejamento? *

20. Caso faça uso de material literário, qual origem do acervo que você usa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Escola
- ☐ Pessoal
- ☐ Hospital
- ☐ Paciente

21. O uso da literatura está relacionado a uma sequência didática e/ou está relacionado a um momento de fruição artística? *

22. A literatura infantil e juvenil é disponibilizada à comunidade hospitalar por outras vias que não seja o Atendimento Escolar Hospitalar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 23*
- ☐ Não *Pular para a pergunta 24*

Uso de literatura

23. Especifique aqui qual outra via de disponibilização de literatura infantil e juvenil *
que não seja o Atendimento Escolar Hospitalar.

Importância da literatura infantil e juvenil

24. Marque na escala abaixo, qual a importância você atribui a literatura infantil e *
juvenil no desenvolvimento do seu trabalho educativo em Atendimento Escolar
Hospitalar, sendo 1 para irrelevante e 10 para extremamente importante:

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

25. Justifique aqui a sua resposta anterior: *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

2) Roteiro para a entrevista no Google Meet:

1 - Você considerou a temática da pesquisa pertinente para o Atendimento Escolar Hospitalar?

2 - As questões apresentada no formulário do Google forms, deixaram dúvidas ou não possibilitaram no espaço destinado à elaboração coerente da mesma?

3 - Há alguma questão que você gostaria de desenvolver melhor a resposta?

4 - Existe alguma questão relacionada a temática desta pesquisa, que não foi apresentada no formulário, porém, você considera importante?

5 - Você compreende também que a educação estética pode ser mediada pela literatura infantil e juvenil?

6 - Quais temáticas literárias você considera mais pertinentes no trabalho educativo em AEH?

7 - Você considera que seus conhecimentos pedagógicos são suficientes para a organização e internacionalização da educação estética com a literatura infantil e juvenil?

8 - Você gostaria de compartilhar algum relato de planejamento pedagógico em que você usou a literatura?

9 - Você considera necessário uma maior compreensão no que diz respeito ao trabalho com literatura infantil e juvenil no AEH?

10 - Quais suas expectativas em relação à pesquisa apresentada?

*OBS: Esse roteiro se realizará em forma de diálogo, então, algumas questões podem sofrer pequenas alterações ao serem transferidas para a fala.

ANEXO - Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EM ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR: O TRABALHO EDUCATIVO COM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COMO MEDIADORA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE HOSPITALIZADO

Pesquisador: CLAUDIA TELES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60302922.7.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.685.841

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa, em sua segunda versão, busca o cumprimento das diligências apontadas no Parecer n. 5.557.488 de 02 de Agosto de 2022, sob protocolo de pesquisa CAAE n. 60302922.7.0000.0118, intitulado EDUCAÇÃO EM ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR: O TRABALHO EDUCATIVO COM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COMO MEDIADORA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE HOSPITALIZADO.

Pesquisa oriunda do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - modalidade de Doutorado.

Pesquisador Responsável: CLAUDIA TELES DA SILVA.

Apresenta como desenho e resumo conforme a pesquisadora escreve:

"A presente pesquisa objetiva responder a seguinte questão: como a literatura infantil e juvenil compõem o trabalho educativo dos professores atuantes nos atendimentos Escolares Hospitalares do Estado de Santa Catarina?

Para tanto, será realizada, por ambientes virtuais, entrevista com no mínimo dois professores de cada Atendimento Escolar Hospitalar.

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

Continuação do Parecer: 5.685.841

A presente pesquisa objetiva responder a seguinte questão: como a literatura infantil e juvenil compõem o trabalho educativo dos professores atuantes nos Atendimento Escolares Hospitalares do Estado de Santa Catarina?

A pesquisadora responsável informa que: Para tanto, será realizada, por ambientes virtuais, entrevista com no mínimo dois professores de cada Atendimento Escolar Hospitalar. O Estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado de Educação, oferta no presente ano (2022), oito unidades de Atendimento Escolar Hospitalar, distribuídas pelo Estado.

Os respectivos municípios e hospitais que ofertam o Atendimento Escolar Hospitalar são:

Florianópolis, que disponibiliza o serviço a partir da Portaria nº 30 (5/3/2001), no Hospital Infantil Joana de Gusmão, tendo como escola de referência a EEB Pe. Anchieta;

Lages, que disponibiliza o serviço a partir da Portaria n.º 30 (5/3/2001), no Hospital Seara do Bem, tendo como escola de referência a EEB Rubens de Arruda Ramos;

Curitibanos, que disponibiliza o serviço a partir da Portaria n.º 06 (16/10/2001), no Hospital Hélio Anjos Ortiz, tendo como escola de referência a EEB Santa Terezinha;

Xanxerê, que disponibiliza o serviço a partir da Portaria n.º 07 (10/6/2002), no Hospital Regional São Paulo, tendo como escola de referência a EEF Dom Oscar Arnulfo Romero;

Concórdia, que disponibiliza o serviço a partir da Portaria n.º 10 (22/7/2002), no Hospital São Francisco, tendo como escola de referência a EEB Deodoro;

Tubarão, que disponibiliza o serviço a partir da Portaria n.º 15 (09/09/2002), no Hospital Nossa Senhora da Conceição, tendo como escola de referência a EEB Hercílio Luz;

Chapecó, que disponibiliza o serviço a partir da Portaria n.º 11 (07/10/2002), no Hospital Lenoir Vargas Ferreira, tendo como escola de referência a EEB Marechal Bormann;

São Lourenço do Oeste, que disponibiliza o serviço a partir da Portaria n.º 09 (8/4/2011), no Hospital da Fundação Médico Assistencial ao Trabalhador Rural, tendo como escola de referência a EEB Sórór Angélica.

Cada Atendimento Escolar Hospitalar é composto por um corpo de docentes, sendo que o número de professores corresponde à demanda de crianças e adolescentes atendidas pelos atendimentos anualmente. Assim, os Atendimento não apresentam o mesmo número de professores. Como amostra do trabalho educativo com literatura infantil e juvenil nos Atendimento Escolares Hospitalares de Santa Catarina, pretende-se entrevistar o máximo de professores possível, sendo no mínimo dois professores de cada AEH. Considerando a situação da pandemia e as várias

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

Continuação do Parecer: 5.685.841

consequências dela para a área de saúde, optou-se por realizar as entrevistas via Google forms e encontro virtual por meio do meet, não sendo necessário dessa forma a entrada nos hospitais. Visto que as entradas nesses espaços estão bem restritas. Após o projeto ser aprovado pelo comitê de ética, será realizado contato via e-mail com as gerências de cada Atendimento Escolar Hospitalar, convidados os professores a participar da pesquisa, primeiramente respondendo o formulário de pesquisa (Google forms), e posteriormente, participando da entrevista de vídeo (Goggle meet). No primeiro formulário, constará espaço para as informações de contato. O formulário buscará dados mais pontuais, com questões mais objetivas sobre o trabalho educativo com literatura infantil e juvenil, já nas entrevistas de vídeo, teremos em vista desenvolver questões mais amplas da pesquisa, bem como esclarecer futuras dúvidas oriundas do formulário de entrevista.

Objetivando por meio destas entrevistas (formulário e contato via vídeo), identificarmos como a literatura infantil e juvenil compõe o trabalho educativos dos professores, bem como, suas formas de uso, as compreensões dos professores sobre essa produção, o acesso de livros nesses espaços educativos, entre outras questões que permeiam a literatura infantil e juvenil enquanto produção social e histórica humana. A partir dos dados coletados, planejamos desenvolver uma produção teórica."

A pesquisa envolverá 20 participantes - 20 Professores do AEH - SC com aplicação de Entrevista google forms, entrevista de vídeo

Hipótese:

"Diante disso, nossa hipótese é que o trabalho educativo com literatura infantil e juvenil pode possibilitar a qualificação dos processos de escolarização realizados em hospitais.

Cronograma de Execução

A pesquisa terá o início da Coleta de dados em 06/02/2023 e término em 30/04/2023; da Qualificação do Projeto entre 07/11/2022 e 30/11/2022; do Tratamento dos dados entre 01/06/2023 e 31/08/2023; da Análise dos dados entre 01/09/2023 e 30/11/2023; e da Escrita e organização da apresentação da pesquisa entre 10/01/2024 e 30/07/2024.

Quanto à identificação do orçamento, serão alocados um total de R\$ 2.400,00 para livros, e R\$ 4.800,00 para acesso à internet, totalizando R\$ R\$ 7.200,00 às expensas da pesquisadora

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC**Bairro:** Itacorubi**CEP:** 88.035-001**UF:** SC**Município:** FLORIANOPOLIS**Telefone:** (48)3664-8084**Fax:** (48)3664-7881**E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Continuação do Parecer: 5.685.841

responsável, já que o estudo tem financiamento da própria pesquisadora.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as práticas com literatura infantil e juvenil no trabalho educativo dos Atendimentos Escolares Hospitalares do Estado de Santa Catarina.

Objetivo Secundário:

- Identificar e caracterizar as manifestações de atividades com a literatura infantil e juvenil presentes no trabalho educativo desenvolvido no Atendimento Escolar Hospitalar;
- Compreender como é possível possibilitar a educação estética por meio da mediação com a literatura infantil e juvenil;
- Evidenciar as contribuições da experiência estética com literatura infantil juvenil para o trabalho educativo em Atendimento Escolar Hospitalar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que: "Visto que os participantes responderão a um formulário online e também participarão de uma entrevista por vídeo, esses são os riscos possíveis: vergonha em participar da entrevista de vídeo; preocupação com a quebra de sigilo; aborrecimento com alguma questão realizada pela pesquisadora, preocupação com a quebra de anonimato; constrangimento com a invasão de privacidade; preocupação com a disponibilidade de tempo para responder ao instrumento de pesquisa, desconforto emocional relacionado a abordagem da pesquisadora; preocupação com os riscos relacionados à divulgação dos conteúdos informados, imagens e demais registros fotográficos. Para minimizar os riscos e apresentar maior segurança aos participantes da pesquisa, teremos em vista esclarecer que esta pesquisa organiza-se para garantir o sigilo em relação à identidade, bem como às respostas dos participantes, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Ressaltaremos que não haverá identificação nominal no banco de dados, garantindo assim, o anonimato do participante. Para tanto, reforçamos o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas. Não haverá, também, publicação dos nomes dos participantes, nem mesmo das iniciais de seus nomes. Durante as atividades virtuais, desenvolveremos um ambiente acolhedor, para proporcionar a cada participante, uma experiência humanizada, evitando ao máximo a possibilidade de algum constrangimento. Assim, utilizaremos uma abordagem cuidadosa com o participante, respeitando seus valores, cultura, crenças e demais manifestações. Esclareceremos, também, que a não concordância em participar da pesquisa, seja no início ou no decorrer de

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

Continuação do Parecer: 5.685.841

qualquer uma das etapas de coleta de dados, em nada acarretará sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem. Enfim, buscaremos, a partir desses esclarecimentos, proporcionar a cada participante o mínimo de riscos possível. Além disso, visaremos proporcionar uma experiência humanizada e enriquecedora no que diz respeito à produção e reprodução de conhecimento.”

Benefícios:

A pesquisadora informa que: “Os dados organizados por esta pesquisa, bem como os conhecimentos oriundos das análises e aprofundamentos teóricos que serão realizados em seu desenvolvimento, poderão contribuir para uma visibilidade do Atendimento Escolar Hospitalar -AEH, organização do trabalho educativo em AEH, além de destacar as contribuições da literatura infantil e juvenil para o desenvolvimento da educação estética em Atendimento Escolar Hospitalar.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Com base nas informações da pesquisadora responsável, entende-se, salvo melhor juízo, que os objetivos estão adequadamente apresentados e não indica óbices éticos à realização do estudo.

Quanto à Metodologia Proposta, a pesquisadora informa que:

“Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, em que, se desenvolverá um trabalho de caráter documental e de campo. Sendo que realizaremos um aprofundamento teórico dos conceitos basilares desta pesquisa, a saber: o “trabalho educativo”, a “educação estética”, a “literatura infantil e juvenil”, bem como o “Atendimento Escolar Hospitalar”, como base nas seguintes referências: (Marx, 2001; Vygotsky, 2007; Saviani, 2008; Duarte, 2012). Utilizaremos destes instrumentos teóricos para analisarmos o conjunto de entrevistas, essas que serão realizadas primeiro, via formulário no Google forms e posteriormente, via comunicação de vídeo com os professores atuantes nas classes hospitalares do Estado de Santa Catarina. Com os dados catalogados, será desenvolvido uma sistematização dos dados, bem como, uma análise desse material. A análise que se pretende-se realizar, é uma análise de conteúdo, buscando responder às questões apresentadas por essa pesquisa. A análise que se pretende-se realizar, é uma análise de conteúdo, buscando responder as questões apresentadas por essa pesquisa.”

Quanto à Metodologia de Análise de Dados, a pesquisadora informa que:

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC**Bairro:** Itacorubi**CEP:** 88.035-001**UF:** SC**Município:** FLORIANOPOLIS**Telefone:** (48)3664-8084**Fax:** (48)3664-7881**E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Continuação do Parecer: 5.685.841

"A pesquisa será realizada via Google forms, e para tanto, será criada uma conta no Google específica para a pesquisa. Essa plataforma, apresenta recursos de criptografia tanto para os documentos como para a senha de acesso, garantindo assim, sigilo e confiabilidade no armazenamento dos dados. A conta ficará ativa até a conclusão da coleta de dados, após isso, faremos o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, desconectado da internet, como um HD externo ou Pendrive. E desse modo, apagaremos todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada. Com os dados organizados, realizaremos as análises dos mesmos, tendo como referência, o aprofundamento teórico desenvolvido como fundamento para a pesquisa. Para tanto, faremos análise de conteúdo, buscando nos dados catalogados, conhecimentos que contribuam na identificação do trabalho educativo com literatura infantil em AEH. A análise de conteúdos possibilita identificar nos dados coletados, os conhecimentos que esses expressam da realidade, possibilitando assim, a caracterização e compreensão do objeto de estudo proposto. As atividades da pesquisa estão divididas nas seguintes etapas: 1º etapa: nessa etapa, seguiremos o desenvolvimento da fundamentação teórica desta pesquisa, que se constituirá em dois capítulos, um já escrito, e o outro em construção, previsto para ser concluído final de outubro. 2º etapa: o projeto será submetido à banca de qualificação, para tanto, no mês de novembro nos organizaremos para a realização deste momento. 3º etapa: com o projeto qualificado, e possivelmente aprovado no comitê de ética, começaremos a coleta de dados, primeiramente contactando as classes hospitalares, para posteriormente enviar os formulários, primeira parte da coleta. Com os formulários respondidos, iniciaremos o agendamento das entrevistas por vídeo. 4º etapa: após a coleta de dados, trabalharemos na organização dos mesmos, com auxílio das ferramentas do Google, desenvolveremos categorias para organizar o material coletado. 5º etapa: realizaremos, a partir da fundamentação teórica aprofundada, a análise dos dados. Nessa análise, teremos em vista destacar as revelações dos dados coletados. 6º etapa: com os dados tratados e analisados, concluiremos a escrita da apresentação desta pesquisa, descrevendo a travessia realizada para o seu desenvolvimento."

Quanto ao Desfecho Primário, a pesquisadora informa que:

"Como desfecho primário, apresentaremos um relatório de pesquisa composto pelo aprofundamento teórico, os dados coletados e analisados, bem como, as contribuições dessas análises para o desenvolvimento do trabalho educativo em Atendimento Escolar Hospitalar."

Com base na classificação e listagem dos potenciais riscos e na descrição dos benefícios que

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

Continuação do Parecer: 5.685.841

podem ser considerados como diretos e indiretos a médio e longo prazos, entende-se, salvo melhor juízo, que esta relação está eticamente adequada às normas brasileiras de avaliação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta segunda versão estão apresentados os seguintes documentos:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1802589.pdf
- Formularios_Google_forms.pdf
- Projeto_Detalhado_Alteracoes.pdf
- Declaracao_concordancia.pdf
- Roteiro_entrevista_video.pdf
- Carta_CEP_Alteracoes.pdf
- Consentimento_Para_Fotografias_Video_e_Gravacoes_maiores_18_anos.pdf
- TCLE_ambientes_virtuais_Alteracoes.pdf
- folhaDeRostoProjeto_Claudia_Teles.pdf

Com base nos documentos analisados, pode-se destacar que apesar da tentativa de inclusão de DCCIE, entende-se, salvo melhor juízo, a mesma está ausente e que apesar de se configurar apenas como modelo fornecido por este CEP, contém elementos essenciais que asseguram a anuência das instituições nas pesquisas a serem nelas realizadas. Contudo, apesar da ausência de alguns importantes elementos da DCCIE, a declaração fornecida demonstra explicitamente o apoio à realização do estudo e a obrigatoriedade inafastável da proteção dos participantes do estudo, o que permite, tornar minimamente aceitável este documento.

Recomendações:

Reforça-se sobre a obrigatoriedade do envio do relatório final, para tanto, utilizar link Notificação da Plataforma Brasil. Utilizar o formulário modelo de relatório final do CEP/UDESC.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nesta segunda versão foram providenciadas as seguintes adequações às pendências:

1 - Incluir no Projeto Básico da Plataforma Brasil o nome da Prof^{fa}. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, como membro da equipe. (CUMPRIDA)

2 - Ajustar o texto dos riscos no projeto básico(PB) e TCLE e incluir novamente. Solicita-se que os riscos da pesquisa sejam expressos de forma clara no Registro de Consentimento Livre e

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC**Bairro:** Itacorubi**CEP:** 88.035-001**UF:** SC**Município:** FLORIANOPOLIS**Telefone:** (48)3664-8084**Fax:** (48)3664-7881**E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Continuação do Parecer: 5.685.841

Esclarecido e PB, bem como a apresentação das providências e cautelas (minimização dos riscos) a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao participante de pesquisa. Apontar os riscos com ambientes virtuais. (CUMPRIDA)

3 - Incluir detalhadamente todas as etapas da pesquisa no cronograma com a datas de início após a tramitação neste Comitê. (CUMPRIDA)

4 - Inserir custeios da pesquisa no item orçamento financeiro, no projeto básico tendo em vista que toda pesquisa tem custos (internet, impressão, transporte...) (CUMPRIDA)

5 - Incluir a Declaração de Ciência e Concordância da Secretaria Estadual/Municipal de saúde ou de cada hospital envolvido. Ou esclarecer a forma de participação do professor na pesquisa. (PARCIALMENTE CUMPRIDA)

6 - Esclarecer na metodologia do projeto todas as etapas da pesquisa, os cuidados com os ambientes digitais, a forma de armazenamento e descarte dos documentos da pesquisa e a questão do sigilo e confiabilidade. (CUMPRIDA)

7 - A pesquisadora não deixa claro será fará gravação, caso faça, anexar o Termo de Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações - Maiores de 18 anos. (CUMPRIDA)

8 - Anexar separadamente o roteiro de entrevista/questionário na Plataforma Brasil. Solicita-se elaborar uma carta de encaminhamento ao CEP respondendo todas as pendências listadas, indicando as modificações efetuadas, e anexá-la na Plataforma Brasil. (CUMPRIDA)

Diante dos cumprimentos totais ou parciais das pendências encontradas, inclusive quanto à inclusão de declaração institucional diferente do modelo exigido, entende-se, salvo melhor juízo, que o presente protocolo deva ser considerado APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

A Coordenadoria APROVA o Protocolo de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

Continuação do Parecer: 5.685.841

aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1802589.pdf	29/08/2022 21:49:03		Aceito
Outros	Formularios_Google_forms.pdf	27/08/2022 10:59:19	CLAUDIA TELES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Alteracoes.pdf	27/08/2022 10:49:08	CLAUDIA TELES DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia.pdf	27/08/2022 09:56:29	CLAUDIA TELES DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_video.pdf	21/08/2022 15:33:09	CLAUDIA TELES DA SILVA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta_CEP_Alteracoes.pdf	21/08/2022 14:49:36	CLAUDIA TELES DA SILVA	Aceito
Outros	Consentimento_Para_Fotografias_Video_e_Gravacoes_maiores_18_anos.pdf	21/08/2022 14:44:30	CLAUDIA TELES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ambientes_virtuais_Alteracoes.pdf	21/08/2022 14:43:49	CLAUDIA TELES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoProjeto_Claudia_Teles.pdf	30/06/2022 10:27:53	CLAUDIA TELES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:**Endereço:** Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC**Bairro:** Itacorubi**CEP:** 88.035-001**UF:** SC**Município:** FLORIANOPOLIS**Telefone:** (48)3664-8084**Fax:** (48)3664-7881**E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Continuação do Parecer: 5.685.841

Não

FLORIANOPOLIS, 05 de Outubro de 2022

Assinado por:
Gesilani Júlia da Silva Honório
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br