

## A AFETIVIDADE E A SAÚDE NA ESCOLA: O POTENCIAL DA LITERATURA INFANTIL PARA O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E DA CIDADANIA NA INFÂNCIA

Ao ouvir as vozes das crianças no presente estudo, pode-se constatar quão distante as escolas e também as famílias ainda estão do mundo psicológico que se constitui, dinâmica e progressivamente, na infância. Embora sejam remotos os tempos em que a criança era relegada ao limbo, na sociedade da Europa medieval e do Brasil colonial, assim como dos castigos físicos e da modelagem de hábitos promovida pela pedagogia higienista do século XIX (embora isso ainda se mantenha em certo grau em algumas famílias e por alguns professores), ainda estamos distantes da possibilidade de estabelecer um clima propício ao desenvolvimento pleno de seu potencial de modo a alcançar maior auto-conhecimento associado a um comprometimento com maior justiça social. Como se pôde constatar, muitas crianças apresentavam queixas e dificuldades de relacionamento, não recebendo a atenção e tratamento necessários para resolver, de forma construtiva, seus problemas. Além disso estão expostas a constituição de valores e atitudes em que são reforçados preconceitos, consumismo, relações assimétricas de poder, dentre outros.

Neste contexto, considerando a importante contribuição que a psicologia pode representar para a formação do professor e seu relacionamento com os alunos, na condução do processo de constituição do conhecimento e da identidade, propõe-se aqui o uso de histórias infantis de modo a viabilizar um processo pedagógico que integra o conhecimento psicológico à educação, favorecendo uma maior interação entre os aspectos cognitivo e afetivo. Por sua vez, a compreensão dos processos de constituição da linguagem, sob a perspectiva de Vygotsky, explicita a importância da leitura na escola.

São freqüentes os teóricos que destacam, tanto a literatura, quanto o brinquedo e as artes, em geral, enquanto recursos que tornam possível o esclarecimento dos desejos e das emoções. Freud, em seu texto "Personagens Psicopáticos no Teatro" (1906), assinalava que :

*"a função do drama é despertar a piedade e o temor, provocando assim uma "catarse das emoções" - que corresponde à liberação dos afetos do sujeito, permitindo uma excitação emocional, inspirando um sentimento de exaltação de seu nível psíquico "* (Freud, 1973: 1272).

Argumenta que a contemplação de uma representação dramática tem para o adulto a mesma função que o jogo tem para a criança, ao satisfazer a sua esperança de fazer tudo quanto os adultos fazem. Enquanto espectador de um drama, o adulto que se sente "mísero", a quem nada importante pode ocorrer, o qual já desviou há muito o seu desejo de controlar o mundo a luz de sua vontade, resignado por não ser protagonista, vislumbra a possibilidade de identificar-se com o personagem da história representada, vivenciando o gozo de se sentir herói, experimentando as emoções deste papel com a segurança de que se trata apenas de uma ficção, e portanto, sem ameaças reais. Como enfatiza Freud, nesta situação, o indivíduo pode abandonar-se, sem culpa ou vergonha, a seus impulsos coartados, como a demanda de liberdade em questões religiosas, políticas, sociais e sexuais e pode deixar-se levar onde seus desejos querem, enquanto a cena da vida é representada no cenário ficcional.

Freud destaca que essa possibilidade é comum a várias outras formas de criação artística. Como afirma:

*"A poesia épica serve em primeiro lugar à liberação de sentimentos intensos, mas simples, como em sua esfera de influência o faz também a dança. Cabe afirmar que o poema épico facilita particularmente a identificação com a grande personalidade heroica em meio a seus triunfos, enquanto que do drama se espera que focalize mais as possibilidades emocionais e que possibilite transformar ainda as mais sombrias ameaças do destino em algo desfrutável, de modo que representa ao herói acossado pela calamidade, fazendo-o sucumbir com certa satisfação masoquista".* (Freud, 1973: 1273)

Essa vinculação recíproca entre imaginação e emoção é destacada por Vygotsky (1987), que sugere o nome de **representação emocional da realidade** para o fenômeno que abrange a influência da imaginação nos sentimentos e vice-versa, cuja essência foi formulada por Rimbaud, ao afirmar que *"todas as formas de representação criadora encerram em si elementos afetivos"*. Acrescido a isso está o fato de que *"todo sentimento ou emoção dominante deve concentrar-se em IDEIA ou IMAGEM que lhe dê materialidade, sistema sem o qual se manteria em estado nebuloso"*. (Vygotsky, 1987: 25). Isto ressalta a importância da



linguagem, seja verbal ou visual, na tradução dos estados afetivos, do esclarecimento das disposições emocionais que orientam as ações. Esse potencial da linguagem encontra na literatura a sua expressão mais plena, como enfatiza Lajolo (1993):

*"É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos".* (Lajolo, 1993:106)

Por sua vez, a linguagem escrita, diferentemente da oralizada, como na televisão, possibilita a criação de um espaço simbólico, estimula a imaginação do interlocutor, possibilitando uma interpretação criadora, uma reconstrução de significados, cumprindo funções que vão além da linguagem oral, permitindo, como aponta Dietzsch (1988), uma "interlocução à distância, que supera os limites do tempo e do espaço, não atingidos pela fala". A evocação de emoções e da imaginação possível pela escrita é ilustrada por Dietzsch (1988) ao comentar um relato de Sartre (1964), o qual, em sua imaginação de menino, via sair do livro "verdadeiras centopéias, que formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos e faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas de pausas e suspiros". (Dietzsch, 1988: 5). Esta autora destaca que na análise do desenvolvimento da escrita, seja através da história da humanidade ou do desenvolvimento infantil, verifica-se que a vida e a escrita caminham juntas, como uma decorrência do cotidiano e da experiência social. O que prevalece é o seu significado de objeto cultural, embora assumam diferentes feições e funções ao longo da história humana. Como escreve a autora: "As palavras são os signos e ao mesmo tempo as imagens: instrumento de liberação e de dominação de povos e de grupos sociais, como ainda ocorre em nossos dias" (Dietzsch, 1988: 21). Nesse sentido, Dietzsch questiona os teóricos que ao verem na escola um aparelho reproduzidor da ideologia dominante (Althusser, 1980; Bourdieu & Passeron, 1975), definem a linguagem escrita como uma forma de violência simbólica, caracterizada como instrumento de dominação e de submissão das classes trabalhadoras. Como ela argumenta:

*"Prefiro pensar a escola, e nela a escrita, nos limites do possível e da contradição. Neste contexto, seria o próprio instrumento de dominação que permitiria, de alguma forma, a liberação de seus usuários. Por isso, a luta não deve ser contra a escola e a escrita, mas contra as formas pelas quais vêm sendo utilizadas, ou inutilizadas, as suas possibilidades. Não parece mais o momento de se fixar apenas nos dados de evasão*

petência da escola brasileira, mas o de começar a indagar sobre a qualidade do leitor e escritor que nela pretende formar". (Dietzsch, 1988: 23).

A autora ainda destaca a forma como a escola vem homogenizando a escrita e a leitura, como o uso dos textos se restringe e se adapta aos rumos da cartilha, do livro didático e das redações encomendadas pelo professor, leitor único que apresenta uma interpretação e, na maioria das vezes, restrita interpretação. Perde-se assim, a oportunidade, talvez a única, que a criança brasileira sem recursos tenha, de aliar o afetivo e a fantasia infantil através do "contato com um mundo inteligente, vivo, real", que pode ser recriado seja através da literatura infantil, do texto do jornal, seja na discussão dos acontecimentos do próprio bairro, da cidade, como também da própria vida. Onde uma menina como uma das aqui entrevistadas (protocolo 1) poderia encontrar eco para a sua solidão, para o sentimento de que as colegas a rejeitam e um menino apelidado de baleia (protocolo 5), que responde a isso através de agressões verbais e físicas, exercitando um possível modo de se comportar na idade adulta, poderia refletir sobre outros modos de resolver seus conflitos. Tanto a literatura brasileira quanto a internacional estão repletas de textos dirigidos às crianças, muitos dos quais abordam questões afetivas. O recém-publicado Dicionário Crítico da Literatura Infanto-Juvenil Brasileira (Coelho, 1995) inclui centenas de autores brasileiros, contendo sumários de suas obras. Trata-se de uma referência fundamental para todas as escolas, onde os professores podem escolher histórias apropriadas a temas ou situações especificamente enriquecedores para seus alunos. O que importa é o modo de trabalhar os livros em sala de aula, provocando a reflexão e a interação necessárias. Se bem orientado, um trabalho desta natureza pode permitir às crianças, através dos personagens que vivenciam conflitos e situações semelhantes às suas, descobrir outras alternativas de pensar e reagir perante às dificuldades que enfrentam. Neste ponto, vale lembrar Deleuze (1996), quanto ao que diz em relação ao ato de escrever, colocado para o autor como uma questão de devir sempre inacabado, em processo sempre na fronteira de tomar-se, numa "zona de vizinhança" de ser outro. O ato de leitura, por sua vez, pode acordar esse devir nas pessoas, através das vidas dos personagens que encontra. Como afirma o autor, a literatura é uma enunciação, um delírio, mas um delírio na medida da saúde, pois invoca o homem oprimido que se agita sob as dominações a resistir a tudo que o esmaga e aprisiona, descobrindo como abrir um sulco em sua vida. Nesse sentido, "a literatura não é, como tantos supõem, um *passatempo*. É *nutrição*", como afirma Dietzsch (1988) citando Meireles (1979, p.28).



Essa dimensão da literatura, enquanto fonte de prazer e de sabedoria, "*pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela*", como argumenta Lajolo (1993). Aqui vale acrescentar as críticas dessa autora quanto ao uso pedagógico da literatura infantil na escola. Através de uma breve análise histórica, Lajolo (1993) aponta que desde as poesias de Bilac até às produções atuais, a escola brasileira vem se apropriando do envolvimento da narrativa ou da força encantatória da sua linguagem poética para inculcar nas crianças - sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos. Isso transparece no fortalecimento e crescimento da indústria editorial, na profissionalização de escritores que se dedicam ao público infantil e na consolidação de diversas instituições voltadas para a leitura infantil. Embora esses indicadores sejam positivos, a autora chama a atenção quanto a responsabilidade dos mesmos, por um "descompasso estético" ao manter uma produção conservadora, que se caracteriza por um compromisso pedagógico que garante o ingresso do seu produto na escola. Trata-se de um alerta importante, uma crítica que abre perspectivas não apenas de análise do "caráter histórico da organicidade institucional dos livros infantis", mas que pode redundar em novas práticas de maior significação, seja através da criação de textos menos conservadores, bem como da melhoria da formação dos professores, de modo a superar o caráter reprodutivo da escola.

Contudo, se o espaço da literatura infantil merece melhor tratamento na escola, o livro didático pode e deve ser transformado, fazendo uso da narrativa de modo a motivar as crianças através do que elas mais apreciam: histórias. Esse é o espaço do paradidático, que embora mantendo claras intenções pedagógicas, pode conservar a leveza e a fruição dos contos infantis. O sucesso da obra pedagógica de Monteiro Lobato atesta essa possibilidade. Nunes (1986) reproduz trechos de uma carta de Lobato, em que o autor refere-se ao seu livro "Emília no País da Gramática", comentando como a crítica ainda não havia percebido a significação de sua obra, enquanto uma nova possibilidade de "ensino para matérias abstratas". Como escreveu:

*"O livro, como o temos, tortura as pobres crianças - e no entanto poderia diverti-las, como a gramática da Emília o está fazendo. Todos os livros podiam tornar-se uma pândega, uma farrá infantil. A química, a física, a biologia, a geografia prestam-se imensamente, porque lidam com coisas concretas. O mais difícil era a gramática e é a aritmética. Fiz a primeira e vou tentar a segunda. O resto fica canja.*" (Monteiro Lobato, In: Nunes, 1986: 96).

Assim, seja em sua obra de pura ficção ou em textos intencionalmente pedagógicos, o envolvimento dos próprios personagens com a narrativa de D. Benta, permite um *"percurso de ida e volta entre texto e vida"*, que reforça a importância da evocação de experiências vividas pelos leitores, através das quais *"o texto encontra o seu sentido"*, como enfatiza Lajolo (1993). Esse encontro do leitor com particularidades de seu contexto, a possibilidade sedutora de viver vidas alheias na ficção, envolve-o, abrindo suas portas para a construção de novos significados e de maior compreensão de si mesmo, da vida, do mundo, enfim, para o amadurecimento.

A ficção pode trazer à tona o imaginário da criança, assim como seus sentimentos, conflitos e preconceitos, muito dos quais podem ser fonte de sofrimento desnecessário. Como no caso da grande maioria das meninas entrevistadas no presente estudo, que revelam dificuldades de relacionamento com as colegas. Pelos relatos e queixas, elas se encontram envolvidas numa rede de relações, imersas em negociações de afeto e atenção, como atesta a fala de uma delas, ao se referir às colegas, afirmando que: *"é tudo igual, às vezes ficam de mal e no outro dia ou no mesmo dia já estamos falando outra vez. A C. não quis falar comigo porque eu não dei uma bala para ela"* (protocolo 17). Esta mesma menina ainda afirma que algumas colegas nem sempre querem brincar com ela, pois preferem *"a E. porque ela traz dinheiro todo dia pra escola e é sócia de um clube lá na Barra"*. Este é apenas um exemplo dentre os diversos registrados nos diálogos apresentados anteriormente. Pode-se questionar aqui, até que ponto as meninas não falam sobre estas dificuldades e impressões entre si e como não seria oportuno facilitar uma troca reflexiva entre as mesmas. Textos literários que abordam o relacionamento entre meninas e meninos podem representar uma abertura, um "sulco", por onde elas seriam estimuladas a dialogar sobre os seus sentimentos, sob a orientação de um professor bem preparado e, quem sabe, alcançar outros níveis de relacionamento.

E é este o aspecto da linguagem que esse estudo busca analisar, enquanto um processo de interação que constrói significados e se constrói na trama de ações e de vivências que a criança estabelece em parceria com o adulto. Que permite, como assinala Perroni (1983), em relação ao desenvolvimento do discurso narrativo na infância, integrar a realidade às suas fantasias e interpretações, assimilando o presente, remetendo ao passado e vislumbrando o futuro. Nesse sentido, partilhar as narrativas de



outros, promove o desenvolvimento da própria narrativa, ampliando as suas possibilidades de recriar a própria realidade, de interpretar as suas experiências, mediadas pela linguagem, no contexto da própria linguagem, como reforça Dietzsch (1988), ao afirmar:

*"A arte de contar histórias é tão antiga quanto a existência humana. Não só no desenvolvimento individual, mas também na história da humanidade, a narrativa está presente, sob formas quase infinitas, fazendo parte de todos os grupos humanos, de todas as classes sociais. Existe, portanto, como um fenômeno universal, em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, como afirma Barthes(1971) - (Dietzsch, 1988: 96).*

A literatura infantil, especialmente, é reconhecida como capaz de auxiliar as crianças a desenvolver seus potenciais, favorecendo uma melhor compreensão de si mesmas, o que é destacado por Cullinan (1989) em sua grande obra: *"Literature and the Child"*. Segundo a autora, psicólogos cognitivistas evidenciaram que a narrativa (ou história) é estruturada da mesma forma que a mente está estruturada; *"há uma superposição entre o modo como organizamos nossas mentes e a maneira como construímos estórias"*. Assim, muitas histórias infantis tratam de mistérios da condição humana, interpretando a vida, de modo que, geração após geração, elas permanecem despertando a atenção das crianças. Os contos de fada, por exemplo, podem ajudar as crianças a enfrentar suas inseguranças emocionais, como analisado por Bettelheim (1976), que sugere:

*"Os contos de fada têm inegável valor, porque eles oferecem novas dimensões para a imaginação da criança, tornando possível a ela descobrir significados que não fariam por si próprias. A forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem imagens para a criança, através das quais elas podem estruturar seus próprios sonhos/fantasias, e com eles melhor direcionar suas vidas". ( Bettelheim, 1976: 16)*

Além disso, cada texto pode ser interpretado ou percebido por diferentes modos, permitindo um encontro do leitor com seus próprios conceitos, caracterizando-se por uma escolha pessoal de significados, de maneira que nenhum leitor poderá exaurir todo o potencial de um mesmo texto. Dessa forma, não há uma leitura correta de um texto, mas apenas leituras mais ou menos completas, em relação ao conteúdo informativo e à possibilidade de criação de significados pessoais.

Essa "abertura" da obra literária, torna-a um instrumento especialmente adequado para explorar a dimensão afetiva na escola, auxiliando nos processos de construção do conhecimento sobre si e sobre a realidade. Muitas vezes a realidade de algumas crianças fica complementamente subjugada a um ponto de vista único, influenciado por modelos familiares ou externos que admira, podendo restringir o espaço de sua vida. Um dos alunos entrevistados, exemplifica o predomínio de um estilo vegetariano de ser que orienta o seu modo de pensar, as suas atitudes e ações, opção essa que está sob a influência da mãe, embora ele afirme, explicitamente, que não. O fato de ser vegetariano, e adotar um modo alternativo de vida, influi em suas crenças e no modo como vê as outras pessoas e a realidade, funcionando como um valor-chave em seu julgamento e conceitos, e também sugerindo uma postura quase radical e arraigada à sua vivência e contraposta aos demais. Em sua resposta ao que é saúde, estabelece uma relação causal entre sua saúde e o tipo de alimentação adotada. Como afirma: *"Olha, como eu sou vegetariano e não como todas essas coisas, eu tenho muita saúde"*. A doença, que afirma nunca ter tido, está associada também a seu estilo vegetariano de vida e pela prática de natação, dizendo: *"eu não sei o que é doença, porque eu nunca tive essas doenças, catapora, sarampo. Eu também faço natação, não como essas coisinhas que faz mal, então você pode durar muito mais na vida, ter mais saúde"*. Suas idéias revelam a influência marcante da mãe, seja na prática da natação, esporte do qual a mãe é professora, seja pela alimentação natural, mas ele faz questão de assumir que a opção é dele, como diz: *"A opção é minha de não comer carne e não da minha mãe"*. Entretanto, em vários momentos da entrevista, a mãe aparece como referência, com quem se identifica de modo positivo, embora negue racionalmente a sua influência em seu discurso. Neste caso, observa-se a predominância marcante e exclusiva da família no desenvolvimento dos valores desta criança, para o que a escola parece estar pouco contribuindo, afeita ao aspecto informativo da educação. Por outro lado, ao discutir com as crianças sobre tais questões é preciso saber respeitar as suas opiniões, as quais não vão mudar de um momento para o outro, e muitas vezes nem precisam necessariamente mudar, o importante é que reflitam sobre elas e passem a estar mais conscientes e críticos. Ao professor requer estar atento para não induzir a modelos pessoais, buscando sempre a prática reflexiva.



Aqui faz-se necessário considerar, o que sinaliza Khède (1986), sobre a relação entre a literatura infanto-juvenil e as preocupações pedagógico-moralizantes, oriundas da necessidade da classe burguesa, no século XVIII, de sedimentar seus valores utilitaristas a partir da infância. E como enfatiza a autora, "*o literário não poderá, jamais, estar subjugado a razões de ordem pedagógica, moralizante ou pragmaticamente utilitária*".

Esta questão está muito bem argumentada por Perrotti (1986), que evidencia a crise da concepção utilitária da literatura para crianças e jovens, a qual visava a atuar junto ao leitor, no sentido de integrá-lo à ordem social dominante, sendo um discurso classista, identificado com as forças sociais dominantes. Entretanto, a partir dos anos 70, evidencia-se na literatura uma tendência renovadora, comprometida com a Arte, com um "discurso estético", passando a ser uma "obra aberta", revelando "*uma poética preocupada não com a transmissão de certezas, de alinhamentos rígidos do mundo, mas com seu questionamento, caso o leitor deseje, pois tal decisão também cabe a ele*". Segundo Perrotti:

*"ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc. O que compromete a obra é quando ela se submete a valores exteriores e atitudes normativas apriorísticas. Já o discurso estético, embora veicule posições, permite ao leitor uma recepção ativa que não se esgota nas codificações do emissor, incitando à participação. Através dessa literatura, o leitor não é um ser passivo, que recebe um mundo para ser assimilado, mas é estimulado a escolher as respostas para os desafios da vida. Nesse sentido, a ruptura trazida pelo discurso estético é também ideológica, revelando uma recusa ao conservadorismo e à doutrinação, ganhando uma dimensão política"*.

E é por esse caminho que a proposta aqui apresentada defende a abordagem questionadora, sem "verdades" prontas, que estimula uma atitude reflexiva e responsável para com a vida, os outros e a natureza. Isto requer uma nova postura do professor, pois apesar do uso da literatura estar tão em voga, ela não tem conduzido ao desenvolvimento da capacidade crítica e questionadora, estando submetida a uma relação autoritária, pouco democrática, num contexto onde o professor é aquele que "sabe" e exige das crianças muito mais o domínio de regras sintáticas e ortográficas, até estas mal assimiladas dado às metodologias desmotivadoras com que são trabalhadas. E, como argumenta Bruner (1974), na situação de ensino importa mais o **como**, o modo como o professor se relaciona em sala de aula do que o conteúdo **em si** que está sendo trabalhado. Esta recomendação encontra eco na perspectiva que alguns conceitos da psicologia

integrados à pedagogia podem trazer para o espaço da escola, instaurando uma nova atitude nas relações professores/alunos, somada à facilitação que a literatura infantil promove ao se trabalhar com o desenvolvimento afetivo.

O que se quer propor é um espaço de reflexão e busca conjunta de construção de um relacionamento saudável e mais feliz no espaço escolar, e que vai se refletir na vida. Ou seja, trazer para as salas de aula a possibilidade de pensar em si, nas atitudes, nas relações no ambiente familiar, escolar e geral, ultrapassando o plano da intuição ingênua, da ação por imitação, das contra-reações instintivas, repentinas e, por vezes, agressivas e desastrosas. Além disso, a partir do desenvolvimento da auto-estima e da compreensão da importância da cooperação e da solidariedade, é que a saúde será valorizada, possibilitando a construção de conceitos científicos e entendimento sobre a prevenção. Assim, desde os cuidados primários de saúde, a higiene do corpo, a limpeza da casa, a manutenção do equilíbrio da natureza, serão valorizados, a partir da consciência de cada um quanto à sua participação na ampla rede de relações que incluem o mundo biológico e social.

Baseado nos princípios acima descritos, observou-se, nas experiências desenvolvidas em escolas (Schall, 1987, 1993, 1995), uma possibilidade de mobilizar aspectos afetivos que levem a questionamentos e mesmo a mudanças de opiniões sobre os próprios comportamentos, podendo estimular um processo de conscientização, através de um trabalho planejado e contínuo na escola, que favoreça um melhor cuidado em relação a si, aos outros e à natureza, a valorização da própria vida, da vida dos outros e do planeta. Tal construção de valores e conceitos afetivos, a partir de processos e situações de auto-valorização, exige que o educador esteja envolvido e participando, ativamente, do processo. Nas experiências desenvolvidas, as discussões empreendidas com as crianças ou jovens, a partir de textos literários, visavam a questionar, refletir, desconstruir e reconstruir conceitos e relações afetivas, integradas a idéias cognitivas sobre saúde e doença, utilizando-se para isso histórias curtas e jogos em que os personagens estão envolvidos em situações de escolha ou problemas semelhantes ao cotidiano dos jovens.

Este é um programa que tem, necessariamente, de estar incluído na escola, já que implica em um longo processo de reflexão, construção e reconstrução de conceitos e comportamentos, de preferência conduzido e planejado por psicólogos que podem



orientar os professores para a seu desenvolvimento, uma vez que envolve respostas afetivas requerendo um melhor conhecimento sobre aspectos subjetivos da criança e sensibilidade e abertura para aprender aprendendo.

Esta proposta, como já foi dito acima, se baseia nas observações de Schall et al. (1987,1993) de que o uso de histórias infantis com escolares de primeiro grau é um ponto de partida de um processo de constituição de conceitos e valores relativos a diversos aspectos de saúde que pode conduzir a maior envolvimento e posicionamento pessoal em relação à própria saúde e à preservação do ambiente. Algumas experiências com crianças foram realizadas por Schall et al. (1987, 1993), a partir de livros paradidáticos que abordam a saúde, o meio ambiente e a vida (Ciranda da Saúde (1986), Ciranda do Meio Ambiente (1988) e Ciranda da Vida (1994). Também com jovens, vêm sendo empreendidas algumas experiências, dentro desta perspectiva, por Monteiro et al. (1990) e Rebello et al. (1994), inseridas em pesquisas que conduziram à elaboração de novos materiais educativos, como o jogo Zig-Zaids, destinado à prevenção da Aids entre pré-adolescentes e adolescentes e outro, "O Jogo da Onda", em conclusão, que questiona o uso indevido de drogas (Monteiro et al, 1994). Tais experiências, por terem sido de curta duração, necessitam ser ampliadas, repetidas e avaliadas para que se tenha uma verdadeira dimensão de sua efetividade. Contudo, a aderência, motivação, interesse e honestidade com que os jovens se lançam à experiência, o desejo manifesto de dar continuidade, a satisfação e afirmação do quanto foi positivo para eles, indica que esta estratégia pode ser fértil e promissora em alcançar os seus objetivos. Os materiais desenvolvidos são certamente facilitadores desse processo, o que requer capacitação dos educadores para o alcance da proposta, bem como, acompanhamento e avaliação de sua efetividade, comparando-se as variações de estratégias e contextos. O que se percebe é que o saber sobre saúde exprime aquilo que a criança valoriza em si mesma como saudável e revela o sentido e os valores que possui em relação a este aspecto fundamental em sua vida. Assim é revelador também da identidade de cada criança, de suas percepções, experiências, motivações e ações expressando uma imagem de si mesma, o que possibilita um trabalho para além dos aspectos físicos e cognitivos.

Mas não basta ter em mãos bons textos ou quaisquer outros recursos, a formação do educador é fundamental e, reafirmando a argumentação desenvolvida

anteriormente, para esta muito tem a contribuir a psicanálise, possibilitando maior compreensão do mundo inconsciente, o qual pode ser mais determinante para o desenvolvimento da criança do que a própria ação educacional programada, como afirma Millot (1992). Além disso, a psicanálise contribui para a educação ao explicitar a gênese da internalização do valor do processo de construção do conhecimento a partir do envolvimento emocional com o professor, como argumentado por Ekstein (1968). Assim, a criança que entra na escola, trabalha primeiro por amor, identifica-se com o professor idealizado e seu modo de ensinar e, desta forma, aprende a amar a tarefa escolar, através de um processo de internalização. Quanto mais se identificar com o professor, e quanto mais este amar o próprio trabalho, mais facilmente ao aluno passará do "**trabalhar pelo amor**" (pois a princípio, seu objetivo é ser amado pelo professor) para o "**amor pelo trabalho**". Também Piaget (1988), em seu livro : "Para onde vai a educação", reafirma a importância da formação psicológica dos professores, sugerindo que sejam incluídas na escola classes de orientação, através de métodos "ativos", que privilegiam a participação espontânea do aluno, os quais demandam uma colaboração constante entre professores e psicólogos, requerendo "*uma estreita união entre a análise pedagógica e a análise psicológica*" (Piaget, 1988: 47). Ainda segundo este autor:

*"Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente de uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente .(Piaget, 1988: 61)*

Piaget enfatiza que os aspectos intelectuais são inseparáveis dos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola, valorizando a atividade coletiva em sala, que estimula o controle mútuo, o exercício do espírito crítico e da cooperação que conduzam à autonomia e reciprocidade, podendo mesmo levar a uma renovação do ser em uma atmosfera social constituída de afeição e liberdade. Entretanto, como demonstra Goleman (1995), os educadores, sempre aflitos para que os alunos alcancem bons scores em matemática e leitura, estão percebendo que existe uma deficiência ainda mais alarmante quanto à afetividade e as relações humanas, ainda não contempladas nos currículos escolares (Goleman, 1995: 231). Assim, apresenta algumas experiências



inovadoras que estão sendo desenvolvidas nos Estados Unidos que exemplificam possibilidades de integrar os aspectos afetivos nas escolas. A maioria delas visa à prevenção da violência e à Aids, como um programa desenvolvido em uma escola de New Haven, denominado "Social Competence Program", área de mais alta prevalência de Aids entre mulheres nos EUA, que vem apresentando resultados bastante positivos.

Uma avaliação de um programa de prevenção à Aids, na escola, que busca aliar o cognitivo e o afetivo, foi realizada por Monteiro (1995) em quatro estados brasileiros, o qual, embora não esteja orientado pelo modelo citado, contempla parcialmente a proposta aqui apresentada, indicando resultados promissores. Nesses programas, os professores receberam previamente cursos e oficinas, sendo utilizados histórias infantis e jogos como nos projetos aqui referidos (Schall, 1987, 1993, 1995). Alguns recursos produtivos incluem a formação de alunos mediadores, que participam intervindo junto aos professores, nas classes, participando das atividades relativas às emoções, as quais não ficam circunscritas à escola, mas incluem as famílias e as comunidades. Como afirma Goleman (1995), o que se busca não é apenas que a criança desenvolva habilidades emocionais e sociais, mas uma educação que alcance a formação do caráter, do desenvolvimento moral e da cidadania.

Considerando os trabalhos aqui referidos, só a prática estabelecida com continuidade e devidamente avaliada poderá atestar a sua efetividade, no sentido de contribuir significativamente não apenas para a promoção da saúde, mas para o exercício de uma cidadania plena e responsável, bem como para alcançar condições mais dignas e felizes de vida. O essencial está na busca da valorização da vida e a partir daí, construir as alternativas afetivas de promoção da saúde, num clima de liberdade responsável e solidariedade humana. Assim, é de suma importância avaliar criticamente os projetos, programas e serviços dedicados à educação em saúde na escola, bem como, ter clareza quanto a estar comprometido com o alcance de seus objetivos, os quais devem estar afinados " *com o respeito pela dignidade e a verdadeira diversidade da experiência humana*", como apropriadamente sugerem Homans & Agletton (1988), em relação à Aids, mas que podem ser generalizados para quaisquer outros aspectos.

E reafirmando questionamentos antes referidos (Schall & Struchiner, 1995), face à diversidade metodológica que caracteriza a educação e particularmente a educação em

saúde, necessário se faz que os novos paradigmas e propostas sejam avaliados em situações reais, através de pesquisas que possam se tornar acessíveis aos professores e profissionais de saúde, nas quais sejam incluídos estudos de custo e benefício, análises multivariadas em diferentes contextos e populações, onde sejam coletados os dados relativos aos processos, ao impacto imediato e conseqüências a longo prazo. Há muito por fazer. Testar o impacto das teorias mais promissoras poderá contribuir para o desenvolvimento da própria teoria, ampliando o seu valor de predição, como também em avanço na prática, melhorando a efetividade da saúde pública. Como sugerem Glanz et al. (1988), "*o laboratório da educação em saúde é o mundo real e é nele que a teoria necessita ser testada e refinada*".



## CONCLUSÕES: EDUCAÇÃO, SAÚDE E AFETIVIDADE NA INFÂNCIA: ENTRE O REVELADO E O DEVIR

Este estudo partiu de indagações originadas em uma fase anterior de pesquisa, através do convívio com alunos e de vivências no contexto de muitas escolas públicas e particulares. Em mais de uma década de experiência com educação em saúde para crianças, pôde-se observar a pouca atenção dada às questões afetivas que perpassavam as experiências educativas, levando a questionamentos sobre determinados processos e conteúdos da prática pedagógica, bem como sobre a insuficiência das explicações fundamentadas em algumas abordagens cognitivistas quanto à formação de conceitos na infância. Ao objetivar compreender a influência dos aspectos afetivos e singulares no processo de construção de conceitos pelas crianças, a opção por uma metodologia qualitativa permitiu maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, possibilitando percebê-los em sua singularidade. Assim, enquanto um estudo de caso, este não almejou generalizações nem hipóteses a comprovar, mas uma compreensão ativa, no sentido bakhtianiano, como referido por Freitas(1994).

Conceitos como os de saúde e doença expressam idéias sobre processos que envolvem a vida e a morte, incluindo noções sobre a qualidade da existência, e remetendo a comportamentos de cuidado e prevenção em relação a si e aos outros. Nesse sentido, estão atravessados por aspectos afetivos e singulares das pessoas, como também estão perpassados pelas relações sociais e valores culturais. Assim, destacam-se como conclusões importantes do presente estudo, a evidência de que as crianças mais jovens revelam noções de saúde e doença entrelaçadas às suas vivências afetivas e singulares no ambiente próximo, familiar, escolar e cultural. Os aspectos singulares da experiência de cada aluno, mostraram-se fundamentais para a compreensão de suas idéias, relativizando as explicações cognitivistas, através das quais, por exemplo, a faixa etária estabelece um limite para o entendimento de certas explicações dos fenômenos e mesmo de certos tipos de raciocínio. Por sua vez, a mudança qualitativa das idéias sobre saúde e doença ao longo das séries, denotando o aumento de expressões padronizadas, associadas à falta de informações científicas sobre problemas de saúde próximos à realidade dos alunos, bem como, o predomínio de aspectos físicos e

biológicos relacionados a tais palavras, sugere que a escola não tem dado espaço para a educação em saúde. Sugere ainda que, o pouco que tem sido trabalhado fica restrito a procedimentos monológicos e estritamente cognitivos, enfatizando um dos sentidos que as noções de saúde e doença demonstram enquanto termos polissêmicos. A escola, ao priorizar a saúde física, restringe sua ação pedagógica a aspectos como higiene e alimentação, não percebendo outros tão importantes para a qualidade de vida das crianças como: as dificuldades de relacionamento entre colegas e entre estes e o professor; a violência com que os meninos, sobretudo, se expressam na escola; a competição e a disputa estimulada por uma mentalidade consumista; as ansiedades e conflitos gerados pelas práticas de ensino e os sistemas de avaliação, os quais interferem não apenas a nível de saúde física e/ou mental, mas na própria situação pedagógica, comprometendo até mesmo os processos de aprendizagem.

Abrir espaço para a consideração dos afetos e da singularidade dos alunos requer questionar o papel da escola, que vem se mantendo, desde sua institucionalização, como um mundo à parte, onde a interferência do aluno e de suas famílias é mínima. Tratar cada aluno como único, requer turmas menores e um professor preparado para lidar não apenas com conteúdos, mas com as próprias disposições afetivas e as dos alunos. Requer ainda compromisso com uma maior participação das famílias nas atividades educativas e não apenas em reuniões formais e festas comemorativas. Essa maior integração escola-aluno-família implica também no compromisso com uma cidadania democrática, dando lugar a questionamentos ativos sobre a permanência das minorias, do racismo, de preconceitos; muitos dos quais são reforçados no ambiente familiar e escolar. Assim, a escola estaria assumindo um maior compromisso ético e participando de lutas que envolvem dimensões econômicas e políticas, podendo contribuir para rever posições tradicionalmente tomadas e construir, com as crianças, novas formas de perceber a si, ao outro e ao mundo.

Nas falas das crianças pôde-se perceber os ecos do modelo econômico excludente dos grandes centros urbanos, marcados pela violência e respectivo medo que projeta as pessoas a um isolamento progressivo, seja pelos altos muros que cercam suas propriedades, os vidros fechados dos carros, a recusa em falar com outro pela rua, o que, sem dúvida, gera conseqüências orgânicas, psíquicas e sociais, comprometendo a qualidade de vida dos cidadãos. Nas narrativas dos alunos também está presente o



consumo que hoje predomina nas cidades, o qual chega a impor às pessoas um certo grau de "objetividade" ( consumo desvairado das coisas- Morais,1995), exarcebando a ambição e concorrendo para maior nível de frustração, a qual se faz acompanhar, muitas vezes, de agressão diante da impossibilidade de possuir tudo que se deseja. A todos esses problemas, soma-se a ameaça de algumas doenças que reaparecem junto a outras novas, que apresentam grande risco para a vida, como a Aids. Muitos desses problemas estão associados ao estilo de vida das pessoas, fazendo-se importante que a escola tome opções mais críticas, questionando a sua prática e os conteúdos transmitidos. Não só é necessário investir na formação dos professores, como também melhorar os materiais didáticos e as metodologias ainda centradas na transmissão vertical de conteúdos. Isso requer nova mentalidade e um compromisso com um ensino que se quer abrangente e crítico, abrindo espaço para os processos de constituição da identidade e da cidadania pelos alunos, o que inclui estar atento para proporcionar experiências educativas que promovam o desenvolvimento de maior compreensão de si e auto-estima, bem como respeito e responsabilidade para com os outros e a natureza.

Em uma sociedade como a atual, em que a tecnologia e as idéias se transformam velozmente, a escola pode representar um espaço fundamental para refletir o presente e participar da preparação de um futuro em que as relações humanas e a sociedade ganhem em qualidade. Entretanto, como alerta Konder (1992), referindo-se ao futuro do pensamento de Marx no século XXI, a mudança assusta, pois mudar é um risco de tornar-se outro. E para crescer, como acrescenta Konder, é preciso abrir espaço para pensar o novo, o que requer desgarrar-se de modos de sentir e pensar que estão funcionando mal, e requer também um esforço de reflexão crítica sobre o caminho percorrido. E é nesse sentido que a proposta de uma integração redimensionada da literatura infantil no universo escolar se coloca, como um caminho para refletir e experimentar novas práticas na escola . Esta perspectiva poderá permitir maior reflexão, maior troca entre os alunos, e entre estes e o professor, maior valorização da linguagem visual, em interação com a verbal, integrando afeto e cognição, ultrapassando conteúdos e práticas restritas aos aspectos da saúde física e ampliando o universo escolar. Assim, as crianças, tornando-se participantes ativas de seu próprio percurso educacional, estariam desde cedo comprometidas com o alcance de melhor qualidade de vida para todos, iniciando-se no trajeto para a cidadania plena.

## BIBLIOGRAFIA

- Ackerman, N.W., 1986. *Diagnóstico e tratamento das relações familiares*. Artes Médicas Porto Alegre.
- Alencar, E. M. L. 1979. Atitudes de alunos com relação à escola, a si mesmos e aos colegas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 31(4): 91-99.
- Alencar, E. M. L. 1982. *A criança na família e na sociedade*. Vozes, Petrópolis.
- Alencar, E. M. & Pasquali, L. 1978. Efeito do anonimato nas atitudes de alunos com relação à escola, a si mesmos e aos colegas em função do sexo. *Revista Interamericana de Psicologia*.
- Almeida, M.V. 1994. Emotions rimées. Poétique et politique des emotions dans un village du sud du Portugal. *Terrain*, 22: 21-34.
- Altman, D. G. 1982. Understanding health attitudes and conceptions of health and illness developmentally: Implications for health education. *American Psychological Association Annual Meeting*, Washington, DC, (manuscrito não publicado).
- Alves, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. Cortez, São Paulo, 1988.
- Angelini, A.L. & Paiva, G.J., 1983. Características do Professor Eficiente. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 35(1) : 56-67.
- Arfouilloux, J. C. 1976. *A entrevista com a criança: A abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. Zahar, Rio de Janeiro.
- Ariès, P. 1981. *História Social da Criança e da Família*. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro
- Ashton, P. 1995. Televisão educativa na Grã-Bretanha. Em: *Cidade e Educação*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 120: 71-80
- Ashmar, W. 1991. *Por que o homem destrói a meio ambiente?* Imago, Rio de Janeiro
- Assis, R. A. 1995. *Multieducação 3: Proposta*. Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro
- Assis, R. A. 1996. *Parecer sobre os documentos introdutórios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC)*. Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro. (Não publicado)
- Ausubel, D. P.; Novak, J.D.; Hanesian, H., 1980. *Psicologia Educacional*. Editora Interamericana Ltda. Rio de Janeiro
- Bakhtin, M. 1985. *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Argentina Editores, Buenos Aires.
- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec, São Paulo.



- Barroso, C.M.L. & Bruschini, M.C.A., 1979. Sexualidade infantil e práticas repressivas. *Cadernos de Pesquisa*, 31: 86-94
- Bettelheim, B, 1980. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Bloom, B. S. 1981. *Características humanas e aprendizagem escolar*. Globo, Porto Alegre
- Bogéa, T. 1994. Proposta de atividades e sugestões para o professor. Em Schall, V.T. (org.) *Ciranda da Vida*. Memórias Futuras, Rio de Janeiro.
- Bowlky, J. 1984. *Apego*. Martins Fontes, São Paulo.
- Boruchovitch, E. 1994. *Health and illness-related cognitions among Brazilian students: a cross-cultural contribution*. Tese de doutorado. Faculty of the Graduate School, University of Southern California, Los Angeles, 236 p.
- Boruchovitch, E, Félix-Sousa, I. C. & Schall, V.T. 1991. Health concept and health prevention in a sample of teachers and students: A contribution for health education. *Revista de Saúde Pública*, 25: 418-425.
- Bromley, D.B. 1986. *The Case-study Method in Psychology and Related Disciplines*. John Wiley & sons. Chichester.
- Bronckart, J. P. 1985. *Vygotsky Aujourd'hui*. Delachaux et Nestlé, Neuchâtel.
- Brooph, J.E., 1979. Teacher Behavior and its Effects. *Journal of Education Psychology*, 71 : 733-750.
- Bruner, J. S. 1974. *O processo de educação*. Nacional, São Paulo.
- Bumham, T.F., 1994. Complexidade, multireferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, INEP, Brasília, 58: 3-13.
- Calvino, I. 1993. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*, Companhia das Letras, São Paulo.
- Campbell, J. D. 1975. Illness is a point of view: The development of children's concept of illness. *Child Development*, 46: 92-100.
- Capra, F. 1991. *O Ponto de Mutação*. Editora Cultrix , São Paulo.
- Capranzano, V. 1994. Reflexions sur une anthropologie des émotions. *Terrain*, 22: 109-117.
- Carey, S. 1992. The origin of the everyday concepts. Em: Giere, R. N. (ed), *Cognitive Models of Science*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

- Carvalho, A.I., 1978. Saúde e educação de base: Algumas notas. *Saúde em Debate*, 7(8) : 61-65.
- Castoriadis, C. 1992. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Paz e Terra, Rio de Janeiro
- Chaves, M. L. B. 1991. *Proposta Curricular (Ciências)*. Secretaria da Educação do Ceará, Fortaleza.
- Coelho, N.N., 1987. *O conto de fadas*. Ática Ed., São Paulo.
- Coelho, N. N. 1995. *Dicionário Crítico da Literatura Infanto-Juvenil Brasileira*. EDUSP, São Paulo.
- Cole, M. 1985. The zone of proximal development; where culture and cognition create each other. Em: J.V. Wertsch (org.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cole, M. & Scribner, S. 1984. Introdução. Em: L. S. Vygotsky, *Formação Social da Mente*. Martins Fontes, São Paulo,
- Corin, E.; Bibeau, G. & Uchôa, E. 1993. Eléments d'une sémiologie anthropogique des troubles psychiques chez les Bambara, Bwa et Soninké du Mali. *Anthropologie et Sociétés*, 17: 125-156.
- Coser, L. A. & Rosenberg, B. (orgs), 1964. *Sociological Theory*. Macmillan, Nova Iorque.
- Costa, J.F., 1979. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Graal Edições, Rio de Janeiro.
- Cullinan, B.E., 1989. *Literature and the Child*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. Orlando, USA
- Cunha, A. M. O. 1993. Educação e Saúde: Um estudo das explicações das crianças, adolescentes e adultos para as doenças infecciosas. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 297 p.
- Darwin, C. 1968. *The origin of the species*.(1872), Penguin, Harmondsworth.
- Deleuze, G. 1996. *Clínica e Crítica*. Editora 34. São Paulo.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1976. *O anti-Édipo*. Imago, Rio de Janeiro.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1996. *Mil Platôs*. Vol. I, II e III. Editora 34, São Paulo.
- Dietzsch, M.J. M., 1988. *Um Texto, Vários Autores: Relações fala-escrita em textos de crianças das séries iniciais do primeiro grau*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP, SP.



- Döber, R.; Habermas, J. & Nunner-Winkler, G. 1987. The Development of the self. Em: J. Broughton (Org.). *Critical Theories of Psychological Development*. Plenum Press, Nova Iorque.
- Dolle, J. M. 1993. *Para além de Freud e Piaget*. Vozes, Petrópolis.
- Dolto, F. 1988. *Dificuldade de Viver*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- Domingues, M.C.P. 1985. *A atuação do psicólogo nas Secretarias Municipais de Educação e Saúde: Um estudo da relação entre educação e saúde*. Tese de Mestrado, Departamento de Psicologia, PUC, Rio de Janeiro
- Ekstein, R., 1968. The Scarning Process: from learning for love to love of learning. In: *From learning for love to love of learning*. Ekstein e Motto Eds. Brunner/Mazel Pub. Nova Iorque.
- Ekstein, R. e Motto, R. L., 1969. *From Learning for Love to Love of Learning* (Essays on Psychoanalysis and Education). Brunner/Mazel Publs. Nova Iorque.
- Epp, L. 1986. *Achieving health for all: a framework for health promotion in Canada*. Health and Welfare Canada, Toronto.
- Erthal, T. C. S. 1986. A auto-imagem: possibilidade e limitações da mudança. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 38 (1): 39-46.
- Fernandes, A.M.D. 1983. *Rompendo com a produção de uma "doença que não dói": A experiência de alfabetização em Nova Holanda*. Tese de Mestrado, Escola Nacional de Saúde Pública, FIOCRUZ, Rio de Janeiro.
- Ferreira, T. 1993. O período de latência na criança. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*. Associação Portuguesa de Psiquiatria da Infância e Adolescência, Lisboa.
- Ferreiro, E. 1991. *Alfabetização em processo*. Cortez, São Paulo.
- Ferreiro, E. 1994. *Com todas as letras*. Cortez, São Paulo.
- Forman, E. A. & Cazden, C. B. 1987. Exploring Vygotskian perspectives in education: value of the peer interaction. Em: J.V. Wertsch (org.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Freinet, C. 1991. *Pedagogia do Bom Senso*. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo
- Freitas, M. T. A., 1994. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Papirus, Campinas
- Freud, A. 1982. *Infância Normal e Patológica*. Zahar Editores, Rio de Janeiro
- Freud, S. 1973. *Obras Completas*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.

- Freire, P. 1975. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, São Paulo.
- Freire, P. 1979. *Educação e mudança*. Paz e Terra, São Paulo.
- Freire, P. 1994. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, São Paulo.
- Freitag, B., 1986. *Sociedade e Consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, Cortez Editora.
- Fullan, C. 1991. *The meaning of educational change*. Teachers College Press, Columbia University, Nova Iorque.
- Gadotti, M., 1989. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo. Cortez/Autores Associados.
- Garro, L. C. 1994. Narrative representations of chronic illness experience: Cultural models of illness, mind, and body in stories concerning the temporomandibular joint (TMJ). *Soc. Sci. Med.* 38 (6): 775-788.
- Gilligan, C. 1982. *Uma Voz Diferente*. Editora Rosa dos Tempos, Rio de Janeiro.
- Glanz, K. ; Lewis, F. M. e Rimer, B. K. 1990. *Health Behavior and Health Education*. Jossey-Bass Publishers, São Francisco.
- Gochman, S. D. 1971. Some correlates of children's health beliefs and potential health behavior. *Journal of Health and Social Behavior*, 12: 148-154
- Goleman, D., 1995. *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books, Nova Iorque.
- Good, B. & Delvecchio Good, M. J. 1980. The meaning of symptoms: a cultural hermeneutic model for clinical practice. Em: Eisenberg & Kleinman (Eds.) *The relevance of social sciences for medicine*. Reideil Publishing Co., Dordrecht.
- Good, B. & Delvecchio Good, M. J. 1982. Toward a meaning centered analysis as popular illness categories: "fright illness" and "heart distress" in Iran. EM: Marsella, J. & White, G. (eds.), *Cultural Conceptions of mental health and Therapy*. Reideil Publishing Co., Dordrecht.
- Gould, S.J., 1993. *Dedo Mindinho e Seus Vizinhos*. Companhia das Letras, São Paulo.
- Gramsci, A. 1988. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- Guattari, F., 1990. *As três ecologias*. Papirus Editora, Campinas, SP.
- Hawkins, J. 1995. O uso de novas tecnologias na educação. Em: *Cidade e Educação*, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 120: 57-70.
- Helman, C. 1986. *Culture, Health and Illness*. John Wright & Sons Ltda, Bristol



Homans, H. & Aggleton, P. 1988. Health Education, HIV Infection and AIDS. Em: Aggleton & Homans (eds.) *Social Aspects of Aids*. The Falmer Press, Londres.

Hundeide, K. 1987. The tacit background of children's judgments. Em: J.V. Wertsch (org.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge.

Jobim e Souza, S., 1994. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Papirus Editora, São Paulo.

Jung, C. G. 1961. *Memories, Dreams, Refleitions*. Random House, Nova Iorque.

Kalmins, I. e Love, R. 1982. Children's concepts of health and illness and implications for health education: an overview. *Health Education Quarterly*, 9,(2&3).

Khède, S.S., 1986. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. Ática, São Paulo.

Kister, M.C. e Patterson, C. J. 1980. Children's conceptions of the causes of illness: understanding of contagion and use of immanent justice. *Child Development*, 51: 839-849.

Klein, M.; Isaacs, S.; Sharpe, E. F.; Searl, N. & Middlemore, M.P., 1969. *A Educação de Crianças: à luz da investigação psicanalítica*. Imago Ed. Rio de Janeiro.

Klein, M. & Riviere, E. J., 1970. *Amor, ódio e reparação*. Imago Ed. Rio de Janeiro.

Kleinman, A., 1980. *Patients and Healers in the Context of Cultures. An exploration of borderland between anthropology and psychiatry*. University of California Press, Berkeley/Los Angeles.

Kohler, W., 1925. *The Mentality of Apes*. Harcourt Brace Jovanovich, San Diego.

Konder, L., 1981. *O que é a dialética?* Brasiliense, São Paulo.

Konder, L., 1991. *Hegel: A razão quase enlouquecida*. Campos, Rio de Janeiro.

Konder, L., 1992. *O Futuro da Filosofia da Práxis*. Paz e Terra, São Paulo.

Kolberg, L., 1976. Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach; Em: *Moral development and behavior, theory, research and social issues*. Licon Ed. Rinehart & Winston, Nova Iorque.

Krasilchik, M., 1987. *O professor e o currículo das Ciências*. E.P.U. EDUSP, São Paulo.

Lajolo, M. 1993. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*, Editora Ática, São Paulo

- La Taille, Y., 1993. Prefácio à edição brasileira. Em: Piaget, J., *O Juízo Moral na Criança*. Summus Editorial, São Paulo.
- Lasburry, P.A., 1976. *Um estudo descritivo do repertório comportamental de professores considerados "eficientes": uma análise de "estilos" de professores*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Lecourt, D. *Para una crítica de la Epistemología*. Sigle XXI, Argentina SA, 1973.
- Leontiev, A. N. & Luria, A.R. 1968. The Psychological Ideas of L.S. Vygotsky. Em: Wolman, B.B., ed., *Historical Roots of Contemporary Psychology*. Harper and Row, Nova Iorque.
- Leroy, C., 1986. Santé et identité. Em: *Identité individuelle et personnalisation*. Tap, P. (org.) Privat Ed., Toulouse.
- Leventhal, H., Meyer, D., & Nerenz, D. 1980. The common sense representation of illness danger. Em: S. Rachman (Ed.), *Contributions to medical psychology* (vol. II). Pergamon Press, Nova Iorque.
- Lewin, K. 1936. *Principles of Topological Psychology*. McCraw-Hill, Nova Iorque.
- Lições Curitibanas*. 1994. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Unidades III e IV (Saúde e Ciências), Curitiba.
- Lindgren, H. C. 1967. *Educational Psychology in the Classroom*. John Wiley and Sons, Nova Iorque.
- Litowitz, B. 1977. Learning to make definitions. *Journal of Child Language*, 4, 289-304.
- Locatelli, I. 1995. Análise do desempenho dos alunos face à expectativa dos professores, aos conteúdos desenvolvidos, ao nível de dificuldade das questões e à categoria do conteúdo testado. Em: *Pesquisa de Avaliação do Ensino Básico na Rede Pública Municipal* ( Tomo 3). Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro.
- Lomonaco, B. P. 1994. *Aprender: verbo transitivo - A parceria professor-aluno na sala de aula*. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo.
- Loureiro, S., 1989. A questão do social na epidemiologia e controle da esquistossomose mansônica 1. *Memórias do Instituto Oswaldo Cruz*, 84 (sup. I): 124-133.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. 1977. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou, São Paulo.
- Lucart, L., 1986. Aspects de l'identité scolaire à l'école maternelle. Em: *Identité individuelle et personnalisation*. Tap, P. (org.). Sciences de l'homme - Private Ed., Toulouse.
- Luck, H. & Carneiro, D. G. 1983. *Desenvolvimento Afetivo na escola: promoção, medida e avaliação*. Vozes, Petrópolis.



- Lüdke, M. e André, M.E.D.A. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Ed. Pedagógica e Universitária, São Paulo.
- Lutz, C. & Abu-Lughod, 1990. *Language and the Politics of Emotion*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Magno, M. D. 1985. *De Mistério Magno (A Nova psicanálise)*. Aoutra Editora, Rio de Janeiro.
- Maia, E.M. 1990. *Propostas Curriculares*. Secretaria Estadual de Educação, São Paulo.
- Martins, M. H. 1991. Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação. Em: *Questões de linguagem*. Contexto, São Paulo.
- Marturano, E.M.; Bertoldo, A.A.; Camelo, A.L.P., 1982. Estudo descritivo do intercâmbio verbal em sala de aula, através da análise de contingência: uma contribuição metodológica. *Psicologia*, 8(3) : 19-36.
- McGuire, W. J. 1983. A contextualist theory of knowledge: its implications for innovation and reform in psychological research, *Advances in Experimental Social Psychology*, 16: 1-47.
- Mello, D. S. 1995. *Educação Ambiental na Escola: Para Além das Disciplinas*. Dissertação de Mestrado. Centro de Estudos Sociais Aplicados - UFF - Rio de Janeiro - 95 pp.
- Meyer, J.W., 1986. The Self and the Life Course: Institutionalization and its Effects. In: *Human Development and the Life Course. Multidisciplinary Perspectives*. Sorensen, Weivert & Sterrod Eds. Lawrence Erlbaum Associates, Publs., Londres.
- Micela, R. 1982. *Antropologia e Psicanálise*. Brasiliense, São Paulo
- Milliet, S., 1991. Prefácio. Em: *Montaigne, O Homem e a Obra*, Moreau, P. (org.). Ediouro/ Globo, Rio de Janeiro.
- Millot, C. 1992. *Freud antipedagogo*. Jorge Zahar, Rio de Janeiro
- Millstein, S. G. & Irwin, C, E., Jr. 1987. Concepts of health and illness: different constructs or variations on a theme? *Health Psychology*, 6 (6): 515-524.
- Minkler, M. 1990. Improving health through community organization. Em: *Health behavior and health education*. Jossey-Bass Publishers, São Francisco.
- Mohr, A. & Schall, V.T., 1992. Rumos da educação em saúde no Brasil e sua relação com a educação ambiental. *Cadernos de Saúde Pública*. 8(2) : 199-203.
- Montaigne, M, 1991. *Ensaio*. Ediouro/Ed. Globo, Rio de Janeiro.

- Monteiro, S. S. 1994. *A Aids no contexto escolar: análise de um programa de prevenção*. Tese de Mestrado, IMS, UERJ, Rio de Janeiro.
- Monteiro, S. S.; Rebello, S. M. e Schall, V. T. 1991. Zigzaid - an educational game about Aids for children. *International Journal of Health Education*, X: 32-35.
- Morais, R. 1995. *O que é violência urbana*. Brasiliense, São Paulo.
- Morato, E. M. & Coudry, M. I. H. 1991. Processos enunciativos-discursivos e patologia da linguagem: algumas questões lingüístico-cognitivas. *Cadernos cedex*, 24: 66-78.
- Muricy, K., 1988. *A Razão Cética - Machado de Assis e as questões de seu tempo*. Companhia das Letras, São Paulo.
- Namo de Mello, G., 1974. Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica. *Cadernos de Pesquisa*, 12 : 19-27.
- Nascimento, E.S. & Rezende, A.L.M., 1988. *Saúde é um direito que a gente tem*. São Paulo, Cortez.
- Natapoff, J. N. 1978. Children's views of health: A development study. *American Journal of Public Health*, 68: 995-1000
- Natapoff, J. N. & Essoka, G. 1989. Handicapped and able-bodied children's ideas of health. *Journal of School Health*, 59 (10): 436-439.
- Nicolaci-da-Costa, A.M. 1987. *Sujeito e Cotidiano*. Editora Campus, Rio de Janeiro.
- Nolasco, S. A. 1995. *A desconstrução do masculino*. Rocco, Rio de Janeiro.
- Novaes, M. H. 1985. Autoconceito - um sistema multidimensional hierárquico e sua avaliação em adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 37 (3): 27-43
- Novak, J.D. 1981. *A Theory of Learning*. Cornell University Press, Ithaca, NY
- Nunes, C. 1986. *Monteiro Lobato vivo*. MPM Propaganda/Record, Rio de Janeiro.
- Organização Mundial da Saúde, 1986. Report of the working group on concepts and principles of health promotion. *Health Promotion*, 1: 73-76.
- Orlandi, E. P. 1987. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Pontes, Campinas
- Osakabe, H., 1991. Linguagem e Educação. In: Matins et al. (org.) *Questões de Linguagem*, Editora Contexto, São Paulo: 7-10
- Papataxiarchis, E. 1994. Emotions et stratégies d'autonomie en Grèce égéene. *Terrain*, 22: 5-20
- Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996. *Documento Introdutório; Convívio Social e Ética (Ética, Saúde e Meio Ambiente)*. Ministério da Educação, Brasília.



- Perrotti, E., 1986. *O texto sedutor na literatura infantil*. Ícone, São Paulo.
- Piaget, J. 1978. *A Formação do Símbolo na Criança*. Zahar, Rio de Janeiro.
- Piaget, J. 1988. *Para onde vai a educação?* José Olympio Editora, Rio de Janeiro.
- Piaget, J. 1993. *Seis Estudos de Psicologia*. Forense Universitária, Rio de Janeiro.
- Polanyi, M. 1967. *The tacit dimension*. Routledge & Kegan Paul, Londres.
- Popham, W. J. & Baker, E. L. 1978. *Táticas de ensino em sala de aula*. Globo, Porto Alegre.
- Poplin, M. S., 1986. Holistic/Constructivist principles of the teaching/ learning process: Implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 21, 401-416.
- Rashkis, S. R. 1965. Child's understanding of health. *Archives of General Psychiatry*, 12: 10-17.
- Rezende, A.L.M., 1985. A enfermagem como prática social historicamente condicionada - o enfermeiro como intelectual orgânico. *Anais do Congresso Brasileiro de Enfermagem*, 36, BeloHorizonte, 11-34.
- Rocha-Coutinho, M.L. 1995. Educação e Violência Simbólica: a exclusão social nas megacidades. Em: *Cidade e Educação*, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 120: 25-34
- Rosenstock, I.M., 1990. The Past, Present, and Future of Health Education. Em: *Health Behavior and Health Education*. Glanz, K., Lewis, F.M. & Rimer, B.K. Eds., Jossey - Bass Publishers, San Francisco.
- Rogers, C. R. 1971. *Liberdade para aprender*. Interlivros, Belo Horizonte.
- Sabroza, P. 1996. Visões do Futuro. In: *Folha de Manguinhos*, ano VII, Jan/Fev.
- Santos, M. G.; Firmo, J. A. O. & Schall, V. T. 1996. Student's and teacher's concepts of health and illness from public schools in the outskirts of Belo Horizonte, Minas Gerais State, Brazil. *Ciência e Cultura*, em publicação.
- Saviani, D. 1989. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Cortez, São Paulo.
- Schall, V.T., 1995. Health education, public information, and communication in schistosomiasis control in Brazil: A brief retrospective and perspectives. *Mem. Inst. Oswaldo Cruz (Proceeding Int. Sym. of Schistosomiasis)*, 90(2): 229-234
- Schall, V.T.; Jurberg, P.; Almeida, E.M.; Casz, C.; Cavalcante, F.G., & Bagno, S., 1987. Educação em Saúde para alunos de primeiro grau. Avaliação de material para ensino e profilaxia da esquistossomose, *Revista de Saúde Pública*, 21 : 387-404.

- Schall, V.T.; Jurberg, P.; Boruchovitch, E.; Félix-Sousa, I. C.; Rozemberg, B. & Vasconcellos, M. C. , 1987. Health Education for Childrens: Developing a new strategy. *Proceedings of the second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in science and mathematics*. Vol. II, Cornell University, Ithaca, NY, 390-403.
- Schall, V.T.; Gomes dos Santos, M.; Pinto-Dias, A. G. & Malaquias, M. L. 1993. Health Education in first level school at the outskirts of Belo Horizonte, Minas Gerais State, Brazil. I. Evaluation of a health education program on schistosomiasis. *Rev. Inst. Med. trop. São Paulo*, 35(6): 563-572.
- Schall, V. T. & Struchiner, M. 1995. Educação no contexto da epidemia de HIV/AIDS: Teorias e tendências pedagógicas. Em: Czeresnia, D. et al. (org.). *AIDS: Pesquisa Social e Educação*. Hucitec/Abrasco, São Paulo.
- Schilder, P. 1950. *The image and appearance of the human body*. International University Press, Nova Iorque.
- Scott, M., 1977. Some parameters of teacher effectiveness as assessed by an ecological approach. *Journal of Educational Psychology*. 69(3) : 217-226.
- Siegel, M. 1988. Children's knowledge of contagion and contamination as causes of illness. *Child Development*, 59 (5): 1353-1359.
- Smith, J. A. (1981). The idea of health: A philosophical inquiry. *Advances in Nursing Science*, 3(3), 43-50.
- Smolka, A. L. B. 1991. A prática discursiva em sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*, 24: 51-65.
- Smolka, A. L. B. & Laplane, A. F. 1993. *O trabalho em sala de aula: Teorias para que?* Mimeografado
- Smolka, A. L. B. 1994. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. Simpósio: *A noção de internalização: questões e perspectivas*. Mimeografado.
- Soares, M. 1986. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. Ática, São Paulo.
- Sodré, M.; Soares, L.S. & Kosovski, E. 1994. *Mídia e Violência Urbana*. FAPERJ, Rio de Janeiro.
- Spock, B. 1980. *Meu Filho, Meu Tesouro*. Record, Rio de Janeiro.
- Springer, K. & Keil, F. 1989. On the development of biologically specific beliefs: The case of inheritance. *Child Development*, 60: 637-648.
- Tanner, R.T., 1978. *Educação ambiental*. Summus/EDUSP, São Paulo.
- Tolman, E.C. 1932. *Purposive Behavior in Animals and Men*. Appleton & Lange, East Norwalk.



- Uchôa, E. e Vidal, J.M. 1994. Antropologia Médica: Elementos Conceituais e Metodológicos para uma Abordagem da Saúde e da Doença. *Cadernos de Saúde Pública*, 10(4): 497-504.
- Vygotsky, L.S. 1987. *La Imaginacion y el arte en la infancia* ( ensayo psicológico). Ediciones Hispánicas, México.
- Vygotsky, L.S. 1991. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, São Paulo.
- Vygotsky, L. S., 1993. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo.
- Walkerdine, V. 1987. No Laughing Matter: Girls' comics and the preparation for adolescent sexuality. Em: Broughton, J.(org.). *Critical Theories of Psychological Development*. Plenum Press, Nova Iorque.
- Watson, L. 1980. *Maré da Vida*. Difel Editorial, São Paulo.
- Weiler, M., 1991. Para Conhecer o Pensamento de Montaigne. Em: *Montaigne; o Homem e a Obra*, Moreau, P. (org.). Ediouro/Ed. Globo, Rio de Janeiro.
- Wertsch, L.S. 1986. *Culture Communication and Cognition( Vygotskian Perspectives)*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wertsch, J. V. 1988. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona.
- Wertsch, J, V. 1985. La mediation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. Em: J.R. Bronckart (org.), *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Nestlé, Neuchâtel.
- Whitaker, D. C. A. 1991. Educação escolarizada: violência simbólica ou prática libertadora? O caso brasileiro. *Teoria e Educação*, 3: 9-28.
- Wright, R. 1996. *O Animal Moral: Porque somos como somos: A nova ciência da psicologia evolucionista*. Campus, Rio de Janeiro.

343

OU  
V  
V  
V  
W  
W  
W  
W  
W  
W  
W  
W

## ANEXOS



## ROTEIRO DA ENTREVISTA

Entrevista semi-estruturada encaminhada de acordo com a seqüência dada pelo próprio entrevistado durante o diálogo, podendo ser realizada em um ou mais encontros.

### TÓPICOS GERAIS:

Conceitos de saúde - doença - ambiente  
Relação dos afetos e a saúde  
Auto-imagem e conceitos afetivos

Apresentar, ao final da entrevista, um quadro com fotografias de vários bebês para classificar qual tem mais saúde e qual pode estar menos saudável, explicando por quê.

Apresentar a palavra saúde no centro de uma folha ofício e diversas palavras ao lado, para o entrevistado relacionar, em ordem de importância, as três que mais estão associadas à saúde. Apresentar o mesmo para a palavra doença.

### CONCEITOS DE SAÚDE/DOENÇA/AMBIENTE

*Rapport* inicial, incluindo explicações sobre a pesquisa, sobre a escolha por sorteio, buscando confirmar o desejo e concordância do entrevistado em participar. Solicitação dos dados como: nome, idade, data de nascimento, bairro onde mora, com quem mora, investigar a estrutura familiar e introduzir a questão sobre o que é saúde ( ou, perante uma resposta "não sei", perguntar como é uma pessoa que tem saúde),.. explorando a vivência pessoal sobre saúde e doença.

## ROTEIRO

### Saúde/doença

O que é saúde para você?  
Como é uma pessoa que tem saúde?  
Você acha que tem saúde? Pôr quê?  
Como você cuida da sua saúde? O que você faz para evitar ficar doente?  
Você já ficou doente alguma vez?  
Que doenças já teve?  
Como se sentiu?  
Quem cuidou de você?

### Ambiente

O que é meio ambiente?  
O que é natureza?  
Você acha que a natureza é importante para a saúde? Por quê?  
Você pode me dizer o que é o Planeta Terra?  
O que você acha do nosso planeta hoje?  
E sobre a sua cidade, o Rio de Janeiro, o que você acha dela? Você gosta de viver aqui? Do que você mais gosta? Tem alguma coisa de que não goste? Você tem algum medo ao andar na cidade? (Obs.: se o entrevistado relatar episódios sobre violência, explorar este conceito).  
Você gosta da sua escola? Do que mais gosta? Do que não gosta?  
Você gosta do lugar onde mora? Gosta da sua casa? Gosta da sua família?

## **Vivências e conhecimentos sobre causas e transmissão de doenças:**

Aqui na escola tem problema de piolho? Você já pegou piolho alguma vez? Como tratou? Como evita? Como pega?

E dos seus dentes, como você cuida? Investigar se valoriza a escovação, se tem condições de cuidar, em que momentos e quantas vezes por dia escova os dentes.

Você sabe o que cárie? O que causa a cárie? Tem algum bichinho, como é?

Você já ouviu falar em AIDS? Pode me dizer o que é? (Se diz que é uma doença, explorar sobre a transmissão, prevenção, relacionamento com pessoas portadoras)

## **Auto-imagem e conceitos afetivos**

O que você acha de você? Como você se descreve?

Você se acha inteligente? Em relação a sua turma, como você se coloca?

Você se acha bonito?

O que você mais gosta em você? E o que menos gosta? Por que?

Você gostaria de mudar alguma coisa? O que?

Os seus pais gostam de você? Quem mais gosta? Irmãos, colegas? Alguém não gosta?

E você, não gosta de alguém? Quem? Por que?

Em quem você mais confia, conta suas coisas...?

O que você mais gosta de fazer?

E o que menos gosta?

Você tem que trabalhar ou ajudar em casa? O que acha disso?

E na escola, do que mais gosta?

E o que menos gosta?

Sua professora gosta de você?

Você tem algum apelido na escola? Isso te incomoda?

Você tem tudo o que quer?

Você tem um grande sonho? Qual?

O que gostaria de ser quando crescer?

Agora gostaria que você me explicasse o que ciúme para você?

Idem para: inveja, solidariedade, felicidade.

No final apresentar a gravura dos bebês e as folhas com as palavras saúde e doença como se fosse um jogo.



ALEGRIA

NATUREZA

DINHEIRO

REMÉDIO

SORTE

DIVERSÃO

HIGIENE

INFORMAÇÃO

TRISTEZA

FELICIDADE

PREGUIÇA

IGNORÂNCIA

POLUIÇÃO

DOENÇA

MÉDICO

CORPO

AMOR

MORTE

TRATAMENTO

ALIMENTAÇÃO

VIDA

DOR

TRABALHO

FOME

DESCUIDO

MICRÓBIO

MISÉRIA

ALEGRIA

NATUREZA

DINHEIRO

REMÉDIO

SORTE

DIVERSÃO

HIGIENE

INFORMAÇÃO

TRISTEZA

FELICIDADE

PREGUIÇA

IGNORÂNCIA

POLUIÇÃO

SAÚDE

MÉDICO

CORPO

AMOR

MORTE

TRATAMENTO

ALIMENTAÇÃO

VIDA

DOR

TRABALHO

FOME

DESCUIDO


MICRÓBIO

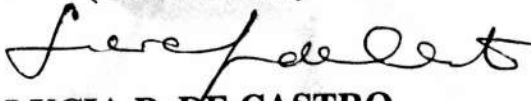
MISÉRIA



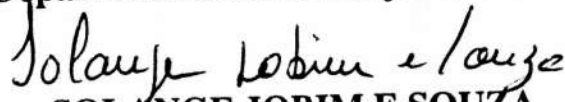


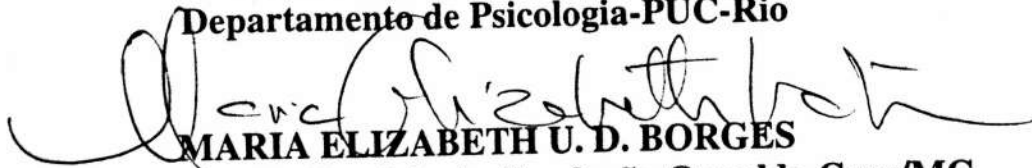
Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro pela doutoranda **VÍRGÍNIA TORRES SCHALL DE MATOS PINTO**, sob o título "Saúde e Afetividade na Infância - o que as crianças revelam e a sua importância na escola" aprovada pela Comissão Julgadora formada pelos professores:


  
**REGINA DE ASSIS**  
Departamento de Educação-PUC-Rio  
(Orientadora)

  
**LUCIA R. DE CASTRO**  
Departamento de Psicologia-PUC-Rio  
(Co-orientadora)

  
**LEANDRO KONDER**  
Departamento de Educação-PUC-Rio


  
**SOLANGE JOBIM E SOUZA**  
Departamento de Psicologia-PUC-Rio

  
**MARIA ELIZABETH U. D. BORGES**  
Laboratório de Epidemiologia-Fundação Oswaldo Cruz/MG

  
**MARY JÚLIA M. DIETZSCH**  
Faculdade de Educação da USP

Visto e permitida a impressão.

Rio de Janeiro, 31 de julho de 1996.

  
**JURGEN HEYE**  
Coordenador Setorial de Pós-Graduação do  
Centro de Teologia e Ciências Humanas PUC-Rio